

La Filosofía para Niños y Niñas

Ministerio
de Educación, Formación Profesional
y Deportes

como recurso para la materia
de Educación en Valores Cívicos y Éticos

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Guía de orientaciones didácticas



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES



Plan de Recuperación,
Transformación
y Resiliencia

La Filosofía para Niños y Niñas como recurso para la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Catálogo de publicaciones del MEFP: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

La Filosofía para Niños y Niñas como recurso para la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Autora:
Lourdes Cardenal Mogollón

Colaboradores:
Gloria Arbonés Villaverde
Víctor Bermúdez Torres



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.

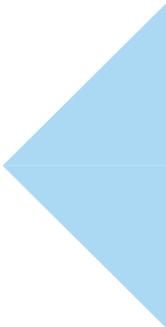


Obra publicada con licencia Creative Commons
Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Licencia Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Edición: 2023

NIPO: 847-23-071-X

**La Filosofía para Niños y Niñas
como recurso para la materia
de Educación en Valores Cívicos y Éticos**



ÍNDICE

Introducción	9
1. La Filosofía para Niños y Niñas y su idoneidad para la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos	11
2. La estructura de una sesión de FpN	15
3. Las competencias específicas de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos a través de la FpN	21
Conclusión	33
Recursos y bibliografía	35



INTRODUCCIÓN

Esta guía presenta el programa y la metodología de la Filosofía para Niños y Niñas (en adelante, FpN) como una estrategia didáctica con la que facilitar que el alumnado de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos desarrolle las competencias específicas establecidas en el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* («BOE» núm. 76, de 30 de marzo). La idea es que el cultivo, en comunidades de indagación, del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que caracteriza a la FpN promueva el desarrollo de la investigación sobre la propia identidad, la acción consciente en relación con normas y valores cívicos y éticos, la interiorización de actitudes éticamente comprometidas con la sostenibilidad, y la educación emocional del alumnado.

En esta guía, el profesorado encontrará aplicaciones, actividades e ideas prácticas que permitan al alumnado aplicar y desplegar los aprendizajes de la materia de una manera competencial y significativa.

El trabajo se fundamenta en los principios del programa de FpN creado en los años sesenta por Matthew Lipman y Ann Sharp, y la mayoría de las actividades e ideas vertidas en él forman parte del trabajo habitual en el aula.

El uso de la FpN en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos no solo permite el desarrollo de las competencias específicas indicadas previamente, sino que además contribuye a que el alumnado pueda afrontar de forma más consciente y activa algunos de los retos y desafíos del siglo XXI, tales como el incremento de la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo, el respeto al medioambiente, la resolución pacífica de conflictos, el consumo responsable, la aceptación y manejo de la incertidumbre, el compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, y la valoración de la diversidad personal y cultural. En general, y dado que la mayoría de los problemas a los que nos tenemos que enfrentar los seres humanos implican de algún modo conceptos, argumentos y dilemas éticos (pues suponen decisiones y juicios de valor que nos afectan a todos y a todas), promover el uso de metodologías

activas y eficaces en el ámbito de la educación en valores cívicos y éticos contribuye al logro de una educación integral y transformadora.

1. LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS Y SU IDONEIDAD PARA LA MATERIA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS

La materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos tiene como finalidad, por un lado, preparar al alumnado para ejercer una ciudadanía activa y responsable y, por otro, ayudarlo a desarrollar su autonomía moral y a forjar una personalidad consciente, libre y críticamente elegida.

Sin embargo, ninguno de estos aspectos se puede lograr recurriendo únicamente al estudio sistematizado de teorías y conceptos abstractos. Que el profesorado hable en el aula de la naturaleza social del ser humano, de los principios constitucionales o de la importancia de los impuestos puede calar en una parte del alumnado, pero, por regla general, al ser cuestiones aún muy alejadas de los problemas y la realidad del alumnado adolescente, no generarán demasiado interés, por estar demasiado desconectadas de su vida, pudiendo dificultar, así, su compromiso con la búsqueda del bien común y la conciencia de la importancia de contribuir a una convivencia pacífica y respetuosa. Una persona ejerce una ciudadanía plena, activa y responsable asumiendo su papel en la sociedad y responsabilizándose de sus actos en tanto adquiere la experiencia, mediada por la reflexión y estructurada por conceptos, de afrontar problemas y dilemas cercanos a sus preocupaciones reales. Este aprendizaje experiencial forma parte de la constitución del carácter y la personalidad del alumnado y, además de componentes cognitivos, incluye, indudablemente, elementos emocionales y estéticos. Por ello, se hace necesario acompañar estos aprendizajes con dinámicas y actividades que reproduzcan situaciones similares a las que el alumnado encuentra en su entorno social, de manera que pueda reflexionar, decidir cómo actuar, e incluso poner en práctica sus decisiones en contextos que sean significativos y seguros. En definitiva, y en tanto que estamos hablando de aprender a vivir con los demás (y con el entorno), y que este aprendizaje ha de ser significativo y vivencial, necesitaremos una metodología que facilite la experimentación práctica de los problemas

y valores sobre los que queremos que el alumnado reflexione de forma crítica y comprometida con el entorno.

Por otro lado, desarrollar la autonomía moral y forjar una personalidad elegida de la manera más consciente, libre y crítica posible tampoco es algo que se pueda lograr a través del mero estudio de teorías o corrientes de pensamiento. Siguiendo a Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* (siglo IV a.C.), la virtud es el hábito de tomar decisiones morales de manera autónoma y libre. Y a construir quiénes queremos ser y qué virtudes queremos que formen parte de nuestra personalidad solo se puede aprender ejercitando la toma de decisiones y la resolución de problemas éticos a través de la reflexión, el diálogo, la crítica y la puesta en práctica de esas mismas virtudes y valores (éticos, cívicos, políticos, etc.) que queremos que formen parte de nuestra persona.

Para ello, por supuesto, será necesario conocer qué son los valores y las virtudes. Pero, más importante aún, si queremos que estos conceptos no se queden en meras palabras, es que los alumnos y alumnas reconozcan su importancia, que se pregunten quiénes son y quiénes quieren ser, y que realicen, en definitiva, un ejercicio de cuestionamiento acerca de ellos mismos y de los valores y virtudes que se encuentran tras cada una de sus decisiones personales, pues es a través del ejercicio de la virtud en la toma de decisiones como nos hacemos realmente virtuosos.

La metodología elegida para la materia debe situar a alumnos y alumnas frente a problemas y cuestiones morales que les atañan; debe hacer que se pregunten por sí mismos y por las distintas posibilidades que tienen para ser y para actuar, y debe permitirles tomar decisiones y desarrollarse moralmente como personas libres, críticas y virtuosas —en función de sus propios criterios—.

Existe un programa que fomenta, precisamente, tanto el desarrollo libre y crítico de la propia personalidad y la autonomía moral como la comprensión y práctica de los valores cívicos y democráticos que incumben al ejercicio de una ciudadanía responsable. Hablamos del programa de FpN. La mayoría de las propuestas educativas de dicho programa parten de la base de que el alumnado forme comunidades de investigación o de indagación en las que construir el conocimiento a través del diálogo y la cooperación de todos y todas. En esa andadura quizás se encuentren pocas verdades absolutas (o ninguna) como respuesta a las preguntas que la propia comunidad plantea (la importancia de las preguntas es radical en la FpN), pero el esfuerzo conjunto por dilucidar las respuestas de manera rigurosa y honesta promoverá por sí mismo el desarrollo de personas libres y virtuosas, así como de ciudadanos activos y comprometidos con su entorno.

El programa de FpN, iniciado en Estados Unidos en los años sesenta por Matthew Lipman y Ann Sharp, busca formar a niños y niñas desde los tres a los dieciocho años en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, formación que resulta idónea para el desarrollo de las competencias específicas de la materia.

En primer lugar, el pensamiento crítico permite que el alumnado sea autónomo, capaz de tomar decisiones de manera responsable y, sobre todo, reflexiva, sabiendo sopesar los pros y los contras, distinguiendo las consecuencias de cada acción, reconociendo la diferencia entre el porqué y el para qué, estando atento a posibles prejuicios, sesgos y falacias, y siendo capaz de aportar buenas razones, relevantes, coherentes y significativas, para decidir cómo actuar y según qué valores y pautas morales. De este modo, no se trata solo de aprender a pensar, sino de aprender a pensar «bien». Si no hay pensamiento crítico, si no se producen el cuestionamiento, la reflexión y el diálogo racional acerca de los aprendizajes de una materia, estos serán algo ajeno a la vida de la mayoría del alumnado. Pensar, hablar libremente entre iguales,

preguntar acerca de los conceptos, ideas, actitudes y valores que forman parte del currículo, y hacer todo ello de manera rigurosa y desprejuiciada permitirá que tales contenidos cobren vida y significado y, sobre todo, facilitará que este significado sea construido y asimilado libremente por el propio alumnado.

En segundo lugar, el pensamiento creativo prepara al alumnado para ser capaz de encontrar relaciones entre las cosas, para construir hipótesis, pensar analógicamente, hallar soluciones a los problemas, y ofrecer respuestas novedosas ante problemas cotidianos y actuales. El desarrollo de un pensamiento lateral o abierto a enfoques diferentes a los habituales le permitirá ser más libre a la hora de tomar decisiones, a la vez que más capaz de aportar ideas y soluciones a los problemas a los que se enfrenta la sociedad actual. Este pensamiento creativo será fundamental para que nuestro alumnado sea capaz de resolver problemas morales, pues sin la creatividad y la imaginación no seríamos capaces de reconocer todas las opciones que tenemos ni las posibles consecuencias de cada una de ellas.

En tercer lugar, el pensamiento cuidadoso es, en gran medida, la base y el fin del programa de FpN. No nos basta con que nuestros alumnos y alumnas piensen y razonen bien, o sean muy creativos; también queremos que sean capaces de sentir empatía por otras personas o por los animales, de preocuparse por el bien común y de comprometerse con la construcción de un mundo mejor (sea lo que sea lo que esto signifique para cada persona). El pensamiento cuidadoso tiñe de valores la experiencia y ayuda a que alumnos y alumnas usen la razón para ser personas más felices, honestas, responsables y conscientes de los sentimientos propios y ajenos.

La interacción de estas tres dimensiones del pensamiento —crítica, creativa y cuidadosa— da lugar al *pensamiento multidimensional*. Este pensamiento multidimensional se logra a través de la generación, por parte del alumnado, de preguntas de carácter filosófico relacionadas con sus inquietudes y problemas reales (cuestiones éticas, sociales, políticas, estéticas, antropológicas, etc., íntimamente relacionadas con la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos); del cultivo del diálogo entre iguales; del aprendizaje vivencial y reflexivo, en comunidades de indagación, de los valores éticos, cívicos y políticos; y de la realización de actividades que permiten ejercitar la toma de decisiones, la argumentación o el pensamiento analógico, entre otras muchas destrezas.

Para facilitar el cuestionamiento por parte del alumnado y la generación de preguntas filosóficas sobre las que luego se dialogará en comunidad, el profesorado cuenta con una serie de materiales (novelas filosóficas) que constituyen el llamado *currículum de FpN*. Las primeras novelas escritas para poder trabajar el programa de FpN (si bien es cierto que luego han aparecido muchos más materiales, no solo novelas) son las de Lipman y Sharp. Estos textos pueden ser usados como «disparadores del pensar». De este modo, al inicio de cada sesión se pueden leer fragmentos de algunas de estas novelas para que, a partir de lo leído, el alumnado plantee sus propias preguntas filosóficas.

Las novelas de Lipman y Sharp permiten trabajar las competencias específicas de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos. Cada una de ellas tiene una temática general que guía los problemas y diálogos de los personajes:

Libro del alumnado	Libro de apoyo para el profesorado	Rama de la Filosofía	Curso o Nivel (aproximado)
<i>Hospital de muñecas</i>	<i>Entendiendo mi mundo</i>	Introductorio	Infantil 3-4 años

<i>Elfie</i>	<i>Poner nuestros pensamientos en orden</i>	Introductorio	Infantil 5 años y 1.º y 2.º Primaria
<i>Kio y Gus</i>	<i>Asombrándose ante el mundo</i>	Filosofía de la Naturaleza	3.º y 4.º Primaria
<i>Pixie</i>	<i>En busca del sentido</i>	Filosofía del Lenguaje	5.º y 6.º Primaria
<i>El descubrimiento de Harry</i>	<i>Investigación filosófica</i>	Lógica	1.º y 2.º ESO
<i>Lisa</i>	<i>Investigación ética</i>	Ética	3.º y 4.º ESO
<i>Suki</i>	<i>Escribir cómo y por qué</i>	Estética	3.º y 4.º ESO
<i>Mark</i>	<i>Investigación social</i>	Filosofía política y social	3.º y 4.º ESO

A partir de estos textos y otros materiales (vídeos, juegos, dinámicas, etc.), y de la aplicación de la metodología propia de la FpN en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, se invita a que alumnos y alumnas partan de sus propias experiencias, tanto personales como colectivas, para generar un pensamiento más universal, reflexivo, crítico y abstracto, facilitándoles la percepción de la relación entre los aprendizajes de la materia y sus vidas y sus preocupaciones cotidianas (permitiendo, por ejemplo, que sean ellos mismos quienes planteen las preguntas sobre las que quieren investigar), y promoviendo el trabajo en comunidad dialógica.

2. LA ESTRUCTURA DE UNA SESIÓN DE FPN

Como se decía más arriba, las sesiones de FpN suelen comenzar con un «disparador del pensar», que permitirá al alumnado centrarse en un tema concreto. Ese disparador puede ser la lectura de un texto, la proyección de material audiovisual o el desarrollo de alguna dinámica o juego que suscite preguntas filosóficas. Así, por ejemplo, se podría plantear un texto que muestre una situación controvertida entre dos adolescentes que estén enamorados, como, por ejemplo, los episodios 2 y 4 del capítulo I de la novela *Mark* (Lipman, 2014); o un vídeo, como *Doll test*¹ o *Experimento comparte*,² en el que se muestre algún experimento breve acerca de prejuicios y cuestiones morales; o un juego acerca de cómo podemos influir en los demás con nuestras palabras, como, por ejemplo, el juego *Insider* (Sasaki, 2016).

Una vez se ha planteado el elemento que hace de «disparador del pensar», los alumnos y alumnas, sentados en círculo, generan y formulan preguntas que irán registrando y compartiendo con el grupo.

Algunas preguntas posibles (extraídas de experiencias en el aula) que podrían surgir en nuestra comunidad de indagación al presentar los materiales referidos más arriba podrían ser las siguientes:

(a) Sobre el texto de la novela *Mark* (capítulo I, episodio 4):

- ¿Qué es lo «normal»?
- ¿Se puede estar con dos personas a la vez? ¿Es moralmente aceptable enamorarse de más de una persona?

¹ *Doll Test - Los efectos del racismo en los niños (ESP)* (2018). Vídeo de Luca Iavarone y Raffaello Durso, producido por Fanpage.it. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=qGDvt4yKtiM>>. [Consulta: 24 de enero de 2023].

² *Experimento comparte* (2012), campaña realizada por la agencia Shackleton para Acción Contra el Hambre. Disponible en: <<https://es.adforum.com/talent/81772641-miguel-garcia-sanguino/work/34474360>>. [Consulta: 24 de enero de 2023].

- Cuando estamos en una relación, ¿podemos hacer siempre lo que nos apetece?
- ¿Los celos son buenos?
- ¿Cuándo algo es correcto y cuándo no lo es?
- ¿Qué es el amor?
- ¿Son hacer y pensar la misma cosa?
- ¿Se debe juzgar sin conocer?
- ¿Por qué Lisa le oculta a Mark que va a ver a otra persona?
- ¿Puede la distancia parar el amor?
- ¿Existe amor cuando no se respeta la libertad del otro?

(b) Acerca de los vídeos *Doll test* y *Experimento comparte*:

- ¿Qué motiva las respuestas y las decisiones de los niños y niñas que se ven en los vídeos?
- ¿Son racistas o han aprendido a ser racistas?
- ¿Por qué crees que son racistas?
- ¿Dan miedo las personas que son diferentes?
- ¿Los niños y niñas son generosos o han aprendido a ser generosos?
- ¿Es mejor ser generoso que no serlo?
- ¿Al crecer somos más o menos racistas y egoístas que en la infancia?
- ¿Se puede actuar con generosidad y sin prejuicios durante toda la vida?

(c) Sobre el juego *Insider*:

Este juego usa la mecánica de los roles ocultos, que, en este caso, serían los siguientes:

- Un *master*, que ha de responder las preguntas que se plantean.
- Tres infiltrados o infiltradas, cuya identidad es secreta (ningún jugador o jugadora sabrá quiénes son los infiltrados o infiltradas).
- Ciudadanos o ciudadanas, que deben averiguar la palabra secreta y, además, identificar a los infiltrados o infiltradas.

En el juego, se selecciona una palabra, que conocen tanto la persona que ejerce el rol de *master* como las que actúan como infiltradas. Los ciudadanos y las ciudadanas tienen como objetivo acertar las palabras secretas en un tiempo determinado (por ejemplo, cinco minutos) planteando preguntas al *master*, que solo podrá responder «sí» o «no». Las personas infiltradas deben ayudar a los ciudadanos y las ciudadanas a averiguar las palabras secretas, pero sin que identifiquen quiénes son. Para ello, pueden lanzar preguntas que «guíen» a los ciudadanos o las ciudadanas (ya que sí conocen las palabras secretas), pero sin que nadie se dé cuenta de que están dirigiendo su pensamiento. Al mismo tiempo, tanto el *master* como los ciudadanos y ciudadanas deben intentar desenmascarar a las personas infiltradas.

A partir de este juego, el alumnado suele plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo podemos detectar a las personas que manipulan?
- ¿De qué sirve mentir?
- ¿De quién nos podemos fiar?
- ¿Cuánto nos manipulan sin que nos demos cuenta?
- ¿De qué sirve decir la verdad?
- ¿Si decimos la verdad, seremos mejores personas?
- ¿Podemos manipular a los demás y ser buenos?
- ¿Es necesario decir siempre la verdad?

- ¿Es siempre malo dejar que nos influyan los demás?
- ¿Por qué nos dejamos influir tanto por otras personas?

Una vez que, a partir de uno u otro disparador, se han compartido las preguntas, es interesante dedicar un tiempo a trabajarlas, analizarlas, organizarlas y relacionarlas. ¿Hay algún prejuicio en ellas? ¿Podrían agruparse por temas? ¿Alguna no es filosófica por ser científica, por ser demasiado particular o por ser susceptible de resolverse con ayuda de un diccionario o de una enciclopedia?

Cuando las preguntas están revisadas y organizadas, llegaría el momento de decidir sobre cuál de ellas o sobre qué grupo de cuestiones vamos a dialogar. Existen muchas maneras de elegir qué pregunta o preguntas vamos a intentar responder. Podemos buscar el consenso, votar o hacerlo al azar. Para contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana y los valores democráticos, la búsqueda del consenso siempre debería ser nuestra primera opción y solo recurriríamos a las otras posibilidades cuando la primera no generase resultados. Es también importante que alumnos y alumnas reflexionen acerca de qué preguntas deberían ir en primer lugar por ser necesarias para dar respuesta a otras cuestiones.

Decidida la agenda de preguntas y el tema de conversación, llega el momento de dialogar entre iguales y buscar respuestas a través de la razón, siempre procurando fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso mediante la guía del profesor o la profesora.

Aquí debemos tener en cuenta algunas ideas como las siguientes:

a) La comunidad de investigación se sentará en círculo, a poder ser sin mesas entre ellos, ya que debemos fomentar las condiciones de diálogo (por ejemplo, que puedan mirarse a los ojos al hablar y que se vean como iguales). Si nuestra aula no permite esta disposición, siempre podemos llevar la clase a otro espacio, como la biblioteca, el patio, las aulas preparadas para trabajo cooperativo y aprendizaje por proyectos, etc.

b) Es fundamental transmitir la importancia del compromiso con la investigación filosófica y la búsqueda de la verdad. Para ello la figura del profesorado como modelo de excelencia en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso es fundamental.

c) Debemos evitar siempre el adoctrinamiento. Se trata de que el alumnado pueda pensar por sí mismo; por ello, para evitar condicionarlo, es importante no entrar en el debate, al menos al principio. Solo debemos participar para mostrarle coherencia lógica y rigor en el pensar.

d) Hay que respetar las opiniones del alumnado. El profesorado no debe juzgar ni corregir las ideas, solo la forma. Un menosprecio o un desdén son suficientes para que un alumno o una alumna no vuelva a hablar. Esto no significa que no debamos hacerles preguntas, especialmente si encontramos incoherencias o contradicciones. Podemos pedir aclaraciones y, si alguien dice algo poco acorde con los valores cívicos y democráticos (defiende el machismo, el racismo, el maltrato animal, la violencia, la xenofobia, etc.), podemos preguntarle al resto de la comunidad si están de acuerdo o no. Se trata de que el propio alumnado, a través del diálogo racional entre iguales, vaya ayudándose a construir el conocimiento y a comprender y considerar determinados valores éticos, cívicos y políticos.

e) Es importante despertar la confianza en el alumnado. Debe tener claro que participa de un espacio seguro de indagación filosófica donde puede hablar libremente.

f) Algunos peligros que debemos evitar son los siguientes:

- Limitarnos a la descripción y análisis de experiencias y ejemplos individuales.
- No buscar criterios ni argumentos para fundamentar nuestras ideas.
- Que el profesorado proporcione «las respuestas» al alumnado.
- Que el profesorado fuerce el diálogo para que el grupo trate lo que él o ella tenía en mente trabajar.
- Buscar respuestas absolutas, unilaterales o definitivas.
- Interpretar unilateralmente lo que dicen los alumnos y alumnas o no escucharlos.

La sesión se cerraría con una breve evaluación de lo vivido o aprendido. Hay muchas maneras de llevar a cabo esta metacognición (por ejemplo, podemos pedir a alumnos y alumnas que indiquen algo que hayan aprendido, o alguna idea interesante de otro compañero o compañera que les haya gustado, o que valoren de cero a diez su implicación en la actividad, o que indiquen cualitativamente —muchísimo, bastante, algo, poco, nada— lo que les ha gustado la sesión). En este sentido, es especialmente interesante la propuesta de evaluación «figuroanalógica» de Angélica Sátiro (2004), que consiste en utilizar el pensamiento creativo y analógico para relacionar el aspecto que se va a evaluar (lo aprendido en la sesión, la actitud, las destrezas trabajadas...) con una imagen, un objeto o un sonido, entre otras infinitas posibilidades. Por ejemplo, podríamos preguntar cómo ha sido su actitud durante la sesión y mostrar un conjunto de objetos (espejo, ovillo de lana, vela, peluche, caramelo, etc.) para que se pueda establecer la analogía.

Una vez terminada la sesión, alumnos y alumnas podrían recoger lo aprendido en un diario de clase o cuaderno de metacognición. Esto permite que todo el conocimiento construido en comunidad sea interiorizado, ahora de manera individual, por el alumnado. En este proceso de metacognición, alumnos y alumnas hacen suyas las aportaciones de los demás y aprenden a valorar, sintetizar y relacionar las ideas propias y las ajenas, llegando así a sus propias conclusiones y tomando conciencia de los conceptos, ideas y competencias aprendidas.

En caso de considerarlo necesario, el profesorado puede dedicar una o varias sesiones posteriores a trabajar algunas de las habilidades de pensamiento (comparar, relacionar, construir hipótesis, deducir consecuencias, etc.) o algún aspecto que haya salido a la luz durante la sesión de diálogo y que considere importante trabajar (la empatía, el respeto, la escucha activa, las buenas razones, la igualdad, la cultura de paz y no violencia, etc.).

Así, por ejemplo, tras el diálogo surgido de la lectura del episodio 4 del capítulo I de la novela *Mark*, se podrían realizar en el aula las actividades que se presentan a continuación.

El profesor o profesora llevará al aula imágenes en forma de fichas de distintas personas, animales y cosas. Por ejemplo, un perro, un bebé, una anciana, una hormiga, un árbol, una papelera, un hombre adulto con una camiseta que ponga «papá», una niña de África, una mujer con una camiseta que ponga «mamá», un adolescente, una adolescente, una paloma, una araña, un móvil, una sudadera, etc.

A continuación, irá sacando al azar dos de las fichas (anciana y hormiga, o adolescente y hombre con camiseta que ponga «papá», etc.) y, para cada pareja de imágenes, planteará las siguientes cuestiones:

- ¿Debe X respetar a Y?
- ¿Debe Y respetar a X?
- ¿Hay diferencia entre el respeto que cada una debe tener sobre la otra?

- ¿En qué debe consistir el respeto de X a Y? (en caso de que hayamos decidido que sí debe haber respeto)
- ¿En qué debe consistir el respeto de Y a X? (en caso de que hayamos decidido que sí debe haber respeto)
- ¿Es el mismo tipo de respeto? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿El respeto debe siempre ser recíproco?

A partir de las preguntas, el profesorado podrá plantear nuevos interrogantes y profundizar en algunos aspectos de la materia relacionados con la actividad y las parejas de imágenes que se hayan formado. Estos aspectos podrían ser los siguientes:

- Dignidad, libertad y moralidad.
- La igualdad y el respeto mutuo en las relaciones con otras personas.
- La educación afectivo-sexual.
- La empatía con los demás.
- La igualdad de género.
- La corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidados.
- El respeto por la diversidad y las identidades etnocultural y de género.
- La consideración crítica de las diversas cosmovisiones sobre la relación humana con la naturaleza.
- La ética de los cuidados.
- El compromiso activo con la protección de los animales y el medio ambiente.
- Los derechos de los animales y de la naturaleza.
- La perspectiva biocéntrica.
- La educación de las emociones y los sentimientos.

Otra posible actividad consistiría en profundizar únicamente en el respeto que debe haber en las relaciones afectivas. Para ello, en grupos de trabajo cooperativo, se podría diseñar un decálogo de buenas prácticas sobre cómo tener una relación respetuosa, que se podría llamar: «Diez pilares para mantener una buena relación afectiva». Una vez los grupos hubieran formulado sus propuestas, las pondrían en común para intentar unificar las ideas y generar el mejor decálogo posible. A partir del decálogo, alumnos y alumnas pueden elaborar una guía con consejos ilustrados sobre qué hacer y cómo actuar cuando bien nosotros, bien algún conocido se encuentre en una relación en la que no hay respeto o en la que se ejerce algún tipo de violencia. Esta guía podría realizarse tras alguna visita, charla o taller impartido por parte de una entidad, organización o fundación especializada en el tema.

Como se concluye de todo lo dicho, la FpN ayuda a que el alumnado construya y desarrolle, a través del trabajo entre iguales y de manera activa, las competencias específicas de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, pues el mismo hecho de dialogar y trabajar en comunidad de indagación lo sitúa ante el reto de tener que respetar, colaborar y buscar el consenso y el conocimiento de manera comunitaria y vivencial, trabajando y fomentando la escucha activa, el respeto por la verdad, la comprensión, la empatía, la paciencia y la honestidad. De este modo, además, logramos que experimenten y valoren aspectos de la materia de carácter más procedimental:

- El pensamiento crítico y filosófico.
- Las virtudes del diálogo y las normas de argumentación.
- La resolución pacífica de conflictos.

Pero, ¿cómo trabajar las competencias específicas de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos desde la FpN? El siguiente apartado nos dará ideas y recursos para poder lograr el desarrollo y consecución de las competencias específicas de la materia de una manera más concreta.

3. LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS Y ÉTICOS A TRAVÉS DE LA FPN

El trabajo con la competencia específica 1

Esta competencia específica de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada».

Para contribuir a desarrollar la competencia específica 1, la FpN aporta no solo una metodología fundada en la práctica del análisis crítico y el juicio moral a través del diálogo, sino también una preocupación específica por los temas éticos y antropológicos (no en vano, gran parte del material clásico del programa de FpN está centrado en problemas morales o relacionados con la identidad y la naturaleza humana). El objetivo declarado del programa de FpN es, además, contribuir a que alumnos y alumnas construyan su propia personalidad de manera libre y consciente, fomentando de este modo el autoconocimiento y el cuestionamiento ético de sus propias vidas, de su presente y de su futuro. Por ello, muchos de los textos y materiales de la FpN, además de partir de experiencias y problemas cercanos al alumnado, sitúan a este ante problemas éticos que tendrá que resolver de manera razonada a través de la reflexión, el diálogo y la indagación crítica y comunitaria en torno a las normas, los valores y los principios o razones que podrían legitimarlos.

Ofrecemos a continuación algunos casos de aplicación de la metodología de FpN relacionados con la primera competencia específica.

Empecemos por la siguiente actividad. El alumnado leería algún fragmento extraído de la novela *Lisa* (Lipman, 2011), como, por ejemplo, la primera parte del episodio 1 del capítulo I (sobre la autoestima, la autoimagen, el maltrato animal y la diferencia entre los animales y las personas); el episodio 13 del capítulo VI (sobre la personalidad y la identidad); o el episodio 3 del capítulo II, en el que podemos encontrar varios dilemas morales vinculados con el amor y las relaciones interpersonales. Por supuesto, hay muchos más fragmentos en todas las novelas del programa de FpN que permitirían trabajar el concepto de ser humano, el problema de la identidad o el de cómo queremos que sea nuestro futuro, además de múltiples problemas morales (estos se encuentran en casi todos los capítulos), pero vamos a centrarnos, para nuestro ejemplo, en el episodio 1 del capítulo I de la novela *Lisa* (novela que tiene como tema central la propia investigación ética).

Una vez que alumnos y alumnas hayan leído el texto, compartirán las preguntas que les haya suscitado la lectura. Algunas de las preguntas más comunes que suelen generarse a partir de este texto son las siguientes:

- ¿Qué es la belleza?
- ¿Por qué muchas veces nos sentimos feos?
- ¿Por qué tenemos tendencia a centrarnos en nuestros defectos?
- ¿Está justificado maltratar a los animales o castigarlos para adiestrarlos?
- ¿Ante una situación injusta, debemos hacer algo y meternos «donde no nos llaman»?
- ¿Somos iguales las personas y los animales?
- ¿Merece la misma consideración el maltrato a las personas que el maltrato a los animales?
- ¿Qué sentido tiene ser vegetariano?

Tras la formulación de preguntas como las anteriores, llevaríamos a cabo el diálogo, no sin antes haber revisado las preguntas que hubieran surgido, haberlas agrupado por temas y haber consensuado qué grupo de cuestiones genera más interés en el aula o por cuál deberíamos comenzar, por ser necesario aclararlas antes de abordar las demás.

Una vez realizado el diálogo, el alumnado rellenaría su cuaderno de sesiones apuntando todas las preguntas e ideas interesantes que hubieran surgido, así como las posibles respuestas o, en su caso, conclusiones a las que hubiera llegado tras dicho diálogo.

En una sesión posterior podríamos plantear algunas de las actividades que aparecen en *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa* (Lipman y Sharp, 1988), que nos permitirían seguir trabajando con el alumnado el autoconocimiento, la toma de decisiones y la construcción de juicios y planteamientos morales acerca de cómo quieren ser y cómo quieren que sean sus vidas.

Así, podríamos seguir el plan de diálogo «¿Cómo debemos vivir?» (Lipman y Sharp, 1988: 45) en el que se le plantean, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
- ¿Te gustaría hacer las mismas cosas cuando crezcas?
- ¿Qué es lo que más te importa en la vida?
- ¿Crees que, cuando crezcas, esas mismas cosas seguirán siendo importantes para ti?
- ¿Eres feliz?
- ¿Te gustaría ser feliz cuando crezcas?

- ¿Podrías ser completamente feliz en un mundo donde sufrieran los demás?
- ¿Te gustaría vivir de modo que contribuyeras a que el mundo fuera mejor?
- ¿Te importaría vivir de forma que les pareciera bien a los demás, pero que te pareciera mal a ti?
- ¿Te importaría vivir de forma que le pareciera mal a los demás pero que te pareciera bien a ti?

Otra posible actividad para trabajar esta competencia se podría llevar a cabo usando imágenes de distintas personas y de distintos animales, así como de cualquier otra realidad que pudiera potenciar el cuestionamiento y el pensamiento crítico (robots, inteligencias artificiales, alienígenas, muñecos, esculturas de cera, etc.), con objeto de dialogar acerca de quiénes son y quiénes no son humanos, por qué lo son o no lo son y qué hace que alguien sea un ser humano.

Esta actividad puede realizarse en gran grupo, proyectando las imágenes en una presentación o generando un mosaico de imágenes que se van descubriendo al clicar en ellas (para ello podríamos usar herramientas digitales de contenido interactivo). Quizás, para facilitar el trabajo con ciertas destrezas de pensamiento (como categorizar, clasificar y organizar), sería mejor llevar a cabo la actividad situándonos en círculo y poniendo en el suelo dos aros grandes en los que situar las imágenes de los miembros del grupo «humanos» y las del grupo «no humanos».

Por supuesto, también se puede optar por hacer la actividad en pequeños grupos de trabajo (cuatro o cinco personas) para, posteriormente, poner en común las ideas y dialogar acerca de los puntos que generen más controversia y dudas.

En cualquier caso, el profesorado podría aprovechar para trabajar aspectos como la naturaleza humana y la identidad personal; los derechos de la infancia; la desigualdad económica y la lucha contra la pobreza, y los derechos de los animales.

A partir del diálogo generado, se pueden plantear diversos problemas éticos, que podrían abordarse a través de dinámicas en las que se confronte la vida de distintas personas. Así, se podrían plantear, partiendo de los ejemplos vistos, los clásicos dilemas del tranvía o de la barca que se está hundiendo, en los que hay que elegir a quién salvar. Estas actividades podrían realizarse en gran grupo o en pequeño grupo, y se podrían plantear verbalmente, con el apoyo de imágenes, o incluso de manera dramatizada. Además, dichas actividades nos permitirían aplicar significativamente lo aprendido acerca de la metodología de la investigación ética, la reflexión en torno a valores y teorías éticas, y el análisis de los factores antropológicos y normativos que condicionan la acción humana.

También, para el trabajo sobre el propio proyecto vital, pueden realizarse dinámicas en las que el alumnado dibuje a su yo del pasado, a su yo del presente y a su yo del futuro. A partir de los dibujos tendrá que decir cómo era, cómo es y cómo quiere ser, e identificar los valores y virtudes que tenía, los que tiene y los que quiere tener.

Una vez se ha hecho esta última actividad individual, pueden plantearse varias situaciones problemáticas cercanas a la realidad del alumnado. Por ejemplo: qué hacer ante una determinada agresión o ante una situación de discriminación, acoso o violencia. En gran grupo y a través de la comunidad de indagación, el alumnado deberá identificar cómo debería actuar en cada caso y qué valores o actitudes de los que tenía, tiene o desearía tener, debería considerar (valentía, empatía, generosidad, comprensión, templanza, etc.). Para realizar la actividad puede pedirse a alumnos y alumnas que representen las distintas situaciones, o se pueden proyectar imágenes relativas a las mismas a partir de las que plantear la reflexión.

El trabajo con la competencia específica 2

Esta competencia específica de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación efectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común».

También en este caso, el programa de FpN constituye un recurso especialmente adecuado. El trabajo en comunidades de investigación supone un marco idóneo en el que promover la interacción pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común. En dicho marco, y con la guía del profesorado, el alumnado aprende a escuchar y a conocer a sus compañeros y compañeras, a argumentar sus ideas, a respetar la diversidad de opiniones, a comprometerse cooperativamente con la búsqueda de la verdad, a reconocer y analizar valores, y a cuestionar críticamente todo tipo de tesis. De esta manera, el programa de FpN permite que alumnos y alumnas investiguen sobre determinados valores, procedimientos y normas, a la vez que actúan e interactúan en relación con ellos en el seno de la propia comunidad de investigación.

Además del potencial que posee el trabajo en comunidades de investigación, podemos encontrar múltiples textos, pertenecientes al programa clásico de FpN, de los que es posible partir para promover el desarrollo de esta competencia específica. Por ejemplo, en la novela *Mark*, dedicada a los problemas de la filosofía social y política, el alumnado podrá dialogar acerca de las siguientes cuestiones:

- La violencia (capítulo I, episodio 1; capítulo II, episodios 1 y 2; capítulo III, episodio 5; capítulo IV, episodios 1, 4 y 5; capítulo V, episodio 1; capítulo VIII, episodio 1).
- La democracia (capítulo I, episodio 1; capítulo II, episodios 4 y 5).
- La libertad (capítulo I, episodio 2; capítulo III, episodio 1; capítulo VI, episodio 2; capítulo VII, episodio 1).
- La sociedad (capítulo II, episodios 2 y 3; capítulo III, episodios 1, 4 y 5; capítulo IV, episodio 2; capítulo V, episodio 1; capítulo VII, episodios 1 y 2; capítulo VIII, episodio 2).
- El gobierno (capítulo II, episodio 4; capítulo IV, episodios 1 y 4).
- La justicia (capítulo II, episodio 4; capítulo V, episodio 1; capítulo VI, episodio 3; capítulo VIII, episodio 2).
- Las normas (capítulo I, episodio 5; capítulo VI, episodio 2; capítulo VII, episodio 1).
- El deber (capítulo II, episodio 5; capítulo V, episodio 1; capítulo VI, episodio 2).

Y, a través de la lectura de la novela *Lisa*, se podrán trabajar los siguientes temas relacionados con la competencia específica 2:

- La igualdad de género (episodios 3, 14, 15 y 20).
- Lo bueno y lo justo (episodios 14, 16, 17 y 21).
- Las normas y los criterios (episodios 5, 16 y 20).
- La violencia (episodios 3, 9, 11, 21 y 28).

Una posible actividad relacionada con el desarrollo de esta competencia podría co-

menzar con la lectura del episodio 2 del capítulo II de la novela *Mark*. En este capítulo, varios amigos tienen una conversación acerca de si el ser humano es violento o pacífico por naturaleza. El objetivo es que, tras la lectura, el alumnado formule preguntas como las que siguen u otras del mismo cariz:

- ¿Por qué existen las guerras?
- ¿Es posible un mundo sin guerras?
- ¿Son los seres humanos y las hormigas animales sociales de la misma manera?
- ¿Ser sociales nos conduce a ser violentos?
- ¿La sociedad humana es natural o artificial?
- ¿Los instintos nos conducen a pelear y la razón nos dice lo contrario?
- ¿Somos sociales por naturaleza?
- ¿Somos violentos por naturaleza?
- ¿El gobierno es lo único que puede garantizar la paz en un Estado?
- ¿Por qué la gente se pelea en lugar de arreglar las cosas hablando?
- ¿Hay algún motivo que justifique la violencia?
- ¿Sería mejor no vivir en sociedad?

Otro ejemplo sería el episodio 2 del capítulo I de la misma novela, en el que los personajes, todos ellos adolescentes, dialogan acerca de lo que se puede considerar el «mundo libre». Algunas de las preguntas que podría plantear el alumnado son las siguientes:

- ¿Qué es la libertad?
- ¿Qué es la democracia?
- ¿Qué tipos de gobierno existen?
- ¿Cuál es el mejor tipo de gobierno?
- ¿Todas las democracias son iguales?
- ¿Qué es un gobierno representativo?
- ¿Es más importante la ley de la mayoría que los derechos de las minorías?
- ¿Existe algo más importante que la ley de la mayoría o los derechos de las minorías?
- ¿Se puede contentar a todo el mundo?
- ¿Qué es un criterio?
- ¿Cómo elegir el mejor criterio para tomar decisiones?
- ¿Puedes usar el mismo criterio para tomar cualquier decisión?

Recordemos que, en general, la novela *Mark* es un excelente recurso para trabajar con conceptos y valores tales como «justicia», «educación para la paz», «derechos», «libertad», «ley», etc. Además, en el caso del segundo texto elegido, el episodio 1 del capítulo I, se podría profundizar e indagar en cuestiones como las formas de Estado y los tipos de gobierno; el Estado de derecho y los valores constitucionales (la democracia, sus principios, sus procedimientos y las instituciones que las conforman); las distintas generaciones de derechos humanos, su constitución histórica y su relevancia ética; los derechos de las personas LGTBIQ+, entre otros.

Asimismo, si queremos trabajar los derechos de las minorías, podríamos organizar una visita o invitar a dar una charla a una persona migrante (que podría ser familiar de algún alumno o alumna) o realizar algún taller con alguna asociación que defienda los derechos humanos. A partir de estas experiencias, el alumnado podría realizar pequeños trabajos de investigación en los que se recoja la situación en la que se encuentran determinados colectivos o minorías y los problemas a los que se enfrentan. Tras las exposiciones podría promoverse que la comunidad de investigación plantease, pensase y diseñase acciones de apoyo y campañas de concienciación en el centro y en su entorno más cercano. Podría también diseñarse un

proyecto de aprendizaje-servicio.

Para trabajar los distintos tipos de gobierno, se podría recurrir a la creación comunitaria de un gran mapa del mundo que recogiese los distintos tipos de gobierno que existen en cada país. Posteriormente, y una vez identificados los tipos de gobierno, se realizaría una leyenda con los distintos tipos de gobierno y un recuento del número de países en los que cada tipo está vigente. Conocidos los datos, y trabajando en pequeños grupos, se podrían crear infografías en las que se reflejasen las características de cada tipo de gobierno, para finalmente dialogar, en la comunidad de indagación, sobre la legitimidad y las virtudes y defectos de cada uno de estos tipos de gobierno.

Además de la novela *Mark*, podemos usar otros materiales como disparadores del pensar para empezar a trabajar esta competencia. Así, para practicar la búsqueda del consenso y del bien común, y para conocer y reconocer la importancia de los derechos humanos de primera generación, podemos jugar al juego de mesa *Diseña tu sociedad* (Cardenal, 2018), fundamentado en los principios metodológicos de la FpN. Con este juego, alumnos y alumnas, adoptando el rol de los distintos personajes, reflexionarán acerca de los derechos relativos a la libertad, la igualdad, la propiedad privada, el derecho a la vida y la seguridad. De esta manera, trabajando en equipo, el alumnado deberá definir, analizar y jerarquizar los problemas relacionados con los límites y la protección de cada derecho, intentando resolver los posibles conflictos que surjan entre unos derechos y otros. Una vez los equipos hayan diseñado sus respectivas sociedades (este es el objetivo formal del juego), las presentarán y defenderán ante el resto de la comunidad de investigación, que se encargará de hacerles ver las posibles contradicciones e incoherencias y de coevaluar, a través de una rúbrica o una evaluación dialogada, el trabajo de cada equipo.

Para trabajar los límites y posibles peligros de la democracia (así como la manera de combatirlos), podemos también plantear el juego *Hombres Lobo de Castronegro* (Davidoff et al., 2022) y, posteriormente, realizar una sesión de FpN en la que las preguntas se extraigan a partir de lo experimentado y vivido en el propio juego. Este juego es una versión comercial de la dinámica *El pueblo duerme* (Observatorio del juego infantil, 2020), y, con él, el alumnado se dará cuenta de algunos de los peligros de la democracia, como el de creer a aquellas personas que mejor hablan en lugar de a quienes defienden ideas apropiadas.

Como último ejemplo, para reflexionar acerca del poder y las relaciones de poder que se crean en cualquier interacción social, podemos realizar alguna dinámica en la que se les pida a varios alumnos y alumnas que, a través de una representación mímica, simulen estar trabajando en un restaurante. Lo más probable es que alguien adopte rápidamente el papel de líder y comience a organizar e impartir instrucciones al resto. Esta breve dinámica sería así un buen elemento disparador para comenzar a plantear preguntas acerca del poder y las relaciones de poder, de cómo debe repartirse la responsabilidad, de la condición del liderazgo, o de la importancia que tiene que todo el mundo colabore para lograr metas compartidas.

El trabajo con la competencia específica 3

Esta competencia específica de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Entender la naturaleza interconectada e inter y ecoddependiente de las actividades humanas, mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles».

En el caso de la competencia específica 3, podemos encontrar diversos fragmentos de las novelas del programa de FpN que promueven la identificación y el análisis de los problemas ecosociales, si bien en este caso habremos de recurrir a otros disparadores del pensar para trabajar aspectos más actuales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o conceptos como los de consumo responsable, decrecimiento, huella ecológica o economía circular.

Entre los temas que podemos encontrar en las novelas de Lipman destaca el del cuidado y los derechos de los animales. Este tema se trata principalmente en los episodios 1, 8 y 25 de la novela *Lisa*.

Si llevásemos al aula el episodio 1, alumnos y alumnas probablemente plantearían muchas de estas preguntas:

- ¿Podemos sentir empatía por los animales?
- ¿Por qué no debemos maltratar a los animales?
- ¿Cazar es bueno o malo?
- ¿Nos causa el mismo efecto ver morir a un perro que ver morir a una cucaracha?
- ¿Si nos acostumbramos a matar animales, nos haremos más violentos?
- ¿Si no queremos que se maten animales, deberíamos ser vegetarianos?
- ¿Qué derechos tienen los animales? ¿Qué justificación o razones sustentan esos derechos?
- ¿En qué se diferencian las personas de los animales?

En cualquier caso, el profesorado podrá usar múltiples materiales y dinámicas como disparadores del pensar y, a partir del diálogo generado, proponer al alumnado que investigue y comparta sus hallazgos.

Así, para promover el pensamiento crítico, ético y cuidadoso, se podrían utilizar algunas de las tarjetas de la caja de la editorial Wonder Ponder titulada *Mundo cruel* (Duthie y Martagón, 2014), en las que se abordan cuestiones como los derechos de los animales o la experimentación y el maltrato animal. Cada tarjeta tiene, en el anverso, un dibujo impactante sobre el que se puede comenzar a pensar y, en el reverso, una serie de preguntas para guiar el diálogo durante la sesión de FpN.

También se podría proponer al alumnado que hiciese sus propias tarjetas sobre, por ejemplo, los ODS. Tras investigar acerca de ellos, diseñaría tarjetas y, posteriormente, las usaría para reflexionar acerca de cada uno de los ODS. Incluso se podrían realizar talleres para que otras clases conocieran los ODS de una manera crítica y reflexiva. Un ejemplo de esta experiencia llevada al aula puede ser la caja de tarjetas S.O.S. *TIERRA* (Cardenal, 2021), creada por alumnos y alumnas del IES El Brocense (Cáceres).

Otra posibilidad sería realizar una yincana con esculturas sobre desarrollo sostenible. Para ello, tras exponer y analizar determinados conceptos relacionados con el tema en cuestión (como, por ejemplo, el decrecimiento, la economía circular, la interdependencia, la interconexión y la ecoddependencia entre nuestras formas de vida y el entorno), se crearían equipos de trabajo encargados de diseñar y realizar esculturas humanas (en las que el alumnado simule grupos escultóricos) relacionadas con el concepto elegido. Los grupos podrían diseñar tam-

bién algún tipo de prueba o dinámica que facilitara que otros alumnos y alumnas pudieran pensar, reflexionar y comprender la importancia del desarrollo sostenible.

Una última opción podría consistir en visitar algún museo de arte contemporáneo para buscar obras que se puedan relacionar con problemas ecosociales. Una vez se hubieran identificado las obras, se compartirían las imágenes en el aula, provocando así que la comunidad de investigación reflexionara y dialogara acerca de los problemas representados a partir de las imágenes y las explicaciones de los compañeros y compañeras. En caso de no haber ningún museo cercano, se les podría pedir que hicieran fotografías en la calle que estuviesen relacionadas, de algún modo, con los retos y desafíos ecosociales.

Por supuesto, todas estas actividades habrán de desembocar en la búsqueda, por parte de la comunidad, tanto de las causas de los problemas ecosociales como de respuestas a los retos y desafíos que plantean la crisis planetaria y los ODS. Esta búsqueda no sería posible sin la comprensión previa de la naturaleza interconectada e inter- y ecodependiente de las actividades humanas. Tras este análisis, el trabajo de la comunidad de indagación podría dirigirse al diseño y preparación de diversas tareas de concienciación e intervención en el entorno, tales como campañas de limpieza, charlas para tratar el problema del maltrato animal, organización de talleres sobre reciclaje o reutilización de objetos, etc.

El trabajo con la competencia específica 4

Esta competencia específica de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos consiste en que el alumnado aprenda a:

«Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con respecto a los demás y a la naturaleza».

Sin duda, el fomento del pensamiento cuidadoso, propio del programa de FpN, será nuestro gran aliado a la hora de conseguir que el alumnado desarrolle la competencia específica 4. Esto se logrará, por un lado, a través del aprovechamiento de las interacciones reales dentro de la comunidad de indagación y, por otro, a través de los temas que tratan las novelas del programa y las preguntas que generan en el alumnado.

El hecho de trabajar en comunidad permite que alumnos y alumnas aprendan a aceptar y respetar sus múltiples diferencias. Habrá compañeros o compañeras que hablarán muy rápido, otros serán muy lentos, algunos serán vehementes y categóricos, y otros demasiado dubitativos o cautelosos, pero deberán respetarse todos y todas y tratarse con una actitud cuidadosa y constructiva. En este caso, el profesorado habrá de ser modelo para el alumnado y no admitir faltas de respeto, ni imposición o violencia alguna que impidan la libre expresión de las ideas de cualquier miembro de la comunidad o supongan un ataque verbal hacia su persona. Desde el primer día, el profesor o profesora deberá ayudar a que el alumnado construya el concepto y el sentimiento de comunidad, de red de personas que cooperan y se apoyan unas a otras, y en la que todos y cada uno de sus componentes son únicos y valiosos.

Para desarrollar este entorno comunitario y filosófico, puede recurrirse a distintas actividades, entre ellas una dinámica clásica en FpN: «La red». Consiste en utilizar un ovillo de lana que el alumnado se irá pasando sin soltar el hilo, de tal modo que se vaya entretejiendo una red. Cada vez que el ovillo llegue a uno de los alumnos o alumnas, deberá decir su nombre y cuáles son sus virtudes (virtudes que, a partir de este momento, deberán ser de conocimiento

y provecho para toda la comunidad). La actividad termina pidiéndole al alumnado que describa la red creada (firme, tersa, fuerte, resistente, etc.) y, a continuación, solicitando a alguien que suelte su hilo; en ese momento la red cederá y perderá su fuerza, hecho que se pedirá al alumnado que interprete.

Una vez creado este entorno comunitario, los aprendizajes de la materia se adquirirán de manera vivencial y significativa para el alumnado, aprovechando el caudal de interacciones sociales y dialógicas que proporciona el grupo para añadir el ingrediente de educación emocional que se describe en esta competencia específica.

Por supuesto, aunque el mismo hecho de desplegar la materia en comunidad y desde la metodología de FpN nos ayude a lograr el desarrollo de esta competencia, también podemos realizar sesiones para trabajar explícitamente el pensamiento cuidadoso y la educación emocional (más aún, si cabe, cuando detectemos que este sea precisamente el punto flojo de nuestra comunidad de indagación).

En este sentido, si queremos trabajar con textos podemos recurrir a la novela *El descubrimiento de Harry* (Lipman, 2013), para hablar de la soledad, el perdón y la muerte (capítulos XII y XIV); o a la novela *Lisa*, para dialogar acerca del respeto y el cuidado de las personas (episodios 1, 3, 6 y 20), la muerte y la tristeza (episodios 8, 17, 19 y 27) o la amistad (episodio 19 y 25). También en la novela *Mark* encontraremos textos idóneos para hablar del amor (capítulo I, episodio 4; capítulo II, episodio 2; capítulo III, episodio 4) y la amistad (capítulo III, episodio 4; capítulo IV, episodio 5).

Supongamos, por ejemplo, que decidimos trabajar con el episodio 3 (segunda parte) de la novela *Lisa*. En este texto, Mary, la hermana mayor de Laura, regresa de una cita con Greg y le cuenta a su hermana pequeña que está enfadada porque Greg se consideraba con el derecho de exigir «cariño» por haberla llevado al cine.

Posiblemente, tras la lectura de este fragmento de la novela el alumnado plantee cuestiones similares a las siguientes:

- ¿Debemos enfadarnos cuando alguien quiere que hagamos algo que no queremos hacer?
- ¿Qué hacer si alguien intenta que hagas algo en contra de tu voluntad?
- Cuando das algo, ¿tienes derecho a exigir otra cosa a cambio?
- ¿El cariño se puede comprar?
- ¿Está bien tratar mal a alguien que te ha tratado mal a ti?
- ¿La gente hace cosas agradables para que los demás sean agradables con ellos?
- ¿Qué motivos existen para hacer cosas buenas?
- ¿Hay personas que actúan bien por interés?
- ¿Por qué debemos tratar bien a los demás, por respeto o por interés?
- ¿Por qué a veces cedemos a cosas que otros nos piden pero que no queremos hacer?

Para trabajar otros sentimientos como la tristeza, la compasión o la empatía, podemos recurrir al episodio 19 de la misma novela. En estas páginas, Lisa, muy triste por el fallecimiento de su padre (sufrió un ataque al corazón tras una dura etapa en su trabajo y tras haber sido finalmente despedido), recibe el consuelo de su amiga Suki. Algunas de las preguntas que este fragmento puede suscitar son las siguientes:

- ¿Todos sentimos igual la muerte de un ser querido?
- ¿Cómo superar la pena por la muerte de un familiar?
- ¿Es justo que la gente joven muera?

- ¿Existe algo más allá de la muerte?
- ¿Qué hace que una persona sea un buen amigo o una buena amiga?
- ¿Por qué sentimos compasión?
- ¿Pierden más los que mueren o los que se quedan sin el ser querido?
- ¿Es posible reponerse de la muerte de la persona a la que más quieres?
- ¿Cómo se puede saber si estás deprimido?
- ¿Cómo puedes «levantarte» cuando estás hundido?
- Cuando dos personas están sufriendo igual, ¿tiene una que ayudar a la otra?
- ¿Por qué hay veces en las que lo único que queremos es estar solos?
- ¿Es malo querer estar solos?
- ¿Llorar sirve para algo?
- ¿Sentirte mejor es cambiar las cosas?
- ¿Por qué cuando los demás se preocupan por nosotros nos sentimos mejor?

Además de las novelas de Lipman y Sharp, existen otros textos con los que podemos trabajar el cuidado, la empatía y la educación emocional. Tal sería el caso de los materiales del proyecto educativo PEACE (Investigación Filosófica para la promoción de la Educación Cosmopolita, por sus siglas en inglés).³ En el cuento *Tina y Amir & Ella* (Camhy, 2012) encontraremos varios capítulos para hablar y trabajar conceptos como la empatía, la amistad, el *bullying*, la comprensión de los sentimientos de los demás, los prejuicios, el respeto y la tolerancia. Con el cuento *Christian* (Agúndez Rodríguez et al., 2012) podremos trabajar la soledad, la empatía, el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, los prejuicios y el respeto a las diferencias. Este material tiene la virtud de estar más actualizado y de haber sido creado en concreto para promover la inclusión social y el respeto a las diferencias. El proyecto PEACE busca reflexionar en el contexto de un entorno globalizado y propone trabajar desde la FpN los desafíos planteados por el aumento de la movilidad, las migraciones y la diversidad presente tanto en la sociedad como en las aulas.

En caso de querer usar otro tipo de recurso para provocar el desarrollo de la empatía, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, o la reflexión crítica acerca de los valores asociados a ellas, podemos recurrir a juegos de mesa como *Feelinks* (Bidault y Roubira, 2018), *450 cosas que hacer en la vida* (Atamanchuk, 2017) o *Ikonikus* (Palau, 2013), adaptándolos siempre a los objetivos educativos y promoviendo el diálogo después de jugar o, incluso, mientras se juega.

Con el juego de mesa *Feelinks*, el alumnado deberá, por parejas, intentar adivinar qué sentimiento de entre los disponibles en el tablero tendría su compañero o compañera de juego ante las situaciones que van saliendo en las cartas. Cuanto más empáticos con tu pareja (y ella contigo), más puntos obtendrás. Algunos de los sentimientos que pueden aparecer pueden ser problemáticos para el alumnado (muchos se parecen y han de saber reconocer lo que los diferencia), por lo que es interesante dedicar un tiempo, antes de empezar cada ronda, a analizar los nuevos sentimientos que hay sobre el tablero (se puede indagar, por ejemplo, acerca de la diferencia entre el asombro y la sorpresa; entre la diversión, el entusiasmo y la alegría; entre el enfado y la ira; entre la comprensión y la compasión; o entre la decepción y la tristeza). Además, las situaciones que aparecen en las cartas plantean problemas morales cercanos a las vivencias del alumnado que nos permitirán dialogar reflexivamente acerca de problemas y situaciones como el *bullying*, el vandalismo, la competitividad, la mentira, las relaciones afectivas, la amistad, la familia, la lealtad, etc., mientras jugamos.

³ Los materiales del proyecto PEACE han sido desarrollados por la cooperativa sin ánimo de lucro Garúa, en colaboración con la Universidad Federico II de Nápoles, el Centro de Filosofía para Niños de España y el Centro de Filosofía para Niños de Austria. Pueden consultarse en el sitio web de Garúa: <http://www.garuacoop.es/PEACE_Curriculum_Spanish/curso_pensamos.html>. [Consulta: 23 de enero de 2023].

En el juego de mesa *450 cosas que hacer en la vida*, alumnos y alumnas deben puntuar de cero a tres una serie de situaciones, representando el cero lo que jamás harían en la vida y el tres aquello que más les gustaría hacer. El alumnado debe, además, intentar acertar el total de puntos que sumarán todos los jugadores. Una posible adaptación consiste en darle al cero el valor de «no es nada ético o moral» y al tres el de «es muy ético y todo el mundo debería hacerlo». Mientras se juega, se podría dialogar acerca de los conceptos de bueno y malo, útil y perjudicial, respetuoso y no respetuoso. El profesorado podría ayudar al alumnado a ponerse en la piel de las personas o animales que forman parte de la situación. Pueden usarse varias cajas del juego (si se juega de manera individual, podrían participar seis jugadores) o haciendo seis equipos (cada grupo tendría que pensar y consensuar sus respuestas).

El juego *IkoniKus*, compuesto por 120 cartas con distintos iconos (sol, termómetro, bomba, bache, precipicio, montaña, etc.), permite trabajar la empatía con nuestro alumnado. La dinámica del juego es muy simple: se le entregan varias cartas (que no debe mostrar) a cada participante (se puede jugar en grupos de seis o siete, ya que hay muchas cartas y pueden realizarse varias partidas simultáneas). A continuación, uno de ellos lanza una pregunta que debe comenzar por «¿Cómo me sentiría si...?». Así, por ejemplo, podría decir: «¿Cómo me sentiría si me tocase la lotería, si mi perro se comiese mis tareas, si mi hermana robase dinero de mi hucha, si mi mejor amiga me dejase de lado por otra compañera o compañero...?». Una vez se ha lanzado la pregunta, el resto de los jugadores y jugadoras debe elegir de entre sus cartas la que piense que mejor representa cómo se sentiría el compañero o compañera que la lanzó. Estas cartas se van poniendo boca abajo en el centro de la mesa, se barajan y se les da la vuelta. Una vez estén todas visibles, la persona que ha lanzado la pregunta debe interpretarlas y decidir cuál es la que más se aproxima al sentimiento que experimentaría en la situación planteada. El jugador o jugadora que ha propuesto esa carta se lleva un punto. A continuación, por turnos, otro u otra estudiante lanza una nueva pregunta hasta que alguien llegue a los cinco puntos, o hasta que el profesor o profesora considere que se puede dar por terminado el juego.

A partir de cualquiera de estas experiencias lúdicas se pueden plantear diversas preguntas para debatir en comunidad. Algunas de las más frecuentes podrían ser las siguientes:

- ¿Por qué siempre pensamos más en las cosas malas que en las buenas?
- ¿Mis emociones y sentimientos son como los de los demás?
- ¿Sentimos todos igual?
- ¿Qué es el amor?
- ¿Hay sentimientos buenos y malos?
- ¿Cómo puedo saber cómo se siente otra persona?
- ¿Cómo puedo ayudar a un amigo que está deprimido?
- ¿Cuánto influye lo que hacemos en cómo se sienten los demás?
- ¿Debería influir en nuestros sentimientos lo que nos hagan los demás?
- ¿Qué son los sentimientos?
- ¿Para qué valen los sentimientos?
- ¿Se pueden controlar los sentimientos?

Partiendo de lo aprendido y vivido en el juego, se podría seguir trabajando la educación emocional con diversas actividades y dinámicas, como, por ejemplo, organizar a la clase en grupos y entregar a cada uno de ellos una tarjeta con un sentimiento o emoción que tendría que representar en una situación teatralizada, mientras que el resto de los equipos se ocuparía de inferir de qué sentimiento o emoción se trata. Además, cada vez que un equipo realizara su representación, se podría abrir un diálogo para profundizar en las situaciones planteadas, compararlas con las experiencias reales del alumnado y reflexionar en comunidad acerca de cómo gestionar los sentimientos implicados.

Igualmente, podemos reflexionar a partir de experiencias vivenciales. Así, podríamos generar preguntas tras visitar un refugio animal o tras colaborar en un comedor social; o dialogar a partir de la realización de algún taller creativo sobre la pobreza en el mundo o la explotación que padecen muchos niños y niñas en el mundo.

Podemos también realizar la sesión de FpN tras ver algún cortometraje como *Mouse for sale* (Bongaerts, 2010), para ilustrar el valor de la empatía; *The Bridge* (Chian Tey, 2010), como muestra de cooperación y asertividad; *Ian, una historia que nos movilizará* (Goldfarb, 2018), que representa temas como la soledad, la tristeza, la ayuda y la inclusión; *Pip* (Simões, 2018), acerca de la empatía con los animales, la superación y el esfuerzo; o *Hope* (Al-janahi, 2020), para relacionar el valor personal con el cuidado del planeta.

CONCLUSIÓN

Sea cual sea el tipo de recurso que empleemos para comenzar a pensar y a construir el conocimiento, la idea fundamental que pretende transmitir el programa de FpN es que el desarrollo competencial no solo depende de lo que digan y escuchen alumnos y alumnas, sino también de la experiencia de estar investigando en comunidad, implicándose en vivencias de carácter lúdico y didáctico, y experimentando directamente las emociones que generan tanto los textos y otros recursos empleados para provocar el pensamiento como las propias interacciones sociales y dialécticas que procura la comunidad de indagación.

De todo lo dicho se puede concluir que la FpN es un excelente recurso para trabajar y desarrollar las competencias específicas de la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, pues cada una de estas está estrechamente relacionada con los objetivos del programa de FpN. De este modo, a través del fomento del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, la FpN puede ayudar al alumnado a conocerse mejor a sí mismo; a saber tomar decisiones morales de forma autónoma y razonada; a relacionarse con los demás de acuerdo con normas y valores conscientemente asumidos; a debatir sobre problemas éticos fundamentales y de actualidad de forma crítica e independiente; a analizar éticamente y a comprometerse de forma activa con las cuestiones ecosociales de mayor trascendencia; y a considerar de forma atenta, ética y cuidadosa las emociones y sentimientos propios y ajenos.

RECURSOS Y BIBLIOGRAFÍA

ACCORINTI, S. (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños*. Buenos Aires: Manantial Ediciones.

AGÚNDEZ RODRÍGUEZ, A., GARCÍA PEDRAZA, I., LAGO BORNSTEIN J.C., y SAINZ BENITO, L. (2012): *Hanadi & Christian*. Ediciones La Rectoral.

AL-JANAHI, A. (2020): *Hope*. [Vídeo]. Jakarta: Qatar-Indonesia, GreenTree Production, Lumine Studio. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=1P3ZgLOy-w8>>. [Consulta: 27 de enero de 2023].

ARISTÓTELES (2010): *Ética a Nicómaco*. Traducción de Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos.

ATAMANCHUK, P. (2017): *450 cosas que hacer en tu vida*. Madrid: Mercurio.

BIDAULT, V. y ROUBIRA, J. (2018): *Feelinks*. Madrid: Mercurio.

BLANCO, C., MIRANDA, T. y MELERO, J. M. (1993): *Filosofía y Educación (IV Encuentro Hispano-Portugués de Profesores de Filosofía para Niños)*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

BOHM, D. (2019). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós

BONGAERTS, W. (2010): *Mouse for sale*. [Vídeo]. Genk: Media & Design Academy Genk. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=UB3nKCNUBB4>>. [Consulta: 27 de enero de 2023].

CALVO, J. M. (1994): *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.

CAMHY, D. G. (2012): *Tina y Amir & Ella*. Ediciones La Rectoral.

- CARDENAL, L. (2018): *Diseña tu sociedad*. Disponible en: <<https://lourdescardenal.com/2018/11/18/disena-tu-sociedad-version-2-0/>>. [Consulta: 23 de enero de 2023]
- CARDENAL, L. (Coord.). (2018): *S.O.S. TIERRA*. Disponible en: <<https://lourdescardenal.com/2021/03/11/s-o-s-tierra/>>. [Consulta: 23 de enero de 2023].
- CHIAN TEY, T. (2010): *Bridge*. [Vídeo]. San Francisco: Academy of Art University. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=X_AfRk9F9w>. [Consulta: 27 de enero de 2023]
- DAVIDOFF, D., PALLIERES, P. Y MARLY, H. (2022): *Hombres lobo de Castronegro*. Guyancourt: Zygomatic.
- DUTHIE, E. Y MARTAGÓN, D. (2014): *Mundo cruel*. Madrid: Wonder Ponder.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1994): *Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1998): *Crecimiento moral y Filosofía para niños*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- GARCÍA MORIYÓN, F., COLOM MARAÑÓN, R., LORA CERDÁ, S., RIVAS VIDAL, M. Y TRAVER CENTAÑO, V. (2002): *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GOLDFARB, A. (2018): *Ian, una historia que nos movilizará*. [Vídeo]. Buenos Aires: Mundoloco CGI. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=OHma93eZiBY>>. [Consulta: 27 de enero de 2023].
- HAYNES, J. (2004): *Los niños como filósofos*. Barcelona: Paidós.
- KOHAN, W. Y WAKSMAN, V. (1997): *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC.
- LAGO BORNSTEIN, J. C. (2006): *Redescribiendo la comunidad de investigación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1989): *Pixie*. Traducción de Félix García Moriyón. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1993a): *Kio y Gus*. Traducción de José Luis Tasset. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1993b): *Asombrándose ante el mundo. Manual del profesor para acompañar a Kio y Gus*. Traducción de José Luis Tasset. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1998): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2004): *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Madrid: Editorial Gedisa.
- (2011): *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2013): *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2014): *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- (2016). *Suki*. Traducción de Ignacio Terrado Rourera. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2016). *Escribir cómo y por qué. Manual del profesor para acompañar a Suki*. Traducción de Diego Antonio Pineda Rivera e Ignacio Terrado Rourera. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. Y GAZARD, A. (2001a): *Elfie*. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2001b): *Poner nuestros pensamientos en orden. Manual para acompañar a Elfie*. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. Y SHARP, A. M. (1988): *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1989a): «¿Cómo hay que enseñar los valores?» En *Ethics in Education*, vol. 9, n.º 2. [Traducción interna Grup IREF]
- (1989b): *En busca del sentido. Manual del profesor para acompañar a Pixie*. Traducido y adaptado por Centro de Filosofía escolar de Chile. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1990): *Investigación social. Manual del profesor para acompañar a Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., Y OSCAYAN, F. S. (1998): *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2002): *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (2006): *Entendiendo mi mundo. Manual del profesor para acompañar a Hospital de muñecas*. Traducción de Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MIRANDA, T. (1995): *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- OBSERVATORIO DEL JUEGO INFANTIL (2020): *Pueblo duerme*. Disponible en: <<https://www.observatoriodeljuego.es/pueblo-duerme/>>. [Consulta: 23 de enero de 2023]
- PALAU, M. (2013): *Ikonikus*. Brain Picnic.
- SANTIAGO, G. (2004): *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SASAKI, J. (2016): *Insider*. Tokio: Oink Games.
- SÁTIRO, A. (2004): «Evaluación figuroanalógica: una propuesta ética y creativa». En *Aula de innovación educativa*, n.º 128, pp. 87-96.
- SÁTIRO, A., DE CASTRO, F., ANDRÉS, I., DE PUIF, I. Y MOYA, J.L. (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- SHARP, A.M. (2006): *Hospital de muñecas*. Traducción de Pilar Pedraza Moreno. Madrid: Ediciones de la Torre.

SHARP, A. M. Y SPLITTER, L. (1993): *La otra educación*. Buenos Aires: Ediciones Manantia.

SIMÕES, B. (2018): *Pip*. [Vídeo]. Barcelona: Studio Kimchi. Disponible en: <<https://vimeo.com/301881548>>. [Consulta: 27 de enero de 2023].

VIDAL, M. (1999): *La estimativa moral: propuestas para la educación ética*. Madrid: PPC.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES