

La lectura de las grandes obras clásicas: Un pilar educativo en la formación filosófica

Paula Sánchez Romero

**Trabajo Final de Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Universidad de Barcelona

Especialidad en: Filosofía

Tutoría: Núria Estrach Mira

Curso: 2023-2024



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

«¡Libros! ¡Libros! Hace aquí una palabra mágica que equivale a decir: ‘amor, amor’, y que debían los pueblos pedir como piden pan o como anhelan la lluvia para sus sementeras. Cuando el insigne escritor ruso Fiodor Dostoievski, padre de la revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita; y pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: ‘¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!’.

Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida».

-Federico García Lorca

RESUMEN

Las propuestas didácticas que relacionan la literatura con la filosofía cada vez tienen más adeptos. Especialmente, se destacan las grandes ventajas que tienen para el alumno las obras clásicas, que no solamente le proporcionan un vocabulario más rico y la posibilidad de adquirir una comprensión lectora más ágil, sino también el acercamiento de un modo más directo y personal a cuestiones universales y atemporales sobre la existencia, la moralidad, la justicia, es decir, a cuestiones de reflexión filosófica. El objetivo, por ello, es demostrar que la lectura de obras literarias en la adolescencia permite la adquisición de una serie de competencias útiles para el saber filosófico. Para lograr dicho objetivo, además de acudir a la lectura de estudios académicos especializados, la metodología del trabajo ha consistido en analizar datos cualitativos (observación en el aula y análisis de los trabajos de los alumnos) y datos cuantitativos (cuestionarios, pruebas y evaluaciones a los alumnos y seguimiento de indicadores de participación). Se concluye, finalmente, que la lectura de obras literarias constituye una herramienta indispensable para comprender mejor la filosofía, pues la literatura nos permite comprender conceptos y teorías complejas y abstractas de manera sencilla, vivencial y personal.

Palabras clave

Educación, Hábito de lectura, Grandes obras clásicas, filosofía, pensamiento crítico, crecimiento personal.

ABSTRACT

Didactic proposals that relate literature to philosophy are gaining more and more followers. The great advantages that classical works offer students are particularly highlighted, as they not only provide a richer vocabulary and the possibility of acquiring more agile reading comprehension but also more direct and personal approach to universal and timeless questions about existence, such as death or morality. In other words, to questions of philosophical reflection. The objective, therefore, is to demonstrate that reading literary works during adolescence allows for the acquisition of a series of competencies useful for philosophical knowledge. To achieve this objective, in addition to consulting specialized academic studies, the methodology has consisted of analysing qualitative data (classroom observation and analysis of student work), and quantitative data (questionnaires, tests, and evaluations of students and monitoring of participation indicators). It is concluded, finally, that reading literary works is an indispensable tool for better understanding philosophy, because literature allows us to comprehend complex and abstract concepts and theories in a simple, experiential and personal manner.

Key words

Education, Reading habit, Great classical books, philosophy, critical thinking, inner transformation

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. Literatura y filosofía: un diálogo necesario en el aula	7
2. El rol de la lectura en el desarrollo integral de los adolescentes	12
2.1 <i>Datos sobre el nivel y hábito de lectura a nivel estatal.....</i>	<i>12</i>
2.2 <i>¿Por qué los adolescentes leen menos?.....</i>	<i>15</i>
2.3 <i>La importancia de la lectura en la pubertad: desarrollo del pensamiento abstracto a partir del medio literario</i>	<i>17</i>
3. Necesidades detectadas y delimitación de la propuesta	20
DESARROLLO.....	28
4. Fundamentos para el proyecto educativo.....	28
4.1 <i>La literatura en la asignatura de filosofía de 2º de Bachillerato: las obras clásicas y los filósofos.....</i>	<i>28</i>
5. Dimensión práctica: las grandes obras clásicas como herramienta para filosofar	32
5.1 <i>Las prácticas en el contexto educativo.....</i>	<i>32</i>
5.2 <i>Propuesta educativa</i>	<i>32</i>
5.3 <i>Objetivos generales</i>	<i>39</i>
5.4 <i>Objetivos específicos (Competencias específicas).....</i>	<i>40</i>
5.5 <i>Temporización.....</i>	<i>41</i>
5.6 <i>Evaluación.....</i>	<i>47</i>
5.7 <i>Adaptación de contenido</i>	<i>52</i>
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

INTRODUCCIÓN

El objeto de este trabajo es la articulación de las obras clásicas de la literatura dentro de la asignatura de Filosofía. El objetivo principal es, pues, demostrar, de manera argumentada, la siguiente tesis: la adquisición del hábito de lectura y la comprensión de las grandes obras clásicas de la literatura durante la adolescencia capacita al alumno para lograr no solo contenidos actitudinales, sino también conceptuales y procedimentales y, por lo tanto, permite que el alumno pueda acceder al saber filosófico de una manera más profunda y personal. Es decir, la lectura de las obras clásicas dispone al alumno a un crecimiento existencial de la mano de la filosofía en donde ambas ramas permiten que el alumno no solo encuentre respuestas a un mundo cada vez más demandante y vacío de sentido, sino que, a su vez, le proporcione un marco completo para comprender la filosofía y el desarrollo histórico del pensamiento filosófico que se imparte en el aula.

Igualmente, la recuperación de las obras clásicas en el aula propiciará que el alumno adquiera una mejor comprensión lectora, más ágil, y un vocabulario más rico que permitirá, entonces, poder indagar en los textos filosóficos. Además, la literatura permite al alumno comprender de una manera más personal y tangible todo aquel componente más abstracto de la filosofía y que, en muchas ocasiones, supone una complejidad para el alumno que comienza a adentrarse en dicho mundo. Así pues, el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta educativa dentro del aula de filosofía en donde la lectura de los grandes clásicos sea la piedra de toque para la comprensión del ejercicio filosófico y, a su vez, para la comprensión del pensamiento filosófico que se va desarrollando desde los presocráticos a la actualidad.

Para poder desarrollar dicho objetivo, el trabajo se dividirá en tres partes. En la primera parte del trabajo se realiza, de entrada, una investigación sobre los antecedentes a la cuestión que aquí queremos tratar: la necesaria relación entre la filosofía y la literatura como motor educacional. También se explicará qué consideramos grandes obras literarias de la tradición y por qué estas son más importantes que otras para fomentar un buen desarrollo del alumnado. Se hará hincapié en cuestiones relacionadas con el hábito de lectura entre los adolescentes y la importancia que este tiene en el desarrollo cognitivo de los mismos.

Una vez expuesta la parte más teórica del trabajo, se procederá con la intervención didáctica, es decir, con la exposición de la propuesta educativa que he planteado para poder solucionar el problema de la falta de lectura de las obras clásicas dentro del aula y, sobre todo, la necesidad de que esta forme parte del pensar filosófico. En esta segunda parte se fundamentará el proyecto educativo que este trabajo de fin de máster pretende defender respondiendo a las siguientes cuestiones: 1) ¿Por qué es necesaria la lectura de las obras clásicas en la filosofía? 2) Y ¿por qué es necesario que se trate de un proyecto que se desarrolle en la asignatura de filosofía, aunque también pueda ser un proyecto transversal, es decir, que se pueda desarrollar en otras asignaturas?

A partir de esto, se expondrá la propuesta educativa que pretende, en último término, solucionar la problemática detectada, a saber: hay una carencia de lectura entre el alumnado y una pérdida de valor de las humanidades en frente un mundo cada vez más técnico, más dominado por aquello inmediato y más volcado hacia la utilidad. Un mundo que, en definitiva, no satisface al alumnado ni lo lleva a desarrollarse de una forma plena. Para acabar, el trabajo constará de una conclusión que expondrá, de manera breve y concisa, todas las conclusiones a las cuales se ha ido llegando para poder señalar cuál es el resultado final que se deduce del análisis de la problemática detectada en las aulas, así como también la solución educativa propuesta, mostrando también las posibles reflexiones que puedan surgir a partir de lo expuesto en este trabajo.

Y, en cuanto a la metodología, este trabajo se centrará en el uso de los siguientes métodos cualitativos: 1) Observación en el aula y anotación continua del progreso del alumnado en cada sesión realizada dentro del periodo de prácticas; 2) Análisis de los trabajos de los alumnos a partir de proyectos innovadores: evaluación de la comprensión lectora, la originalidad de las ideas, la capacidad de relacionar conceptos, el aprendizaje significativo, la calidad de la expresión y la capacidad de aplicar el que ha aprendido.

Y, a la vez, también se centrará en el uso de los siguientes métodos cuantitativos obtenidos a partir del ejercicio como docente tanto en el prácticum I como durante el prácticum II: 1) Cuestionarios de autoevaluación al alumnado; 2) Pruebas y evaluaciones formales; 3) Seguimiento de los indicadores de participación, rendimiento académico y desarrollo personal.

1. Literatura y filosofía: un diálogo necesario en el aula

Que el ejercicio filosófico es necesario para toda persona es algo evidente, no solamente porque nos conduce a la búsqueda de la verdad la comprensión profunda de nuestra existencia y de lo que nos rodea, sino que, además, nos permite poder reflexionar de forma crítica sobre nuestro campo de actuación. La filosofía es un ejercicio fundamental para el desarrollo de toda persona. No es un ejercicio útil, pues la filosofía no se encarga de medir ni de proporcionar resultados que nos permitan desarrollar una técnica, pero es un ejercicio necesario. La filosofía es, pues, el aliento vital del ser humano. Es ese ejercicio que nace del asombro. De hecho, ya lo señaló Platón en el *Teeteto* cuando dijo: μάλα γάρ φιλοσόφου τούτο τό πάθος, τό θαυμάζειν, ού γάρ άλλη άρχή φιλοσοφίας ή αύτη¹. La filosofía, pues, nace de la mirada sorprendida de quien ha sido capaz de mirar el mundo más allá de su funcionabilidad y, por ende, comienza a preguntarse por aquello que lo deja mudo, sin palabras, que lo asombra profundamente. Pero para que dicho acontecimiento ocurra, uno debe educar la mirada. El ejercicio filosófico es propio del ser humano, es algo que nace y vive en él, pero requiere de un esfuerzo. A todo ser humano le nacen preguntas fundamentales a las que necesita dar una respuesta, pero dependerá de la práctica con la que reciba estas preguntas para poder ir más allá. Esto es, pues, el verdadero ejercicio filosófico.

Cabe añadir, sin embargo, que este no puede reducirse a un mero reconocer o conocer ciertas teorías que han ido emergiendo durante la historia de la filosofía, pues filósofo es aquél que piensa de una forma característica, no aquél que almacena conocimiento. Si la filosofía es el ejercicio de la verdad, uno deberá aprender a pensar por sí mismo. No solamente se requiere la acumulación de un determinado saber sino, sobre todo, saber qué hacer con dicho saber, es decir, saber cómo orientarlo para que guíe nuestra vida y nuestra búsqueda de la verdad. La filosofía ha de desvelar lo que está latente; solamente así podremos hablar de verdadero ejercicio filosófico. Esto, sin embargo, es un ejercicio que se presenta, en muchas ocasiones, arduo y dificultoso, pues no es fácil cambiar la mirada, aprender a contemplar desde quien espera paciente a que lo que verdaderamente es se desvele. Y mucho menos se trata de un ejercicio fácil para los adolescentes. Por ello mismo, es menester del profesorado aportar herramientas que permitan al alumnado poder desarrollar esta mirada filosófica y, por lo tanto, dejarse impactar por la filosofía.

Las grandes obras clásicas pueden ser un buen recurso para que el alumno pueda desarrollar su capacidad filosófica, pueda pensar de una forma crítica y, especialmente, comprender lo que permanece siempre oculto y espera ser desvelado. Pero no toda literatura nos permite potenciar el ejercicio filosófico. Las grandes obras clásicas son más adecuadas para traerlas al aula. Estas obras abordan cuestiones universales y atemporales sobre la existencia, la moralidad, la justicia, la libertad, la naturaleza humana y la sociedad. Estos temas son esenciales en la filosofía y proporcionan un terreno fértil para la reflexión. Al estudiar estos textos, los alumnos se enfrentan a ideas profundas y complejas, lo que les ayuda a desarrollar su capacidad para comprender y analizar argumentos detallados. Además, la lectura de obras clásicas desafía a los estudiantes a cuestionar y analizar información, habilidades cruciales en la filosofía. La capacidad para evaluar argumentos, identificar supuestos y construir razonamientos sólidos es una parte integral del pensamiento filosófico. Los clásicos también ofrecen ejemplos de cómo se puede construir y presentar un argumento filosófico, lo que ayuda a los alumnos a aprender a estructurar sus propios argumentos.

¹ «Es muy característico de un filósofo eso que llamamos el *pathos* —el asombro; efectivamente, no hay otro origen de la filosofía que ejerza un dominio mayor que éste.» (Platón, *Teeteto* 155d).

Asimismo, estas obras proporcionan al alumno la capacidad de comprender de forma más exhaustiva el pensamiento de muchos autores que se tratan en el aula, pues los clásicos presentan una variedad de perspectivas filosóficas, desde el idealismo platónico hasta el empirismo de Hume, pasando por la ética de Aristóteles y la dialéctica de Hegel. Esta diversidad enriquece el aprendizaje, ya que los alumnos pueden comparar y contrastar diferentes enfoques y desarrollar una visión más próxima a la vida. Sucede que, en muchas ocasiones, el alumno que todavía no consigue comprender cómo opera la filosofía requiere, por lo tanto, de una ayuda externa. La lectura de dichas obras –más adelante mencionaremos cuáles proponemos para desarrollar dicho objetivo – facilitará al alumno a ejercitar un pensamiento crítico y despierto que aborde cuestiones que son trascendentales y necesarias, no solo a nivel epistémico, sino también a nivel personal.

Y es que más allá de la transmisión de ideas, la literatura inspira a los estudiantes a desarrollar sus propias preguntas y pensamientos filosóficos. Al enfrentarse a estos textos, los alumnos son motivados a reflexionar sobre sus propias creencias y a formular sus propias respuestas. La lectura de obras clásicas también mejora la capacidad de los estudiantes para manejar textos densos y complejos, una habilidad valiosa no solo en filosofía, sino también en otras disciplinas, de ahí que el uso de las grandes obras clásicas de la literatura también pueda aplicarse en otros campos del saber, en otras asignaturas. Sin embargo, aquí nos centraremos solamente en cómo trabajar con las grandes obras de la literatura dentro de la asignatura de Historia de la filosofía.

Eso sí, cabría preguntarse, entonces, por qué las obras clásicas de la literatura son necesarias dentro de la asignatura de filosofía y no otras. Que algo sea clásico significa que es perdurable en el tiempo por su plenitud y, por lo tanto, aquello clásico se vuelve canónico. De hecho, la misma palabra latina *classicus* era empleada para designar a aquellos escritores romanos de primer orden que nadie podía dejar de leer o de estudiar. Por lo tanto, aquello clásico es aquello que es digno de ser admirado. Entendiendo la etimología de la palabra ‘clásica’, una obra clásica será aquella que haya perdurado en el tiempo por su importancia cultural. Se trata, pues, de obras atemporales, es decir, que no es necesario formar parte del periodo, y, por tanto, poseer la misma cosmovisión en el que fueron escritas, para reconocerlas, en cualquier momento, como magníficas. Esto es así porque estas obras son capaces de exponer, de desvelar, aquello más propio del ser humano, y, teniendo todos los seres humanos una misma naturaleza común e inalterable, esta es mantenida a lo largo del tiempo.

De este modo, aquellas cuestiones propiamente humanas, aquellos deseos, aquellas pasiones, miedos, dudas y alegrías son, en último término, compartidas por todos y en todos los tiempos. Por estas razones, una obra clásica es aquella que es capaz de captar lo que en el hombre se halla siempre y que no solo logra captarlo sino materializarlo, dejarlo patente mediante las palabras. Así, no solo llamaremos clásicas a aquellas obras que sean fidedignas a la verdadera experiencia humana, sino que, además, plasmen dicha experiencia con una belleza y elegancia lingüística digna de ser leída, como decían los romanos, durante todo el tiempo. No debe comprenderse, entonces, el término clásico como algo peyorativo, algo enraizado al pasado, algo que no evoluciona. Muy al contrario, algo es clásico justamente porque se mantiene en constante actualidad con independencia de la época en la que se lea. De ahí que sea necesario borrar el prejuicio de la falta de actualidad de las obras clásicas dentro de las aulas bajo el pretexto de que el alumnado no empatiza con dichas obras. Es claro que un adolescente puede no estar familiarizado con cierto lenguaje de cariz más excelso o depurado, sin embargo, no podrá desinteresarse de su contenido, puesto que este es universal y permanece en el tiempo, como el hecho de darse cuenta de que sus dudas o preocupaciones son las mismas asaltaron a Cervantes, a Homero, Fernando Rojas, Federico García Lorca, Hemingway, Virginia Wolff o Dante, entre tantos otros.

No se trata, pues, de que en la actualidad las cuestiones que nos interesan sean distintas de las que nuestros predecesores tenían, pues las esenciales del ser humano siempre son las mismas. Alejar las grandes obras de la literatura de las aulas constituye, a su vez, el alejamiento de quienes pensaron antes de nosotros aquello que nos inquieta por dentro. Es alejar la pregunta, la búsqueda, la comprensión de un todo en donde lector y escritor tienen la misma herida; es alejar el mundo, la cultura, la cosmovisión de la que beben los alumnos – aunque no sean conscientes de ello – y del legado que nos ha sostenido hasta ahora. Dicho esto, si uno hace una rápida mirada a la sociedad occidental actual se dará cuenta de que las obras clásicas no son las obras ni más vendidas ni más leídas. De hecho, parece que existe cierto desprecio por lo “antiguo”, como si se tratara de algo que ya no nos puede dar ninguna respuesta, que está desactualizado, obsoleto. Pero esta visión viene de una concepción muy peculiar de lo que es valioso y no es difícil dilucidar el hecho que en la sociedad actual valioso es todo aquello útil. Las grandes obras de la literatura no entran en esta categoría. Pero ¿por qué deberíamos recuperar dichas obras?

Occidente se ha vuelto inmerso, este último siglo, en un nihilismo voraz y no porqué los occidentales hayan decidido no creer en nada. Simplemente ya no pueden hacerlo. Esto ha conducido al ser humano occidental a la completa indiferencia de lo que le rodea. Basta con producir para consumir aquello que hemos producido, este es el sentido del ser humano occidental. Y las aulas no están exentas de dicho nihilismo, de esta incapacidad por creer en nada, por preguntarse algo o por dar valor a la vida más allá del cumplimiento de los deseos más inmediatos. Occidente está tendiendo al nihilismo y las aulas son un reflejo de ello. El ser humano occidental es un hombre desarraigado, desligado de todo fundamento, un hombre nihilista incapaz de creer en algo e incapaz de sentir lo que nos constituye como propio. Simone Weil (1909-1943) ya vaticinó este suceso cuando definió el desarraigo como la pérdida de la:

participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos de futuro. Participación natural, esto es, inducida automáticamente por el lugar, el nacimiento, la profesión, el entorno. El ser humano tiene necesidad de echar múltiples raíces, de recibir la totalidad de su vida moral, intelectual y espiritual en los medios de que forma parte naturalmente. (Weil, S., 2014, p. 51)

Weil considera que el hombre occidental se halla en una situación de extremo desarraigo, es decir, en una situación donde todos los seres humanos han perdido esa identidad con su mundo, con la cultura, con el pensamiento, con la espiritualidad. El desarraigo es la imposibilidad de sentir lo que nos constituye como propio, como íntimo. Y esto está íntimamente relacionado con lo que anteriormente comentábamos acerca del nihilismo, pues ambos van de la mano. Encontrarse desarraigado de lo propio es no encontrar fundamento en nada. Por lo tanto, cuando no sentimos como propio absolutamente nada, cuando nos sentimos desconectados del mundo, alejados de toda raíz, esa herida infinita que nos hace ser, justamente, personas, se agrava, pues se torna mucho más doliente y sangrante. Pero, además, la herida y el sufrimiento extremo queda incomprendido porque hemos perdido todo arraigo, toda identidad que nos permitía comprender que éramos esa herida.

Martin Heidegger (1889-1976) también habló de este desarraigo occidental, aunque a su manera. Para el filósofo alemán, el ser humano occidental se encontraba en deshabitado. En una conferencia que impartió el 5 de agosto de 1951 bajo el título *Construir, Habitar, Pensar (Bauen, Wohnen, Denken)*, Heidegger señala que habitar es lo opuesto a construir, pues esto último estaría relacionado justamente a la capacidad de ocupar un espacio por el mero hecho de que es útil y necesaria la construcción, porque nos permite vivir, en el sentido más literal de la palabra. Pero el habitar va más allá de la mera construcción de viviendas que nos permiten desarrollar una serie de funciones; el habitar, aunque necesita del construir: «Es el modo en que los mortales son sobre la tierra.» (Heidegger, M., 2015, p.

19). Por lo tanto, el habitar es algo que concierne constantemente al ser humano. En efecto, Heidegger hablará en la misma conferencia de la penuria del habitar. Dicha penuria nada tiene que ver con la escasez de viviendas, sino que se trata de un problema que siempre ha estado presente en los seres humanos, pues los seres humanos «(...) siempre tienen que volver a buscar la esencia del habitar, de que tienen que aprender primero a habitar. ¿Qué pasaría si el desarraigo del hombre consistiera en el hecho de que el hombre todavía no medita sobre la propia penuria del habitar como penuria? (...) Pensándolo bien, y teniéndolo bien en cuenta, el desarraigo es la única exhortación que llama a los mortales a habitar» (Heidegger, M., 2015, p. 49).

Solamente cuando el ser humano construye y piensa desde el habitar, habita. Esto es, cuando el ser humano toma conciencia del falso dios de la técnica, cuando se encuentra en la pobreza de lo óntico, que ya no satisface más. Que el ser humano haya puesto la técnica en el lugar de Dios presuponiendo que esta permitirá llegar allí donde se quiera, conduce al ser humano a dejar de habitar. El ser humano necesita, pues, volver a su hábitat, volver a sus raíces y si el habitar es un movimiento de recuperación del hombre en tanto que abierto al ser, el propio habitar significa desligarse de lo óntico para mirar más allá. Solo cuando vemos la necesidad de recuperar aquello que está más allá de las cosas es cuando realmente lo verdadero sale a la luz (*aletheia*, ἀλήθεια).

Pero este desarraigo, este deshabitar, ¿cómo se ha materializado en las escuelas? Si analizamos lo que ocurre en un aula, nos damos cuenta de que los alumnos están, generalmente, desmotivados y no porque las materias no les interesen, puesto que no a todos los alumnos les interesa siempre lo mismo. Están desmotivados por cuestiones que desbordan lo estrictamente académico: el entorno, las inquietudes personales, la influencia de las redes y los productos de consumo, la situación laboral y económica del país, la desestabilización política... Toda una serie de factores externos a la propia educación hacen que el alumno conciba el colegio no como un lugar de formación y cultivo personal sino como una cárcel cuya única manera de salir de ella es aprobando. Por lo tanto, esto genera una rueda viciosa en la que el alumno se desmotiva cada vez más y dicha pérdida de motivación ya no solo afecta a su rendimiento académico, sino que se transforma en una especie de apatía hacia todo aquello que le rodea. Es común oír entre el alumnado la siguiente sentencia: ¿para qué sirve esto si no me va a dar dinero? ¿Por qué debo estudiar esto si acabaremos todos cobrando poco y en trabajos que no nos gustan? El desánimo puede percibirse en todo momento dentro de las aulas. Claro que habrá alumnos que no se hallen en esta situación, pero, si observamos la tendencia, el desánimo cada vez está más presente entre los adolescentes.

No se trata, pues, de volverlos a motivar transformando las aulas en una especie de juego en el que, al final, tarde o temprano, terminarán aburriéndose de nuevo. Se trata de trabajar para que los alumnos se sientan arraigados de nuevo, que la educación no sea algo ajeno, sino propio, y que el saber tenga en ellos un valor incalculable. No será para todos, claro está, pero deben girarse las tornas y procurar que la tendencia general entre el alumnado sea la de quienes saben que el saber es, en sí, algo sumamente valioso.

Como docentes, debemos hacer recuperar el sentido de la educación al alumnado. Pero la educación entendida como el desarrollo integral del ser humano y no solamente el desarrollo intelectual o académico. No se trata, pues, de hacer que el alumno almacene más datos, sino que esos datos proporcionados sean un mecanismo de arraigo para el adolescente, es decir, que se sienta parte de lo que estudia y que comprenda el valor del saber cómo algo que alimenta su alma y que, por ende, lo hace crecer. De hecho, la profesora Laura Tinajero Márquez (2008), en un artículo titulado

‘Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación’ nos señala lo siguiente:

Un tema como el estudio de *La Celestina* de Fernando de Rojas puede parecer aburrido y tortuoso para los alumnos adolescentes si se explica desde su importancia para la historia de la literatura; pero se vuelve interesante si le contamos a los alumnos el significado real de la obra (...). Lo más atrayente para un alumno es comprobar que la gente de los siglos anteriores al nuestro tenía los mismos problemas y las mismas inquietudes que nosotros mismos: hay que humanizar las explicaciones (...) y mostrar la utilidad que tienen las ciencias en la vida real. (Tinajero Márquez, L., 2008, p. 26).

Este proceso de actualización no es otro que el proceso de arraigo, en donde el alumno, a través de la lectura de dichas obras literarias, se siente parte de un todo y su dolor es compartido con el dolor de todos hombres y mujeres que le precedieron. De hecho, el Dr. Costantino Esposito (2021) señalará que:

el nihilismo de nuestro tiempo puede ser sorprendentemente una oportunidad de buscar un significado verdadero para nuestra experiencia en el mundo. (...) Es como si el “yo” pidiera nacer de nuevo, como si buscará algo -una mirada, un encuentro, un factor externo a sí mismo- que le revelase de qué está hecho su ser, o aún mayor, algo que le permitiera ser él mismo. (Esposito, C., 2021, p. 14-23)

Esta necesidad de encontrarse a un mismo nace, justamente, de ese nihilismo: cuando ya nada satisface, cuando ya no podemos creer en nada, cuando todo ha perdido el valor, entonces toca empezar de nuevo. La literatura es una herramienta indispensable en este acto de construir y de construirse, pues es el reflejo y el recordatorio de lo que verdaderamente somos, de las grandes preguntas del ser humano, de las preocupaciones universales, de las alegrías, aspiraciones y miedos más terrenales. La literatura nos ayuda, por ende, a recordar aquello que siempre estuvo, aquello que siempre fuimos y que habíamos olvidado.

Si un adolescente lee a los grandes autores –desde la antigua Grecia hasta la contemporaneidad – se dará cuenta de que el dilema de Antígona puede ser también el suyo, de que el amor de Calixto y Melibea también es muy parecido al que siente, de que a veces se ha podido sentir extraño como Samsa, o de que ha sentido esa fuerza de querer ayudar a quienes lo han perdido todo, como el doctor Rieux, o quizás puede verse acompañado por San Manuel, que ha perdido toda fe y esperanza. O, muy al contrario, quizás siente unas ganas desbordantes de formarse como persona autosuficiente como el capitán Larse. Y puede y seguramente sea así, que tenga dudas con sus amistades y necesite aprender de aquél fiel escudero, de aquél caballero que andaba por Castilla. Y, quizás, el adolescente en cuestión encuentre refugio en los libros como lo hizo Daniel Sempere, ya que los libros y la literatura son, en último término el resultado de una ascesis que permite al individuo transformarse, asimilar su dolor y construirse su personalidad, parafraseando a la escritora Claude-Edmonde Magny (2016).

Por eso mismo, la literatura es una pieza fundamental para que uno pueda, de nuevo, habitar y arraigarse con lo que uno es y con su entorno. La literatura es fundamental para subsanar el nihilismo imperante, pues proporciona al alumno un sustento, un estandarte, una guía que le permite desarrollarse y poder habitar el mundo, formar parte de él y hacerlo de una forma activa y consciente. Si eliminamos la literatura de las aulas o la convertimos en un mero ejercicio productivo, eliminaremos lo que le es más propio del ser humano: la pregunta por sí misma. Pues la literatura es preguntar a aquellos que nos precedieron lo que hoy en día nos preocupa. De hecho, dirá Rainer Maria Rilke (1877-1926):

tenga paciencia con todo lo que no está resuelto en su corazón y que intente amar las preguntas mismas, como cuartos cerrados y libros escritos en un idioma muy extraño. No busque ahora las respuestas, que no se le pueden dar, porque usted no podría vivirlas. Y se trata de vivirlo todo. Viva usted ahora las preguntas. Quizás luego, poco a poco, sin darse cuenta vivirá un día lejano entrando en la respuesta. (Rilke, R.M., 2012, p.48)

Se trata, pues, de ofrecer al alumno la posibilidad de preguntarse para poderse ir constituyendo. Pero dichas preguntas, siempre universales, no aparecen *ex nihilo* sino que se arraigan en lo más profundo del ser humano haciendo que estas deban ser siempre resueltas, pero dicha resolución no puede venir dada desde el individualismo, desde ese yo que piensa que todo lo puede sino que deben ser respuestas en compañía de los otros y, en este caso, no hay nada mejor que los amigos de letras. De ahí que la literatura sea fundamental para poder resolver las preguntas que nos atraviesan a todos y que se clavan como astillas en nuestra piel. Por esta razón, la literatura no puede vivir al margen de la filosofía. Por ello mismo, y aunque será justificado más adelante, es importante desatacar aquí que si el objetivo es dotar al alumnado de herramientas que le permitan arraigarse, habitar, conocer, crecer, preguntar y ahondar en el misterio de la vida, en eso que llamamos vivir, será necesario, no solamente una buena literatura que nos permita preguntarnos lo que de por sí nos fundamenta, sino que será necesario aprender a preguntar, de ahí la importancia de fundamentar dicho proyecto en las clases de filosofía. Aunque esto lo veremos más adelante.

2. El rol de la lectura en el desarrollo integral de los adolescentes

2.1 Datos sobre el nivel y hábito de lectura a nivel estatal

Otra de las problemáticas que nos encontramos los docentes en el aula es la cuestión de la lectura: cada vez cuesta más que los alumnos lean. Sin duda, puesto que es un problema que preocupa a la gran mayoría del personal docente, hay muchos planes de actuación dentro de los colegios e institutos para promocionar la lectura en el aula. Sin embargo, a pesar de que estos proyectos pueden ser beneficiosos, volvemos a lo que señalábamos con anterioridad, esto es, el alumnado toma la lectura como un deber: es la hora de leer y si no lo hago suspendo la asignatura. Por lo tanto, cabría preguntarnos si esa obligación de lectura que se está implementando en el aula facilita que el alumnado incorpore dicho hábito de lectura como parte de su rutina y, por lo tanto, dedique su tiempo libre a ello.

Sin duda, la raíz del problema no radica en el adolescente, pues existen múltiples factores por los que no lee: dificultad en el aprendizaje lingüístico (dislexia), falta de referentes lectores entre la familia, incapacidad de concentrarse en aquello que requiere tiempo y esfuerzo (es más fácil consumir contenido de las redes sociales), falta de orientación para abordar lecturas propias de su nivel o interés, entre otros factores. Es difícil que un alumno lea si en su casa no ve a sus padres hacerlo o si desde pequeños no se educa el hábito. Pero dicho hábito no tiene que tomarse como una imposición (es la hora de la lectura y es obligado leer de 15 a 16h de la tarde, por ejemplo), sino que se trata de educar al alumno a saber apreciar aquello que está realizando, a que entienda y lo experimente por sí mismo que la lectura es un bien. Solamente así podrá, el alumno, empezar a leer por su cuenta, de forma autónoma, sin que tome la lectura como una de las muchas otras obligaciones educativas que tiene en la escuela, pues, de este modo, es imposible que quiera leer.

Si nos atenemos a los datos que nos proporcionan los estudios realizados en las aulas sobre el nivel de lectura, podemos comenzar diciendo que la frecuencia de la lectura de libros en tiempo libre parece que

ha aumentado en los últimos años, sin embargo, sería importante señalar si dicho aumento se traduce en un aumento entre los adolescentes. El Ministerio de Cultura (2023) nos aporta la siguiente información:



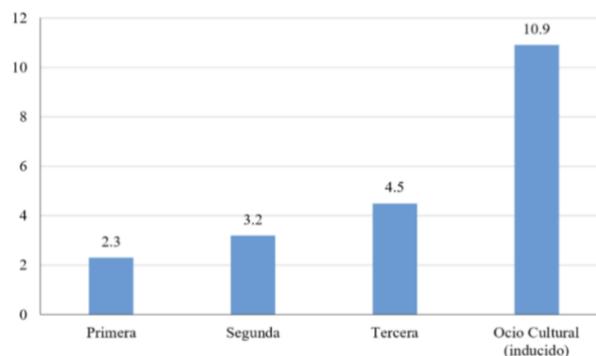
Nota: Gráfico sobre la frecuencia de lectura de libros en el tiempo libre:

<https://www.cultura.gob.es/actualidad/2023/02/230227-barometro-habitos-lectura.html>

Fuente: Ministerio de Cultura Español (27/02/2023)

Parece que la lectura aumenta, aunque a un ritmo lento. Sin embargo, hay que analizar si la lectura entre los adolescentes es una primera opción entre ellos, es decir, si escogen la lectura como primera actividad en su tiempo libre. Un estudio realizado por los profesores Raúl Fraguera-Vale, Héctor Pose-Porto y Lara Varela-Garrote (2016) y publicado en la *Revista Ocnos* (Universidad de A Coruña) titulado *Tiempos escolares y lectura* nos proporciona los siguientes gráficos:

Figura 1. Actividad de ocio más importante: leer libros que me gustan (%)

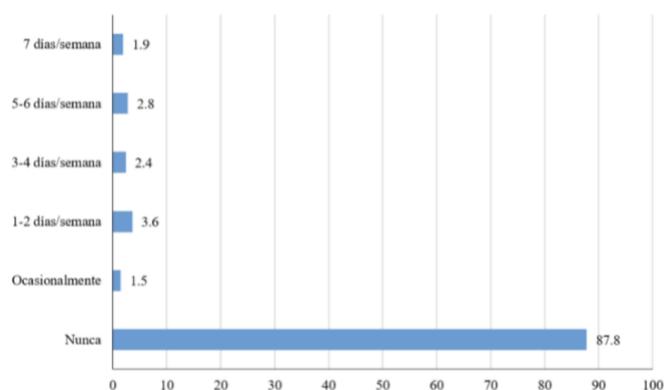


Nota: Gráfico sobre la actividad de ocio más importante, realizada por los profesores Raúl Fraguera-Vale, Héctor Pose-Porto y Lara Varela-Garrote:

https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1099

Fuente: *Revista Ocnos*, Universidad de A Coruña (30/11/2016)

Figura 2. Frecuencia de lectura de los jóvenes españoles en ESPO (%)



Nota: Gráfico sobre frecuencia de lectura de los jóvenes españoles, realizada por los profesores Raúl Fraguera-Vale, Héctor Pose-Porto y Lara Varela-Garrote:
https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2016.15.2.1099
Fuente: *Revista Ocnos*, Universidad de A Coruña (30/11/2016)

En ellos se pretende dar cuenta de las horas que los adolescentes dedican a la lectura. Si nos centramos en las conclusiones que el mismo artículo señala, vemos lo siguiente:

Tal y como se recoge en la Figura 1, el porcentaje de jóvenes que seleccionan la lectura como una actividad de ocio es reducido. Solo un 2.3% la escoge como su primera opción (ocupando el puesto 14 de las 49 actividades propuestas), manteniéndose esta tendencia en lo referente a la segunda y tercera actividad de ocio. (...) Respecto a la frecuencia de lectura, la figura 2 indica que un porcentaje muy elevado de jóvenes no leen nunca. Además, las personas que leen con una frecuencia semanal son pocas. (...) Como apunta Sanjuán (2011), tal vez en la promoción de la literatura entre la infancia y adolescencia se ha marginado una faceta fundamental: el componente emocional y la experiencia individual de la lectura. Del mismo modo, otras investigaciones aducen como una causa creciente la presencia del ocio electrónico en la etapa adolescente, para modificar o minimizar los hábitos lectores (Pindado, 2004). Como era previsible, la importancia otorgada por el alumnado a la lectura como actividad de ocio está asociada a la frecuencia de lectura. Cuanta más importancia le dan, más días de la semana dedican a leer. Lo mismo sucede respecto a la duración de la lectura, cada vez que realizan esta actividad. (Fraguera-Vale et.al., 2016, p. 67-76)

La falta de lectura en el aula es un problema real y, a pesar de que socialmente parece que hay un aumento de la lectura, no ocurre lo mismo en las aulas donde los alumnos mantienen la lectura alejada de su ocio. Esto, sin duda, tiene repercusiones a nivel educativo, pues un buen hábito de lectura permite al alumno mantener un buen éxito académico en todas las áreas de conocimiento: los alumnos que no leen pueden tener dificultades para comprender textos, seguir instrucciones, comprender problemas y realizar trabajos que implique la lectura y la escritura. Además, la lectura desarrolla las habilidades cognitivas, el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y, por lo tanto, una falta de lectura puede ralentizar dicho proceso de aprendizaje en donde se desarrolla la capacidad para analizar la información, tomar decisiones y participar en discusiones significativas.

Pero una falta de lectura también hace que el alumno vea menguada su expresión oral y su vocabulario, pues este queda muy limitado y, en general, se presentan dificultades para expresarse con claridad,

afectando a la comunicación interpersonal. Y es que leer tiene un impacto muy positivo en el desarrollo personal y emocional del alumnado, pues la lectura ofrece una perspectiva diferente, amplía el horizonte y la cosmovisión del alumno, ayuda a entenderse a sí mismo, a comprender los problemas que le suceden, dota al alumno de valores morales y lo constituye a ser un sujeto con autonomía y responsabilidad ante el mundo. La falta de hábito de la lectura puede privar a los alumnos de dichas experiencias y, por lo tanto, limitar su crecimiento personal tanto a nivel cognitivo como a nivel personal. Esta cuestión la desarrollaremos más adelante.

2.2 ¿Por qué los adolescentes leen menos?

A partir de lo expuesto anteriormente, vemos, pues, que el alumnado cada vez lee menos y que, obligar la lectura en los centros escolares no parece estar fomentando el hábito de lectura, pues muchos adolescentes entienden dicha hora destinada a la lectura dentro del centro escolar como una obligación y no como una actividad placentera en sí misma. Debemos, pues, fomentar la lectura desde el goce y no desde la obligación. Solo así el alumnado podrá ser constante en dicha actividad y podrá comprender la importancia de la lectura en sus vidas. Es por ello que, más adelante, desarrollaré una propuesta didáctica que tome como eje principal fomentar la lectura desde el disfrute mismo y no como una obligación académica. Pero esto se explicitará más adelante.

De momento, para poder justificar por qué es importante la lectura en las aulas, debemos comprender por qué leen menos los adolescentes. Habiendo visto que la tendencia es a la baja y viendo que los adolescentes optan más por ocio tecnológico que no literario, debemos comprender por qué sucede, es decir, cuáles son las causas.

En primer lugar, podemos señalar que, en la era digital, los adolescentes tienen acceso a una amplia gama de posibilidades de ocio fáciles y que, consumiéndolas sin mucho esfuerzo ya se entretienen. La inmediatez de lo tecnológico es un gran adversario por abatir ante el esfuerzo, la atención y la dedicación de la lectura. A su vez, las plataformas digitales de ocio presentan productos de consumo inmediatos, cortos, visualmente atractivos que hacen que el alumnado le cueste poder enfocar la plena atención a aquello que no se presenta como inmediato ni estimulante a priori.

A su vez, la falta de interés también es un punto ligado con lo anterior, pues el adolescente percibe la lectura como aburrida o irrelevante. Esto, también tiene su raíz, tal y como ya he mencionado anteriormente, en el hecho de que muchos adolescentes no están bien orientados en la lectura y, por lo tanto, no encuentran libros que se ajusten a sus intereses y a su momento de desarrollo. Por lo tanto, la falta de motivación o de conexión personal puede disminuir el interés por la lectura.

Anteriormente también habíamos mencionado que el adolescente necesita modelos a seguir y si no crecen en un entorno -escolar y familiar- donde la lectura es valorada, es difícil que el alumno lea. Los adolescentes se fijan mucho en los modelos que siguen y si estos no valoran la lectura, es difícil que el adolescente lo haga. Por lo tanto, es importante que el alumno vea adultos a su alrededor leyendo regularmente o mostrando interés por los libros.

Dicho esto, y resumiendo lo que hasta ahora hemos expuesto, podemos señalar que existen dos factores generales y de mayor importancia por los que los alumnos han dejado de leer: primero, el uso de las tecnologías y, segundo, el individualismo producido por lo mencionado anteriormente: el desarraigo de Occidente. De hecho, el profesor Álvaro Marchesi Ullastres, en un artículo titulado *La lectura como estrategia para el cambio educativo* (2005), señala que:

La nueva sociedad de la información no ayuda a educar en el placer de la lectura. El predominio absoluto de la imagen y el interés por lo inmediato no favorece los requisitos básicos de la actividad lectora: texto escrito, comprensión del significado y de las relaciones, complejidad del texto, esfuerzo. El alumno está acostumbrado desde pequeño a obtener la información con escasa atención y a través de formatos multimedia. (...) El segundo riesgo es el individualismo y el aislamiento. Vivimos en una sociedad exigente y competitiva, en la que se exaltan los valores individuales en detrimento de los sociales y colectivos. (Marchesi Ullastres, A., 2005, p. 17)

Por ello mismo, ante estas problemáticas en las que se encuentra el adolescente, es necesario que la escuela apueste por la lectura para que esta se mantenga como piedra de toque para fomentar los procesos de socialización, en donde se reconozca al otro como otro, con un valor intrínseco a él y que, a su vez, se promuevan prácticas educativas que permitan, a través de la lectura, ponerse en contacto con los sentimientos propios y los de los demás, así como también con las diferentes experiencias vitales para que la escuela y la lectura sea un motor de cambio en el alumno.

Sin embargo, el profesorado no puede obviar el mundo en el que vive el adolescente y, por lo tanto, intentar recuperar “tiempos pasados”, como si la nostalgia de lo que fue fuera mejor que lo que hay ahora. No podemos ir hacia atrás, no podemos retroceder en el tiempo. El reto está, pues, en fomentar la lectura desde las coordenadas actuales, teniendo en cuenta el tiempo en el que viven los alumnos y, por lo tanto, hay que conducir la literatura al mundo en el que viven los adolescentes. No se trata de que ellos se amolden a un arquetipo de hierro, pues así no habrá manera de hacerles llegar la lectura de las obras clásicas. Se trata, pues, de que nosotros -como docentes- seamos capaces de transmitir la importancia de la literatura y de las obras clásicas a partir de la cosmovisión de nuestros alumnos, es decir, a partir del mundo en el que viven. Intentar educar el gusto por la lectura omitiendo el eje central en el que se mueve el adolescente es un trabajo sisíffico.

Si la literatura es vida, es parte de lo que somos, de lo que sentimos y pensamos necesitamos que el adolescente la sienta y viva como tal. «Pero para que el adolescente comprenda la importancia de la lectura de literatura debe enseñársele desde una óptica diferente, desde la óptica de los nuevos tiempos, porque el disgusto por la lectura obedece a distintas razones, y no solo las provenientes del cambio cultural.» (Álvarez I. G., 2006, p. 157-172). Por ello mismo, es fundamental que los distintos proyectos educativos que cuyo objetivo sea la promoción de la literatura, deberán tener en cuenta el mundo en el que se desarrolla el adolescente para poder adaptar, desde ahí, las diferentes dinámicas.

Así pues, podemos terminar este apartado señalando que, aunque el alumnado mantiene una falta de interés por la lectura que viene dada, sobre todo, por la falta de referencias en su entorno y porque las alternativas de ocio que se proponen son más llamativas y atractivas para los alumnos, hay una responsabilidad también por parte del profesorado que consiste, justamente, en realizar planes educativos que ofrezcan la lectura no como una obligación, como algo que deben cumplir los alumnos si quieren superar el curso sino como una propuesta educativa basada en estrategias lectivas para que el alumno pueda interactuar de una forma real con el texto que lee proporcionándole, así, no solamente la capacidad de responder a ciertas preguntas sino de formular preguntas al propio texto ganando, así, autonomía y madurez en el proceso de interiorización de aquello que lee.

Se trata, entonces, de que la lectura forme de forma íntegra al alumno y, para ello es necesario que el profesor solamente juegue un papel mediador entre el estudiante y el libro para que sea él el que,

finalmente, pueda asimilar lo leído y lo vaya organizando en su esquema cognitivo aprendizaje significativo. Por lo tanto, no se trata de imponer la lectura para fomentar su actividad dentro y fuera de las aulas. Se trata de trabajar con el alumno para que este desarrolle el gusto por la lectura de una forma significativa y, sobre todo, por la lectura de los clásicos, pues permite al alumno, justamente reconocer y detectar las preguntas fundamentales -propias de la asignatura de filosofía- y abordarlas con sensibilidad y espíritu crítico.

2.3 La importancia de la lectura en la pubertad: desarrollo del pensamiento abstracto a partir del medio literario

Dicho esto, es importante comprender por qué la lectura es fundamental para el adolescente y, sustentar lo expuesto en el medio literario, es decir, por qué la literatura es el medio más adecuado para potenciar el desarrollo del adolescente. Para abordar este tema, me gustaría empezar señalando lo que el autor Daniel Pennac dice a propósito de la lectura: el verbo leer no admite imperativos (Álvarez I. G., 2006, p. 157-172). No se puede ordenar a un alumno que lea, como tampoco podemos ordenarle que ame, que llore o que se emocione. Tal y como señala la profesora Isabel Gallardo:

La lectura, siguiendo a Penac, debe ser un acto de placer y no tiene que estar signado por el temor, temor a una nota, temor a perder un curso, temor a una amonestación de parte de los padres o maestros. (...) Sobre este mismo tema Borges opina que “...la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” (Borges: 1998, 107) Para autores como los antes citados, la idea de leer por obligación es absurda y pareciera que esta obligación podría alejar aún más al joven de los textos. Recordemos que la etapa de crecimiento en que se encuentra el estudiante de colegio es la adolescencia, y en esa etapa se caracterizan por rechazar la figura del adulto, como figura de autoridad. Por eso, la imposición de un libro de literatura para leer, en un cierto tiempo, los aleja aún más del acto de la lectura y de descubrir el placer que esta puede darles. Además, no solo se les obliga a leer determinados textos, sino que encima se les amenaza con pruebas de comprobación de lectura, a veces llenas de “retorcidas preguntas”, que les hacen afirmarse aún más en su disgusto por el texto. (Álvarez I. G., 2006, p. 157-172)

Por ello mismo, es importante –como ya hemos ido señalando – proporcionar a los adolescentes una experiencia de lectura que nazca desde la libertad misma y que se enraíce en la educación por el gusto de leer, por el gusto de conocer. Leer es, en el fondo, educar la mirada para que, libremente, el adolescente pueda tomar aquél camino que mejor se adapte para su crecimiento.

Pero la lectura no solo proporciona herramientas que permiten al alumno poder desarrollarse interiormente, es decir, como persona, sino que también facilita y ayuda en gran medida a su desarrollo de carácter psicológico. Es decir, la lectura no solo es un mecanismo apropiado para el desarrollo de la adolescencia sino también de la pubertad, entendiendo la primera como el crecimiento de factores socio-culturales y la segunda de factores biológicos. Por lo que respecta a los factores socio-culturales, ya se han ido desarrollando a lo largo de este trabajo. Queda, por lo tanto, ver cómo la lectura es un gran beneficio para el desarrollo biológico del adolescente.

Ante todo, es importante señalar los distintos cambios de la adolescencia para así tener una idea de en qué aspectos la literatura y la lectura pueden ser beneficiosos. Durante la adolescencia, el alumno sufre

cambios físicos, cambios comunicativos, cambios en el ámbito cognitivo² y cambios socio-afectivos³. A partir de estos cambios, se genera la reconstrucción de la identidad al pasar de la niñez a la adultez. A causa de esta pérdida de niñez podemos decir que los adolescentes están de luto. Se ha generado un cambio inevitable donde dejan de ser pequeños y ya son adultos. Están en una situación dura donde estiman ser pequeños a la vez que la idea de ser grandes.

Se trata, pues de una etapa de reconstrucción total que hace que los adolescentes no sean fáciles. Practican la adultez a pesar de que todavía no son adultos del todo; tienen que acabar de educarse y, por eso, necesitan aún la intervención del profesorado y de la familia. Estos cambios hacen que el adolescente se encuentre en un estado de vulnerabilidad y de inestabilidad: demasiados cambios y demasiadas dudas en un periodo muy corto de tiempo. La lectura se convierte, entonces, en un elemento crucial para poder afrontar la vorágine de sucesos -psíquicos y sociales- que ocurren durante la adolescencia. Tal y como señala el doctor en filosofía Emili Lledó:

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas. (Colomer, T., 2001)

Y es que la lectura permite al adolescente no solamente el desarrollo cognitivo y lingüístico -cultivar el pensamiento abstracto, léxico más elaborado- sino también la sensibilidad hacia el mundo, es decir, la mirada reflexiva hacia lo que acontece y, por lo tanto, podemos trabajar con el alumnado para que sea un sujeto que ya no se comporta de forma indiferente ante las diferentes problemáticas -desarraigo- sino que habita en el mundo y, por lo tanto, se compromete profundamente con él.

La lectura es, pues, fundamental para el adolescente porque le proporciona un marco teórico interpretativo fundamental. De hecho F. Rico señala que «(...) la culminación del camino se alcanzará cuando el estudiante esté en condiciones de ir poniendo al servicio de la literatura, con vistas a entenderla mejor, cuantos otros saberes se hayan ganado o pueda ganarse.» (López, S.A, 2007, p.493-510). Sin embargo, esta visión global y fructífera de la lectura como ejercicio que se entronca con todos los saberes que un adolescente puede adquirir en su etapa de desarrollo, debe ser pertinente para la edad en la que se desarrollan. Eso no significa, en modo alguno, que como la antigua Grecia les queda lejana, no puedan leer Antígona o la Eneida. Pero tampoco puede suceder que el alumno lea teniendo la sensación de que aquello que lee ya no tiene nada que ver con él, o que no entiende de qué está hablando la novela. Y no

² Se consideran los siguientes cambios: aprendizajes que llevan a la autonomía, superación de la visión dicotómica del mundo, posibilidad de tener cuenta más elementos, rapidez en las ocurrencias, sentido del humor, capacidad crítica, procesadores más eficaces de la información, desarrollo de la cognición social: teoría de la mente (capacidad de pensar lo que los otros pueden estar pensando/abstracción del pensamiento) y la empatía.

³ El grupo de amigos pasa a ser prioritario y la familia queda relegada a un segundo plano, necesidad de una identidad grupal, paso de la dependencia a la independencia, reconstrucción de la identidad, gestión emocional: inseguridad, sentimiento de soledad, necesidad de ser aceptado, preocupación aspecto corporal. de la dependencia (de los padres, de la figura adulta) a la independencia.

por ello hemos de limitar las lecturas y, por ende, solamente facilitar obras que sucedan dentro del periodo en el que ellos se desarrollan. Se trata, pues, de comprender el estado de aprendizaje en el que se sitúa el adolescente y proporcionar lecturas de acorde con ello. Pues solamente de esta manera podremos, verdaderamente, realizar un aprendizaje significativo. Es necesario, entonces, contextualizar el texto para poder establecer las condiciones que permitirán al alumno atribuir sentido a aquello que lee. Y es que aprender significa, precisamente, restaurar la información que ya se sabía, poner las condiciones en todo momento para que lo que se aprenda sea significativo e ir añadiendo complejidad a aquello que se aprende a medida que avance la escolarización.

Por lo tanto, la lectura ha de ir estrechamente ligada al nivel de aprendizaje del alumno lo que supone que no se puede desatender las características propias de cada etapa de la adolescencia dentro de un proyecto educativo que tenga como objetivo el fomento de la lectura en el aula. Conocer la etapa en la que se halla el adolescente, conocer sus características nos permite conocer qué es lo que necesita el alumno en tanto que se comprende qué le sucede o qué le inquieta. De ahí que se pueda programar, entonces, una serie de lecturas que respondan al periodo vivencial en el que se encuentra el alumno. Y, aunque este trabajo se centre, sobre todo, en la educación secundaria, dicha premisa es extensible para cualquier etapa de desarrollo, pues un conocimiento exhaustivo de las características de la infancia y la adolescencia permitirá al profesorado establecer lecturas que fomenten el desarrollo del alumno y que, a su vez, sean faro de guía para todo aquél que ahonda en ellas.

La adolescencia se caracteriza, como ya hemos mencionado, por una necesidad de independencia con respecto a la familia, de ahí que se priorice el grupo de amigos y, a su vez y entre muchas otras cosas, por un descubrimiento de la sexualidad y las relaciones amorosas. A su vez, los adolescentes se encuentran en una etapa que empiezan a descubrir su yo y no son pocas las ocasiones en las que se preguntan quiénes son, qué buscan en la vida, a qué le quieren dedicar parte de su tiempo, qué sentido tiene su vida... es decir, preguntas de cariz existencial. Por ello mismo, es fundamental proporcionar lecturas que se conjuguen en este entramado de preguntas y de procesos por los que el adolescente pasa. Si no se abordan estas cuestiones mediante la literatura, se hace bastante imposible que el alumno pueda conectar con lo que lee. Es evidente que no solamente se le ha de proporcionar al alumno lecturas que vayan en función de sus vivencias personales y es menester del profesorado proporcionar una variedad de temas que enriquezcan la formación del alumno y amplíen su cosmovisión. Sin embargo, es necesario empezar por aquellas lecturas que más puedan ser significativas para el sujeto para que conecte con la lectura y encuentre cierto goce en el acto de leer. A fin de cuentas, para que adquiera el hábito de la lectura, pues sin este se hace imposible que el alumno aprecie las letras.

Dicho esto, cabría preguntar por qué el texto literario es el más fructífero para tratar en clase y por qué no puede servir otra lectura. Está claro que el texto literario no es la piedra de toque que soluciona todos los problemas ni tiene porqué funcionar a todo el alumnado. Quizás haya adolescentes que trabajen mejor con el ensayo, con el cómic, con la poesía y, por ende, es menester del profesorado trabajar también con estos géneros literarios. Sin embargo, el texto narrativo es el que permite, en mayor profundidad, cumplir con el objetivo del fomento de la lectura en las aulas: constituir al adolescente como sujeto autónomo, sensible al mundo que le rodea y cuyo interior sea cada vez más rico y posea más anchura. Citando a la doctora en filología Teresa Colomer (2001):

Desde esta perspectiva, resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre el carácter de “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas de lenguaje y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario –es decir, en los “géneros primeros”–, en otras propias de la comunicación literaria.

Este paso de la construcción discursiva introduce una distancia entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura –en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.– proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo. El texto literario ostenta, así, la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. (Colomer, T., 2001, 3)

Por ello mismo, el texto literario es el que mejor puede funcionar dentro del aula. Como he dicho, no es el único ni tiene por qué funcionar para todo el alumnado, pero sí se trata de una puerta de fácil acceso para aquellos que aún no se han iniciado en la lectura. Y es que la narrativa, el relato literario, ayuda al alumno a simpatizar, de una forma menos compleja, con lo que está sucediendo en el libro. Los personajes son elementos que se imbrican en su experiencia personal, que podrían ser él, dicho de otro modo. Además, la literatura aborda de una manera más asequible temas que se muestran como relevantes y universales –también otros géneros literarios, claro está– haciendo que el adolescente pueda reflexionar sobre su propia vida, sobre los desafíos que esta le plantea y valorar las distintas soluciones que la obra narrativa proporciona ante dicho conflicto. Por lo tanto, el adolescente puede empatizar rápidamente con la situación y los personajes de la narración y, por lo tanto, la lectura se le hace más próxima. Si el alumno, que no mantiene el hábito de lectura, comienza por obras complejas o géneros literarios muy elaborados, en seguida dejará de leer porque aquello que tiene delante se le hace inasequible. No se producirá, entonces, un buen aprendizaje significativo. Por ello mismo, la narrativa nos proporciona buenas condiciones para fomentar la lectura en las aulas.

A su vez, el relato proporciona un desarrollo del pensamiento crítico factible y adecuado para la edad en la que se halla el adolescente. Por lo general, las historias narrativas suelen presentar situaciones complejas que requieren que los lectores reflexionen sobre la conducta del personaje o sobre su situación personal. Esto les conduce a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, empatía y conciencia y compromiso con el mundo, pues les ayuda a considerar diversas perspectivas. Y no solamente el pensamiento crítico es fomentado por la narrativa, también lo hace la imaginación, pues la literatura narrativa despierta la imaginación y la creatividad de los adolescentes.

Estos elementos funcionan, entonces, como la piedra de toque para generar el hábito de la lectura, pues las narraciones emocionantes y cautivadoras llevan al alumno a querer saber más y a disfrutar de la lectura, pues se sienten, entonces, parte de ella.

3. Necesidades detectadas y delimitación de la propuesta

Una vez expuesto el marco teórico y analizada la cuestión del hábito de lectura entre los adolescentes, así como fundamentado por qué es importante que los adolescentes lean, es necesario justificar en este punto la propuesta pedagógica aquí presentada: donde que se vea relacionada con la lectura y justificar por qué es necesario que se aborde en la clase de filosofía.

Para poder dar cuenta de dicha justificación, he hecho uso de los siguientes métodos cualitativos basados en el periodo de prácticas: observación en el aula, análisis de la redacción de los trabajos de los alumnos y la evaluación de la comprensión lectora y escrita. A su vez, también me he centrado en métodos cuantitativos obtenidos a partir del ejercicio como docente. En concreto, para sostener la necesidad de un proyecto educativo que se centre en la lectura de las grandes obras clásicas dentro del aula de filosofía, he tomado en consideración las diferentes pruebas que ha ido haciendo el alumnado

a lo largo del curso escolar, la autoevaluación del alumnado -cómo ellos perciben su aprendizaje- y el desarrollo personal de cada alumno.

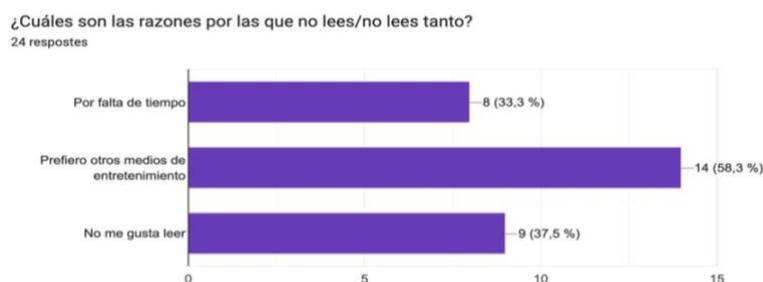
Con todo ello, es claro que el alumnado presenta dificultades -en muchas ocasiones- para comprender textos filosóficos y, a su vez, para comprender los conceptos filosóficos presentados en el aula. Esta problemática encuentra su origen en dos factores: la falta de hábito de lectura dificulta la comprensión de textos complejos y, a su vez, la introducción de una nueva forma de pensar que se les hace ajena a una gran mayoría de estudiantes. Para poder afirmar que una de las dificultades de la comprensión de textos filosóficos es a causa de la falta de lectura entre los adolescentes, realicé un cuestionario para recoger muestras representativas sobre el hábito de lectura entre los estudiantes. La muestra recoge 24 alumnos, de entre 15 y 18 años⁴.

En un primer momento, se les preguntaba cuál era la última vez que leyeron un libro por voluntad propia y el resultado fue el siguiente:



Nota: Gráfico sobre la lectura autónoma entre los adolescentes.
Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

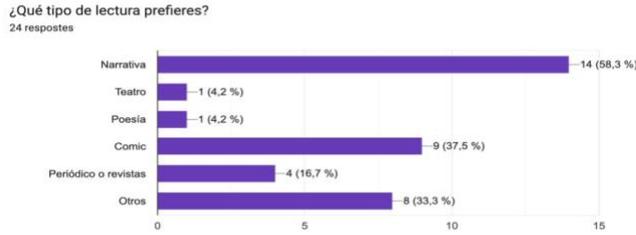
Vemos que, un elevado porcentaje de estudiantes, no lee por voluntad propia. Ante esto, también se les preguntaba por qué no leían y más de la mitad de los alumnos encuestados señalan que prefieren otros medios de entretenimiento:



Nota: Gráfico sobre las razones que llevan a los adolescentes entrevistados a no leer. Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

A su vez, también se les preguntó qué tipo de lectura preferían y más de la mitad de los alumnos señalaron que preferían la narrativa:

⁴ La encuesta se realizó en el Institut Vilatzara (Vilassar de Mar) y en la Escuela Jesús-María San Gervasio (Barcelona) 24 alumnos fueron encuestados. Un 8,3% del alumnado tiene 12 años, un 8,3% 13, un 8,3% 14, un 33,3% 15 años, un 12,5% 16 años, un 8,3% 17 años y un 20% 18 años. De entre los alumnos, un 54,2% son hombres, un 41,75% son mujeres y un 4,2% prefiere no indicar su sexo.

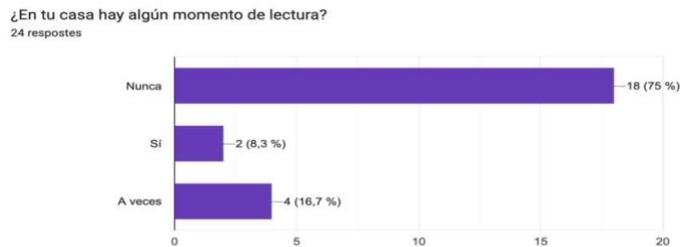


Nota: Gráfico sobre las lecturas que prefieren los alumnos entrevistados.

Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

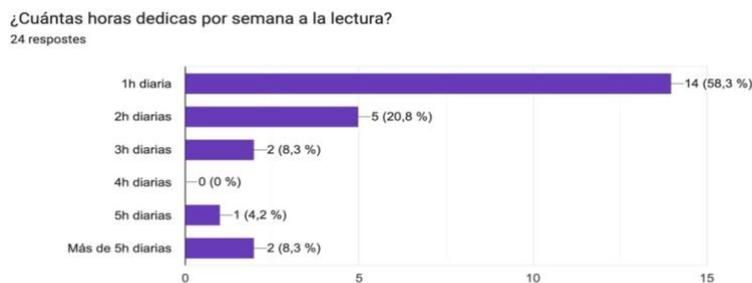
Esto reafirma lo que anteriormente ya se había señalado: el género literario más adecuado para fomentar la lectura en el aula y transmitir con ella conocimiento filosófico es la narración, pues es el género que los alumnos están más habituados a leer y, a su vez, el más accesible para su momento vital. La narrativa se presenta, entonces, como la opción óptima para dicho proyecto educativo que desarrollaré más adelante.

Otras de las cuestiones que han ido resonando en el preámbulo de la propuesta educativa es la cuestión del hábito de lectura en casa, pues es difícil fomentar un buen hábito en el aula si en casa no hay una continuidad, factor por el cual muchos de los adolescentes hoy en día no leen. De todos los alumnos entrevistados, un 75% afirma que en su casa no hay un momento de lectura, tal y como muestra el gráfico a continuación:



Nota: Gráfico sobre el tiempo que dedican los alumnos entrevistados a leer en casa. Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

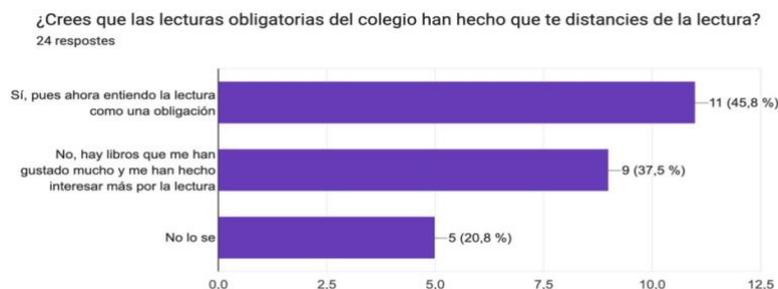
A su vez, un 58,3% del alumnado respondió que solamente le dedican 1h diaria de lectura que corresponde a la hora de lectura obligatoria de la escuela:



Nota: Gráfico sobre las horas que los alumnos entrevistados dedican a la lectura.

Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

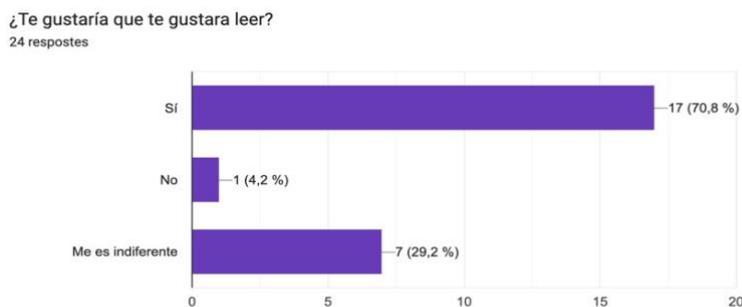
Esta obligatoriedad de la lectura en el aula ha hecho que muchos de los adolescentes comprendan la lectura como una obligación y no disfruten de esta misma como una actividad enriquecedora y placentera per se, tal y como muestra el siguiente gráfico:



Nota: Gráfico sobre la obligatoriedad de la lectura.
Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

Vemos, pues que lo que se señalaba con anterioridad -la lectura como una actividad puntuable- hace que los alumnos no la reciban con agrado y, por lo tanto, no se fomente en ellos la necesidad de seguir indagando en los distintos universos literarios. Si la lectura es vista como una obligación, esta no es introducida desde el hábito sino desde un espacio y tiempo determinado que se agota en el momento en que suena la campana para cambiar de clase. Será necesario, pues, que la propuesta educativa que aquí se plantea, mantenga la lectura no como una obligación sino como una necesidad vital: hay que leer para poder vivir.

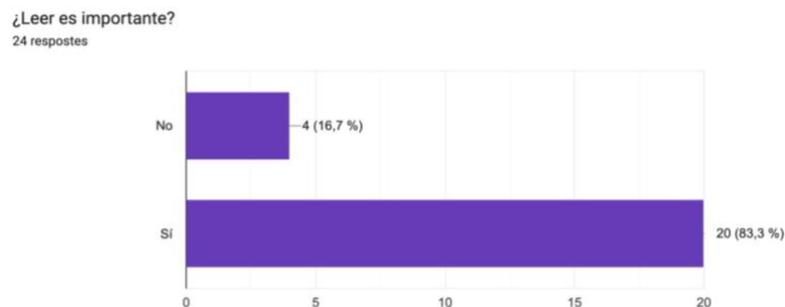
Por último, y antes de pasar al análisis de los datos aportados y la solución que aquí se propone, me gustaría señalar que a los alumnos encuestados se les preguntó si les gustaría que les gustara leer. Un 70,8% del alumnado contestó que sí:



Nota: Gráfico sobre la inquietud de los alumnos entrevistados respecto a la lectura.
Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

Esto hace patente todo lo que con anterioridad se ha dicho: los adolescentes -como toda persona- necesita de la lectura, pues los libros son el alimento del alma, aquello que nos permite comprendernos y comprender el mundo. Sin embargo, la falta de arraigo, la época hiper tecnológica en la que se desarrollan los adolescentes, la falta de referencias adecuadas para su momento vital y la desconexión

social que hay hacia la literatura, no permiten al adolescente poder desarrollarse dentro de la lectura, a pesar de que les gustaría y a pesar de que perciben la lectura como algo valioso en sí mismo:



Nota: Gráfico sobre la valoración de la lectura.
Fuente: Elaboración propia. (Año 2024).

Por ello mismo, será necesario recuperar la lectura en las aulas como un bien en sí mismo, pero, a su vez, la propuesta educativa que aquí se quiere plantear no se agota en el fomento de la lectura en las aulas, sino que se extiende más allá. Si la lectura es necesaria y, además, los alumnos carecer de ella, también lo deberá ser en la asignatura de filosofía. Sin embargo, tal y como hemos señalado anteriormente, nos encontramos con la problemática de que muchos alumnos no comprenden los textos filosóficos porque les cuesta leer. Si hay dificultades abordando textos de cariz más sencillo, estas dificultades se exacerbarán en los textos filosóficos cuyo vocabulario y expresión es más complicada. Pero aquí también nos concierne la siguiente problemática: ¿cómo podemos hacer que los alumnos comprendan los textos, conceptos y perspectivas filosóficas? La respuesta que más adelante desarrollaré es clara: fomentando la lectura.

Antes de proseguir, recapitulemos: la problemática detectada es la falta de comprensión filosófica de los autores y corrientes que se explican en la asignatura de filosofía. Esta falta de comprensión mantiene su origen, principalmente, en la falta de hábito de lectura entre adolescentes cuyo origen e importancia ya hemos ido desgranando en este trabajo. Vemos, pues, que es necesario recuperar la lectura en las aulas para fomentar un buen desarrollo del adolescente y esto nos conducirá, a su vez, a una mejora de la comprensión de la asignatura de la filosofía. Veamos, entonces, esta cuestión.

Hasta ahora se ha hablado de la problemática del hábito de lectura entre los adolescentes y se ha puesto de relieve la necesidad de recuperar las grandes obras clásicas como fundamento de dicho hábito, pues como se ha señalado, las grandes obras clásicas de la literatura abordan cuestiones fundamentales que todo ser humano, en un momento u otro, necesita abordar o situaciones vitales que todos experimentamos. Lo mismo ocurre con la filosofía pues esta disciplina es, en el fondo, un ejercicio vital: pensar filosóficamente es pensar la vida. Por ello mismo, las grandes obras de la literatura son, en parte, obras filosóficas, pues desvelan aquello que está oculto en el hombre, su verdadero ser, su verdadera vida. Literatura y filosofía no están, por lo tanto, tan alejadas y pensar filosóficamente es también pensar de forma literaria. Es necesario, pues, recuperar en el aula la filosofía literaria, la filosofía que puede pensar más allá del mero sistema, pues solo así el alumno podrá comprenderla porque interpelará a la vida misma, a su propia vida. De hecho, el filósofo Joan Carles Mèlich señala en su obra *L' experiència de la pèrdua* (2017) que:

una filosofia literària ja no pot expressar-se sistemàticament; necessita parlar en assajos, aforismes, en fragments, perquè per ella el més important és la singularitat, l'efímer, l'instant, la transformació (...) Per comprendre què vol dir mirar la vida des de la literatura seria convenient recórrer a una imatge. Podríem fer memòria d'una d'antiga, la del riu d'Heràclit, però també en tenim una altra de més propera i suggestiva: la de les ones que trobem en l'obra de Virginia Woolf. En aquesta extraordinària novel·la hi ha la negació d'un subjecte metafísic, substància, perquè la vida és com les ones, com el moviment de les ones, del mar. En una filosofia literària no es comença a pensar des d'un principi originari, ni al voltant d'un centre, sinó des de l'esdeveniment, des de la ruptura imprevista, des de les distintes veus que configuren les històries de la vida. (Mèlich, J-C., 2017, 29-30)

Y es que es fundamental que el alumno entienda que la literatura también es un ejercicio del pensamiento, también es una reflexión de la vida desde la vida misma; por lo tanto, la literatura piensa la vida viviéndola y eso permite al adolescente salir de la sistematicidad de la filosofía para comprender aquello que el propio sistema quiere expresar y que en muchas ocasiones no comprende porque aún no es suficientemente significativo para él o ella.

¿Qué sucede, sin embargo, cuando no se lee? Que no se puede pensar filosóficamente porque hay una incapacidad para comprender la vida. La máxima *γνώθι σεαυτόν* (conócete a ti mismo) parece imposible de desarrollarse. El adolescente que se halla en esta situación se ve incapaz de comprender en muchas ocasiones el pensamiento filosófico que se le plantea en el aula porque se ve incapaz de abordar su propia vida, las preguntas fundamentales que le atraviesan y, por lo tanto, se halla distante y desconectado de aquello que se le plantea. Una falta de lectura provoca una falta de madurez intelectual y autoreflexiva que imposibilita al alumno comprender aquello que se le está planteando. Si el alumno no ha reflexionado sobre distintos dilemas morales no podrá comprender el imperativo de Kant, si no ha sentido ese amor al saber, no podrá comprender a Platón, tampoco lo hará con Nietzsche si no ha sentido esa necesidad de romper a martillazos todo lo que se daba por supuesto. El alumno debe haber pasado por ciertas experiencias para poder comprender lo que se le expone y dichas experiencias no tienen por qué ser materializadas, basta con que se halla topado con ellas a través de la lectura. Y, sobre todo, de la lectura de los grandes clásicos, pues estos son los que encarnan con una mayor fidelidad lo que verdaderamente la vida. Por ello mismo, será necesario recuperar las obras clásicas de la literatura dentro de la asignatura de filosofía. Si anteriormente partía de una serie de evidencias gráficas a partir de una encuesta transmitida al alumnado de entre 12 y 18 años (ESO y Bachillerato) para señalar la problemática de la falta de lectura, para justificar la falta de comprensión de los textos filosóficos y de las distintas posturas filosóficas en el aula, me baso en la observación realizada en el aula durante mi periodo de prácticas del Master de Acceso al Profesorado⁵.

En este tiempo, he podido constatar, a partir del análisis del alumnado, la corrección de los trabajos y exámenes, la expresión oral en el aula o la implicación y actitud del alumnado en la materia de filosofía, que gran parte de ellos no parece comprender verdaderamente qué es la filosofía o qué nos dicen los autores que se plantean en el aula. Esta problemática es extensible desde los alumnos de la optativa de filosofía de 4º de la ESO hasta los alumnos de 2º de Bachillerato. Esto queda patente, sobre todo, en la falta de conexión que tiene el alumno con aquello que está estudiando.

Hablábamos con anterioridad del aprendizaje significativo señalando que este debe ser siempre un aprendizaje que se conecte con lo que el alumno ya sabe, con lo que ya ha aprendido anteriormente.

⁵ Las prácticas han sido realizadas en la Escuela Sagrado Corazón de Sarrià (Barcelona) y el Instituto Vilatzara (Vilassar de Mar, Barcelona).

Sin embargo, nos encontramos que el alumnado que comienza a estudiar filosofía no ha tenido previamente ninguna experiencia que lo conecte con aquello que está aprendiendo y, por lo tanto, es dificultoso que se cometa un aprendizaje significativo. El alumno es la primera vez que se enfrenta a este tipo de cuestiones propias de la filosofía y, por lo tanto, se siente desconectado, como si aquello que está estudiando no tuviera ningún tipo de relación con lo que conoce y ha aprendido hasta ahora. Sin embargo, la problemática quedaría resuelta si el alumno hubiera mantenido un buen hábito de lectura durante su etapa de desarrollo, pues el bagaje cultural y experiencial de la lectura le daría las herramientas necesarias para abordar de una forma significativa aquello que se le plantea como novedad. Por ello mismo, una buena formación en literatura permitirá al alumno abordar la asignatura de filosofía de una forma fructífera y productiva, es decir, más allá de suspender o aprobar, la literatura podrá ser la piedra de toque para que comprenda aquello de lo que se le está informando y, por lo tanto, haga suya la experiencia de aprendizaje, es decir, integre los conocimientos de tal modo que le permitan poder dar respuesta a las preguntas que le atraviesan, preguntas que son propiamente filosóficas. A través de la lectura de las grandes obras clásicas, el alumno tendrá una experiencia de arraigo no solo con su vida y el mundo que le rodea sino también con la filosofía.

El perfil de alumnado que se acerca a la asignatura es un perfil con carencias interpretativas y lingüísticas: le falta un vocabulario rico y una cosmovisión de las problemáticas que trascienda a la inmanencia y la resolución fácil. A su vez, también le falta una mirada reflexiva y crítica que le permitan articular un discurso coherente y propio. La falta de lectura tiene mucho que ver con ello. Si el alumno no ha comprendido de antemano la locura quijotesca, el dilema de Antígona, las contradicciones internas de todo ser humano plasmadas en la *Cartuja de Parma* o la organización política de Rebelión en la *Granja*, entre muchos otros, será imposible que pueda comprender las diferentes perspectivas filosóficas. A modo de ejemplo, iniciarse en la filosofía sin una base literaria previa que haya arado los surcos en los que depositar las semillas de la reflexión, sería como comenzar a multiplicar sin haber aprendido antes las operaciones de la suma. En matemáticas parece claro que se trata de una tarea imposible, pero en la asignatura de filosofía no parece tan obvio que se requiera una buena comprensión literaria para comenzar a ahondar en cuestiones de altos vuelos metafísicos. Sin embargo, sí es necesario, pues la literatura nos permite, tal y como señala la Dra. Begoña Román:

l'obertura a l'altre i permet distingir qüestions essencials a l'ètica cívica, que tindrien a veure amb els mínims transculturals més enllà d'èpoques i morals. En augmentar aquestes experiències morals, facilitar el dubte, el pensament crític sobre allò propi d'un, de la seva comunitat i època, permet entendre la relativitat històrica de les morals i la necessitat de fonamentar les tradicions o superar-les. Al llegir sobre la història de les pròpies tradicions morals també podria permetre distingir allò essencial a la tradició d'allò que cal canviar, el perquè dels canvis i el què i els perquè no haurien de canviar. (Román, B., 2009, p. 131)

Es decir, lo que la Dra. Begoña Román nos indica es que es menester formarse previamente en la literatura para poder discernir sobre las posibles respuestas que podamos dar ante las preguntas filosóficas. Y añadiría que, a su vez, también es necesaria no solo para dar respuestas sino también para poder formular las preguntas, pues de la nada nada sale (*ex nihilo nihil fit*). No podemos pretender que el alumno comience a reflexionar sobre cuestiones filosóficas o que las entienda si, en un primer momento, no ha cultivado el ejercicio de observar el mundo de forma crítica, de forma reflexiva. Para ello, será necesario la lectura de las grandes obras clásicas, no solamente por lo que ya se ha comentado anteriormente sino porque, trayendo a colación el mismo artículo ya citado de la Dra. Begoña Román, la literatura de las obras clásicas es aquella literatura que está comprometida:

moralment i políticament, en el sentit més ampli de l'expressió «compromís moral o polític». (...). Deixem fora, per tant, una literatura que defensi l'art pel l'art, sense cap tipus de restriccions, sense cap submissió ni a la veritat, ni a la justícia ni a cap tipus de «norma imperativa racionalista» que pretengui coartar el discurs literari. Optem així per una literatura que va més enllà del narcisisme retòric d'un autor que demostra les seves habilitats amb l'idioma però res més; i també deixem fora la literatura concebuda com mer entreteniment, sense pretensió cultural ni molt menys moral i política. Nosaltres triem aquella literatura de tipus reflexiu, cognitiu, amb pretensió d'universalitat en la seva comprensió, i amb pretensió de transformar el lector. Partim aquí de la convicció que la literatura parla de vides i eleccions humanes com si aquestes fossin importants per a tots nosaltres: «Aquest és, després de tot, l'esperit amb el que s'ha escrit i llegit una bona part de la gran literatura» (Nussbaum, 2005, p. 314)». (Román, B., 2017, 129-130)

Se trata, pues, de seleccionar no cualquier literatura sino una literatura comprometida con el mundo, del mismo modo que lo hace la filosofía. Solamente así el alumno podrá comprometerse con lo que le rodea y tomar partido, es decir, podrá arraigarse al mundo. Pero si el alumno no comprende lo que se le está enseñando, si no lo encuentra valioso, si no tiene ningún tipo de referencias, todo el arduo trabajo que el profesorado pueda hacer quedará en saco roto y el alumno solamente memorizará la asignatura de filosofía sin que esta se impregne en su vida.

Recapitulando, pues, sobre lo que se ha dicho con anterioridad, el problema que aquí se pretende resolver mediante una propuesta educativa (que se formulará en las páginas contiguas) es la necesidad de que el alumnado comprenda de una forma plena la filosofía, es decir, que esta no sea una mera materia más sino un modo de vida. Sin embargo, el alumnado se halla en una situación compleja en la que le cuesta comprender la filosofía, redactar con un vocabulario rigurosos y empleando terminología filosófica y, sobre todo, integrar el pensamiento filosófico de los autores que se enseña en las aulas como de suyo propio. Este problema está, a su vez, enraizado a otro problema que impide al alumnado desarrollar de forma óptima su capacidad reflexiva, y es la falta de lectura, pues no se puede pensar al margen del ejercicio literario. Por ello mismo, la presente propuesta educativa que desarrollaré a continuación es una propuesta transversal -pues puede ser aplicada a cualquier asignatura, ya que la lectura es fundamental para el desarrollo cognitivo y personal del alumnado- que se centrará exclusivamente en la asignatura de filosofía. Aunque el análisis de la problemática subyacente – la falta de hábito de lectura entre el alumnado – es una problemática que encontramos en todas las asignaturas y, por lo tanto, la propuesta para solventar dicha problemática puede ser aplicada a cualquier ámbito del saber, en este caso se presentará una solución para poder fomentar la filosofía de una forma integradora dentro del aula, es decir, para que la filosofía, a través de la lectura de las grandes obras, pueda ser para el alumno un ejercicio existencial, ético y político que le permita dar forma a su vida y al mundo que le rodea. Así pues, el proyecto educativo que se desarrolla a continuación tiene como objetivo situar la literatura como piedra de toque de la asignatura de filosofía para que el alumnado pueda comprender mejor aquello que está estudiando. Y no solamente en el sentido de que se presenten los contenidos como más claros y sin dudas, sino también “mejor” entendido como propio.

DESARROLLO

4. Fundamentos para el proyecto educativo

4.1 La literatura en la asignatura de filosofía de 2º de Bachillerato: las obras clásicas y los filósofos

El proyecto educativo que pretendo abordar en este Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo facilitar el aprendizaje de la filosofía a partir de la lectura de las grandes obras de la literatura con la finalidad de hacer más comprensiva la filosofía entre los adolescentes y abordar, así, la problemática de la falta de lecturas que es, a su vez, el motivo por el cual los alumnos presentan dificultades en la comprensión de dicha asignatura. Así pues, a continuación, expondré de forma detallada el proyecto educativo.

Sin embargo, es importante remarcar dos cuestiones: el proyecto tiene como objetivo dilucidar la comprensión de los distintos saberes filosóficos a partir de la lectura. Pero dicho proyecto, como ya he mencionado anteriormente, es extensible a cualquier otra asignatura curricular, pues partir de las obras clásicas para comprender otros saberes es un ejercicio que puede realizarse desde cualquier materia.

Además, dicho proyecto pretende solventar dos problemáticas: por un lado, la lectura y, por otro, la comprensión de los textos y corrientes filosóficas. Por ello mismo, se trata de un proyecto educativo que va más allá de la propia materia de filosofía pero que requiere de esta misma para poderse dar. Se trata de que los alumnos adquieran el hábito de lectura más allá de la obligación y, por lo tanto, disfruten de la lectura de forma libre, conozcan los clásicos de la literatura y se nutran de ellos formándose, así, como hombres y mujeres sensibles al mundo que les rodea. Por ello mismo, la propuesta educativa irá más allá de la mera valoración numérica de la lectura y se planteará como un ejercicio de soporte a la asignatura de filosofía.

Las obras clásicas que se van a proponer no se tratarán como un elemento evaluable más sino como un fin en sí mismo, es decir, la obra literaria que se trate no será un ejercicio más para poder aprobar la asignatura, sino que su lectura constituirá el único fin de la obra, pues se trata de que el alumno pueda disfrutar de la lectura de forma libre y le ayude a comprender aquello que se está tratando en la materia de filosofía. Se evaluará, entonces, la capacidad del alumno de reflexionar sobre la lectura, pero no el ejercicio de leer, pues si la obra fuera un elemento más evaluable, entonces la lectura no podría ejercerse de forma desinteresada y siempre estaría condicionada por la nota. Se trata de que el alumno lo haga de forma autónoma mientras se educa a mantener el hábito de lectura y a disfrutar del misma. Dicho esto, para poder acotar el trabajo, he decidido centrar la propuesta educativa en la asignatura de Historia de la filosofía de 2º de Bachillerato ya que, en primer lugar, los estudiantes de 2º de Bachillerato poseen una madurez intelectual y académica avanzada en comparación con los cursos anteriores. A esta edad, han desarrollado una mayor capacidad de análisis y síntesis, lo que les permite abordar textos complejos con una comprensión más profunda y crítica. Esta madurez es esencial para entender y reflexionar sobre las obras clásicas de la literatura, que a menudo presentan ideas filosóficas profundas y un lenguaje elaborado.

A su vez, el currículo de 2º de Bachillerato en muchas regiones está diseñado para preparar a los estudiantes para la educación superior. La inclusión de la lectura de obras literarias clásicas en la asignatura de filosofía no solo enriquece su formación cultural, sino que también les proporciona herramientas fundamentales para sus futuros estudios universitarios. Este tipo de lecturas fomenta el

pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, habilidades que son altamente valoradas en el ámbito académico y profesional.

Otro aspecto crucial es la conexión directa entre la literatura clásica y los contenidos filosóficos que se estudian en 2º de Bachillerato. Muchas obras literarias han sido influenciadas por corrientes filosóficas específicas y, a su vez, han influido en el pensamiento filosófico. Leer y analizar estas obras dentro del contexto de la filosofía permite a los estudiantes ver la interrelación entre diferentes disciplinas y cómo las ideas filosóficas se reflejan y se desarrollan en la literatura. Esto no solo facilita la comprensión de los autores filosóficos, sino que también proporciona un enfoque más holístico y multidisciplinario del conocimiento.

Asimismo, en 2º de Bachillerato, los estudiantes están en una etapa crucial de su formación, donde la motivación y el interés por los estudios pueden ser determinantes para su rendimiento académico. Integrar la lectura de obras literarias clásicas puede servir como un estímulo adicional, despertando su curiosidad y su interés por la filosofía. Al enfrentarse a textos que son tanto literarios como filosóficos, los alumnos pueden encontrar un mayor disfrute y sentido en sus estudios, lo que puede resultar en un aprendizaje más significativo y duradero. De hecho, el filósofo Joan Carles Mèlich dirá en su obra *La lectura com a pregària* (2015) que: «¿Per què Sòfocles, Dante, Shakespeare, Cervantes, Dickens, Dostoievski, Melville, Tolstoi, Strindberg, Proust, Rilke, Kafka, Musil, Joyce, Pessoa, Woolf, Mann, Beckett, Borges, ¿Espriu o Canetti no s'estudien en els cursos de filosofia?» (Mèlich, J-C, 2015, p. 15).

Por ello mismo, teniendo en cuenta el currículum de selectividad de Catalunya 2024⁶, he decidido escoger las siguientes obras clásicas para poder abordar cada autor y fomentar así la lectura de las grandes obras en el aula, el hábito de lectura y, sobre todo, ayudar al alumnado a poder comprender mejor los filósofos que están estudiando:

Propuestas literarias

PLATÓN: *La República*: Libro II: 368c-376c, Libro IV: 427c-445e, Libro VII: 514a-520a, 532b-535a.

- **OBRA LITERARIA:** *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury
- **JUSTIFICACIÓN:** *Fahrenheit 451* explora temas de censura, ignorancia y el control de la información, similar al Mito de la Caverna de Platón donde las personas viven en una realidad limitada por lo que se les permite ver. En la novela, la sociedad está sumida en la ignorancia, al igual que los prisioneros en la caverna, y la lucha del protagonista por descubrir la verdad y alcanzar el conocimiento refleja el viaje hacia la iluminación descrito por Platón.

RENÉ DESCARTES: *Meditaciones Metafísicas*, Partes I, II, V y VI.

- **OBRA LITERARIA:** *El guardián entre el centeno*, J.D. Salinger
- **JUSTIFICACIÓN:** *El guardián entre el centeno* es una novela que se adentra en la introspección y la exploración de la identidad personal y la realidad percibida por el protagonista, Holden Caulfield. A lo largo de la novela, Holden cuestiona la autenticidad del

⁶ Vid. Història de la filosofia, *Generalitat de Catalunya, Departament d'educació*: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/batxillerat/curriculum-171-2022/materies-comunes/Historiade-la-Filosofia.pdf>

mundo que lo rodea y busca un sentido de verdad y certeza en su vida, similar a la búsqueda de Descartes por la certeza y el conocimiento a través de la duda metódica y la introspección filosófica.

JOHN LOCKE: *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, capítulos I, II, III, V (secciones 26, 27, 31-34, 42-51), VIII i XIX (secciones 211-229).

- **OBRA LITERARIA:** *Los miserables*, Victor Hugo
- **JUSTIFICACIÓN:** *Los miserables* explora temas de justicia, derechos individuales, la moralidad del gobierno y las responsabilidades sociales, resonando con las ideas de Locke sobre el gobierno, los derechos naturales y el contrato social. La lucha por la justicia y la igualdad en la sociedad de Hugo refleja los principios de Locke sobre cómo debe estructurarse un gobierno para proteger los derechos y la libertad de los individuos.

DAVID HUME: *Tratado de la naturaleza humana*.

- **OBRA LITERARIA:** *Orgullo y prejuicio*, Jane Austen.
- **JUSTIFICACIÓN:** *Orgullo y prejuicio* se puede relacionar con David Hume por su exploración sobre cómo los juicios humanos se forman a través de la experiencia y la percepción, principios fundamentales del empirismo de Hume. Los personajes de la novela, como Elizabeth Bennet y Mr. Darcy, desarrollan sus opiniones y cambian sus actitudes basadas en sus interacciones y observaciones, ilustrando cómo el conocimiento proviene de la experiencia. Además, la obra examina la naturaleza humana y las emociones, áreas centrales en la filosofía de Hume, destacando cómo los sentimientos y las experiencias influyen en la moralidad y las relaciones interpersonales.

IMMANUEL KANT: *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*: Primera sección: “Transición del conocimiento racional común de la moralidad al conocimiento filosófico”, párrafos 1-3, 8-13. Segunda sección: “Transición de la Filosofía moral popular a la Metafísica de las costumbres”, párrafos 12-41, 46-54.

- **OBRA LITERARIA:** *Antígona*, Sófocles.
- **JUSTIFICACIÓN:** *Antígona* trata sobre la confrontación entre las leyes humanas y las leyes divinas, así como el conflicto entre el deber moral y la autoridad del estado. Estos temas son muy afines a las ideas de Kant sobre el imperativo categórico y el deber moral. Antígona se enfrenta a la ley del rey Creonte porque cree en un deber moral superior que debe ser seguido a pesar de las consecuencias, lo que refleja la filosofía kantiana de actuar según principios universales y morales que no dependen de las leyes humanas o las consecuencias pragmáticas. La tragedia de Sófocles ilustra la tensión entre los principios éticos universales y las normas sociales, un tema central en la ética kantiana.

JOHN STUART MILL: *Utilitarismo*, Secciones II y IV.

- **OBRA LITERARIA:** *Cumbres borrascosas*, Emily Brontë.

- **JUSTIFICACIÓN:** Mill sostiene que las acciones deben ser evaluadas por su capacidad para aumentar la felicidad y reducir el sufrimiento. *Cumbres Borrascosas* es una novela que explora profundas emociones humanas y la complejidad de las relaciones, especialmente entre Heathcliff y Catherine. La narrativa muestra cómo las acciones y decisiones de los personajes pueden causar un gran sufrimiento a ellos mismos y a los demás, lo que invita a un análisis desde la perspectiva utilitarista sobre cómo podrían haberse maximizado la felicidad y minimizado el sufrimiento.

FRIEDRICH NIETZSCHE: Selección de textos de las obras:

Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral, Sección 1

Aurora: sección 132

La gaya ciencia: secciones 125, 341

Así habló Zaratustra, Primera parte: prólogo, apartados 3 y 4. Segunda parte: sección XXIV “En las islas Afortunadas”.

Más allá del bien y del mal, secciones 21, 56, 260

Genealogía de la moral, parte I, sección 10 y 11; parte II, sección 24; parte III, sección 11, 12 y 13.

- **OBRA LITERARIA:** *El lobo de mar*, de Jack London
- **JUSTIFICACIÓN:** *El lobo de mar* de Jack London explora temas centrales en la filosofía de Nietzsche, como la voluntad de poder, el individualismo y la lucha por la autotransformación. La novela narra la historia de Humphrey Van Weyden, quien se enfrenta a desafíos extremos bajo la influencia del carismático y despiadado capitán Wolf Larsen. Larsen personifica el concepto de superhombre (*Übermensch*) de Nietzsche, alguien que trasciende la moral convencional y vive según su propia voluntad y valores. La brutalidad y el darwinismo social presentes en la novela reflejan la idea nietzscheana de la vida como una constante lucha por el poder y la autoafirmación. A lo largo de la novela, Van Weyden se transforma de un hombre pasivo y dependiente en alguien que descubre su propia fortaleza y capacidad de resistencia, ejemplificando la noción nietzscheana de la autotransformación y la creación de uno mismo. La tensión entre las visiones del mundo de Larsen y Van Weyden también destaca la crítica de Nietzsche a la moralidad tradicional y su defensa de una moralidad basada en la afirmación de la vida y la autenticidad personal.

Estas son, pues, las propuestas literarias que aquí se plantean para tratar con cada autor de la asignatura de Historia de la filosofía de 2º de Bachillerato. Aun así, es importante remarcar que dicha propuesta es orientativa y que dependerá del criterio del profesor o profesora determinar las lecturas concretas para cada autor. Es decir, lo importante de esta nueva propuesta educativa no es tanto la obra clásica seleccionada –siempre y cuando esta mantenga relación con la filosofía del autor que se trata – sino la dinámica educativa que se expone a continuación y que constituye el verdadero ejercicio educativo.

A su vez, es importante remarcar que las lecturas seleccionadas para la propuesta educativa pueden ser adaptadas por el profesor o profesora o, si así se considera, pueden ser seleccionados ciertos fragmentos. Se trata de que la lectura sea una herramienta de comprensión y, por lo tanto, no debe ser un obstáculo añadido al aprendizaje de los alumnos. De ahí que sea muy importante plantear la lectura como la piedra de toque del ejercicio filosófico.

5. Dimensión práctica: las grandes obras clásicas como herramienta para filosofar

5.1 Las prácticas en el contexto educativo

Actualmente, si observamos el currículum de la asignatura de Bachillerato de Historia de la Filosofía, nos damos cuenta de que la lectura no forma parte de dicho currículum. A pesar de que el currículum está pensado para aplicarse de forma competencial, en muchas ocasiones nos damos cuenta de que la asignatura de filosofía se imparte con el objetivo de que los alumnos superen el examen de la selectividad y, por lo tanto, se olvida el principal objetivo de estudiar filosofía: transformarnos para poder transformar el mundo. Si la filosofía se explica como si se tratara de un cúmulo de saberes que se han de memorizar para poder reproducirlos en un examen, la filosofía pierde su razón de ser. Por ello mismo, es importante desvincularnos de esta visión y praxis que impera en las aulas y que, por desgracia, es una praxis común. Evidentemente, no todos los profesores ni colegios trabajan bajo estos parámetros, pero la realidad es que la gran mayoría sí lo hacen.

Por ello es importante revisar las prácticas educativas que actualmente se realizan en el aula para poder aportar al alumno una comprensión de la filosofía que le haga poder pensar, es decir, que transforme su mirada hacia el mundo para que pueda comprometerse. Esto pasa, necesariamente, por implicar al alumno ante aquello que estudia y no hay mejor forma de hacerlo que a través de la literatura, pues esta supone un acercamiento personal y vivencial a aquello que desde la filosofía se toma como abstracto. Si el alumno es capaz de comprender como algo suyo aquello que los filósofos explican, entonces se verá interpelado a actuar. Esta es, pues, la verdadera función de impartir filosofía en el aula. De ahí la necesidad de una nueva propuesta educativa en la asignatura de filosofía.

5.2 Propuesta educativa

La propuesta educativa que se presenta tiene como objetivo integrar la lectura de obras clásicas de la literatura como un soporte para las clases de filosofía en 2º de Bachillerato, sin que estas lecturas sustituyan el contenido filosófico, sino que lo enriquezcan y faciliten su comprensión. Esta integración se fundamenta en la convicción de que la literatura clásica aborda cuestiones universales y atemporales que son esenciales para la filosofía, proporcionando a los estudiantes una herramienta invaluable para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión personal.

Los alumnos realizarán la lectura autónoma de los fragmentos asignados y se les proporcionarán guías de lectura que incluyen preguntas dirigidas y temas de reflexión. Estas guías están diseñadas para ayudar a los estudiantes a conectar las ideas presentes en las obras literarias con los conceptos filosóficos discutidos en clase.

En las clases de filosofía se dedicarán sesiones específicas para debatir y discutir los temas filosóficos presentes en las obras literarias. Estas discusiones se llevarán a cabo en grupos pequeños y luego en sesiones plenarias, fomentando la participación activa y el desarrollo de habilidades de argumentación. Los debates permitirán a los alumnos confrontar sus ideas y profundizar en su comprensión de los conceptos filosóficos a través de la perspectiva literaria. Además, se realizarán actividades de análisis comparativo donde los alumnos relacionarán las ideas filosóficas presentes en las obras literarias con las teorías estudiadas en clase. Estas actividades ayudarán a los estudiantes a desarrollar un enfoque crítico y a entender la relevancia de los conceptos filosóficos en diferentes contextos.

Otra parte esencial de la propuesta incluye la elaboración de ensayos y proyectos. Los alumnos escribirán ensayos filosóficos basados en las obras leídas, donde deberán argumentar y defender sus puntos de vista sobre los temas discutidos relacionándolos con las cuestiones filosóficas abordadas en clase. Veamos, por lo tanto, cómo esta propuesta educativa se desarrolla de forma más detallada. Teniendo en cuenta la necesidad curricular de trabajar con situaciones de aprendizaje, en la estructuración de la propuesta que se desarrolla a continuación el lector encontrará especificado las competencias específicas, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, el desarrollo de las distintas actividades -actividades iniciales, actividades de desarrollo, actividades de estructuración, actividades de aplicación- junto con la temporización planeada y las medidas de soporte universales e intensivas.

I. Actividad: Proyecto de Lectura y Filosofía.

Descripción General: La actividad consiste en un proyecto a lo largo del curso en el que los estudiantes leerán y analizarán una selección de grandes obras clásicas, vinculando sus contenidos con los temas y problemas filosóficos estudiados en clase. Este proyecto se estructura en varias fases y sesiones, incluyendo lecturas, discusiones, análisis escritos y presentaciones.

Como ya se ha ido mencionando a lo largo de este trabajo, la necesidad de aportar obras clásicas dentro del currículum de la asignatura de filosofía de 2º de Bachillerato, facilita al alumnado un crecimiento a nivel personal y, a su vez, una mayor comprensión de aquellos conceptos o corrientes filosóficas que está estudiando. Pero también facilita una mejor expresión escrita. Sin embargo, como también es importante desarrollar la expresión oral, la propuesta didáctica aunque se base en la lectura, también se desarrollará en el ámbito de la oralidad con la finalidad de fomentar las habilidades comunicativas y sociales, una mejora de la confianza en sí mismos y, a su vez, fomentar el refuerzo de la comprensión y retención de conocimientos, pues expresar verbalmente lo aprendido obliga a los estudiantes a organizar y sintetizar aquello que han leído o estudiado facilitando la comprensión de una forma más profunda y significativa.

Por ello mismo, el proyecto constará de distintas partes: la propuesta docente combina el estudio teórico de los filósofos que son evaluables en la selectividad y, por lo tanto, presupone dicha explicación y, a su vez, cuenta con la propuesta didáctica de incorporar la lectura de las obras clásicas de la literatura como herramienta para dilucidar las propuestas filosóficas de los distintos autores. Para poder hacer efectiva dicha propuesta, se realizarán en el aula cuatro actividades centrales que giran en torno a la relación entre la filosofía y la literatura y, sobre todo, se centran en relacionar de forma significativa para el alumno las obras seleccionadas con la teoría que va aprendiendo en clase. Se asume, además, la lectura individual que cada alumno debe realizar en casa para que vaya siguiendo las sesiones que se realizan en el aula. Dicha lectura, aunque pautada por el profesor, es libre y se atiende a las diferentes capacidades del alumnado para que puedan disfrutar de ella y no la conciben como una obligación o como un ejercicio que deben hacer contra reloj. Esto se irá desglosando a continuación.

Dicho esto, paso a detallar las distintas fases de la propuesta educativa que aquí nos concierne:

II. Fases de la Actividad

Fase 1: Introducción a las Obras Clásicas (Actividades iniciales)

Sesión Inicial: Presentación del proyecto, explicación de los objetivos y selección de las obras clásicas a leer.

En esta parte inicial se trata de explicar al alumnado en qué consistirá el proyecto de lectura que van a realizar durante todo el año. Se les expondrá los motivos por los que se realiza dicho proyecto y, además, se les explicará cómo se llevará a cabo. Esto sirve, principalmente, para dar cuenta al alumnado de cuál va a ser su progreso en el aprendizaje y, sobre todo, para prepararlo antes de empezar el proyecto. Se trata, por lo tanto, de que el alumno tome conciencia de la actividad que va a realizar y cuáles son los objetivos que se espera de ella. Y hablo de objetivos no en el sentido de elementos evaluables sino cuáles son los elementos que le van a permitir poder aprehender y aprender alrededor de aquello que se expone en el aula y aquellas obras que han de leer.

Por lo tanto, desde el primer momento, el alumno estará informado de las actividades que va a ir desarrollando, de las lecturas que ha de hacer, de cómo será evaluado y de la temporización de las distintas actividades. De este modo, logramos que aquellos alumnos que tengan más dificultades organizándose, puedan seguir el ritmo de las clases. Aun así, será necesario ir recordando al alumnado cómo va evolucionando la asignatura y qué se requiere que traigan preparado.

Lectura Guiada: Introducción de las obras, su contexto histórico y su relevancia filosófica.

Estas fases son repartidas durante cada tema (Platón, Descartes, Hume, Kant, Mill y Nietzsche), por lo tanto, por cada autor que se trate en clase, el alumno se encontrará con las distintas fases que desarrollo a continuación. Como ya he ido señalando, el profesor o profesora que aplique dicha propuesta didáctica, puede ir modificando la secuencia de las actividades según las necesidades del aula.

Dicho esto, cada vez que se comience a tratar un nuevo autor en el aula, será necesario dedicar una hora a introducir la lectura que va a acompañarlos durante ese tiempo. Por ello mismo, es importante situar al alumnado alrededor del autor de la novela, la trama, las intenciones del autor, el periodo histórico en el que se desarrolla dicha novela, la relevancia histórica, la corriente literaria a la que pertenece y todas aquellas cuestiones que sean fundamentales para que el alumno tenga un marco interpretativo previo a partir del cual leer la obra.

Lectura de fragmentos seleccionados en clase: Una vez la obra ha sido introducida, será necesario que o bien el profesor seleccione una serie de fragmentos para leer o bien adapte la novela o bien presente la obra literaria tal y como ha sido escrita. Eso dependerá de la necesidad del alumnado y la dificultad de la obra. Había señalado con antelación que una de las causas que lleva al alumnado a distanciarse de la lectura es la dificultad que se le presenta ante los libros que lee, pues muchas veces no están adaptados a su nivel. Esto hace que el alumno sea incapaz de comprender lo que está leyendo, se aburra y abandone el ejercicio de lectura. Por lo tanto, será menester del profesorado adaptar la novela si así lo considera oportuno⁷.

Considerada esta cuestión, el profesor o profesora deberá repartir al alumnado los fragmentos, la adaptación o la novela tal y como fue escrita. Deberá señalarse que la lectura no es obligatoria, pues no habrá un examen como tal, no se examinará al alumnado sobre cuestiones concretas relacionadas con la obra (quiénes son los personajes, dónde pasa la trama, por qué sucede ese acontecimiento...). Las preguntas de esta índole no competen a esta propuesta educativa ya que, tal y como habíamos señalado con anterioridad, plantear una obligación en relación con la lectura hace que el alumno no disfrute de ella y, por lo tanto, la comprenda como un mero ejercicio que hay que aprobar. El alumno, por lo tanto, lee para poder superar una prueba, pero no por goce ni porque le aporte elementos que le

⁷ Sobre las adaptaciones curriculares a nivel particular, hablaremos más adelante.

hagan crecer de forma intelectual y de forma personal. Por ello mismo, no se puede plantear la lectura como una obligación directa.

Sin embargo, sí puede hacerse de forma implícita de tal modo que esta se incentive en los estudiantes transmitiéndoles pasión y ganas por leer. La propuesta educativa se materializa con una serie de actividades en donde el alumnado deberá haber leído el libro en cuestión para poder participar de forma activa. Se trata de debates y de actividades que se hacen en voz alta pero que conllevan una preparación previa de la lectura. Claro está que aquellos que no se la han leído o no han leído todo lo requerido, pueden participar también en el debate, pero sus aportaciones serán escuetas por falta de información. Por lo tanto, el alumno verá que, si quiere participar del mismo modo que sus compañeros, con el mismo grado de implicación, será necesario leerse la obra en cuestión. De este modo, la lectura no se vuelve obligatoria en el sentido académico, pero fomenta que los alumnos lean dichas obras a partir de la necesidad de participar de forma activa en las diferentes actividades que desarrollará a continuación.

Se trata de hacer llamativa la lectura y no una obligación para que así el alumno cada vez se implique más, esté más motivado y tome la lectura como un hábito permitiendo, así, comprender con más detenimiento aquello que se está enseñando en la asignatura de filosofía. Si se fomenta la implicación activa del alumnado en dichas obras clásicas, será más fácil que una vez se termine el proyecto educativo aquí estipulado, el alumno en cuestión quiera seguir ahondando en las obras literarias. Si la lectura se presenta como una obligación no habrá forma de seguir manteniendo el hábito de lectura más allá de la mera obligación académica haciendo que, una vez acabe la asignatura, el alumno no quiera leer más. Es importante fomentar la lectura de una forma libre y voluntaria y, para ello, proponer actividades donde la obligatoriedad de leer las obras propuestas es indirecta fomenta que el alumno quiera participar y sepa que necesita de dicha lectura para hacerlo.

Fase 2: Lectura y Análisis (Actividades de desarrollo)

Lectura Autónoma: Los estudiantes leen las obras seleccionadas en casa, con un calendario de lectura establecido.

La pauta de las lecturas -una lectura al mes- servirá para que los alumnos puedan gestionar el tiempo que le dedican a la lectura. Como la lectura no está pensada para ser examinada, cada alumno puede ir al ritmo que mejor considere, pues el objetivo final de dichas lecturas no es otro que fomentar el hábito de lectura y dilucidar la capacidad interpretativa de las distintas posiciones filosóficas que se imparten en clase. Por ello mismo, a pesar de que haya un calendario determinado para así poder ir avanzando en las lecturas y que el alumno no se pierda en dichos ejercicios, cada alumno puede ir a su ritmo de lectura y profundizar tanto como quiera. Es decir, si la lectura se adapta -por dificultad o extensión- y algún alumno tiene tiempo y ganas de leer la obra entera, puede hacerlo sin que esto suponga una diferencia con respecto a sus compañeros, pues los distintos ejercicios serán conducidos de tal modo que todos los alumnos podrán participar con independencia del nivel de profundidad al que hayan accedido.

La lectura, al ser un hábito del que muchos no disponen, es algo que debe irse trabajando poco a poco, por lo tanto, se trata de un proyecto cuyo objetivo no es el libro mismo, es decir, no es que terminen de leer un libro al mes y que lo hagan de forma excelente. El objetivo, tal y como ya hemos señalado en muchas ocasiones, es conseguir que el alumnado mantenga un buen hábito de lectura y, por lo tanto, eso es algo que se va logrando de forma continuada a lo largo de todo el año académico. Así pues, la libertad de cada alumno de indagar hasta donde quiera y la capacidad de cada alumno, marcarán el ritmo personal de lectura. Sin embargo, para poder ir todos a la par y que la clase siga un cierto ritmo, se estipulará un

calendario concreto que servirá de guía para el alumnado pero que en ningún momento quiere sustituir el goce de la lectura. Es decir, se primará que el alumno disfrute con la lectura, le transforme, le enraíce y le haga comprender el mundo antes que el calendario establecido.

1º ACTIVIDAD: Discusión en Grupo. Esta actividad consiste en una serie de sesiones periódicas en clase para discutir los capítulos o fragmentos leídos de cada libro. Los estudiantes se dividen en grupos y se asignan roles (moderador, secretario, portavoz) para fomentar la participación de todos y, a su vez, ejercer la libertad del alumno de abordar una obra. Es decir, si en un momento dado hay un alumno que ha tenido más dificultades para leer la obra o bien no ha sido de su agrado y, por lo tanto, la lectura de dicha obra le desmotivaba y no ha podido terminarla, puede adoptar un rol menos activo -en cuanto a contenido- en las discusiones en grupo sobre la obra haciendo, así, que participe todo el alumnado.

Esta actividad tiene como objetivo que el alumno comparta las impresiones de la obra que está leyendo con un grupo de compañeros. Dicha actividad se realiza a mitad de mes y, por lo tanto, la lectura aún no ha sido concluida, así como tampoco la explicación filosófica del autor que se esté impartiendo en clase. Por ello mismo, se trata de una actividad para que el alumno comparta con los compañeros las distintas percepciones de la obra, las opiniones, aquello que le resuena sobre lo que se ha trabajado en clase, reflexiones personales, si le está gustando, con que personaje simpatiza, etc.

Además, esta actividad tiene como objetivo fomentar la libertad y la responsabilidad de los alumnos en el aula haciendo que trabajen en grupos sin una supervisión continua del profesor o profesora y que adopten ciertos roles que han de asumir para que el diálogo salga bien y sea fructífero. Una vez se hacen los grupos y se asignan roles, cada grupo deberá compartir las reflexiones que les suscita la obra, así como también las posibles relaciones que ven entre lo que leen y lo que están estudiando en la materia de filosofía. Todas las reflexiones serán recogidas y expuestas por el portavoz al resto de la clase. Estas aportaciones serán importantes para después realizar la actividad final: el Diario Filosófico Literario, de ahí que los alumnos deberán estar atentos y recogiendo notas de aquello que les ha parecido más interesante de los otros grupos.

Análisis Filosófico: Relación de los temas literarios con los problemas filosóficos estudiados en clase. Este punto está relacionado, tal y como hemos mencionado, con el punto anterior, pues se trata de que en la actividad anterior se relacione aquello que se está estudiando sobre el filósofo en concreto. Sin embargo, este punto será una máxima en todas las actividades que se planteen pues es el objetivo último de esta propuesta educativa: la relación necesaria entre la filosofía y la literatura.

Fase 3: Producción Escrita y Reflexión (Actividades de estructuración)

2º ACTIVIDAD: Ensayos y Reflexiones. Los alumnos deberán escribir un breve ensayo sobre las conexiones entre la obra literaria y los conceptos filosóficos que estén estudiando en ese momento. Para facilitar el ejercicio y ayudar a que el alumno pueda ir comprendiendo las relaciones, el profesor o profesora deberá plantear una serie de preguntas guía para suscitar en el alumno la reflexión y la conexión de ideas. Estas preguntas guía han de servir al alumno como un andamio y no sustituir en ningún momento la expresión personal del alumno. Es decir, lo importante es que el alumno se exprese de forma libre y plasme las conexiones que ha podido detectar entre el pensamiento filosófico del autor que se trata en clase y la lectura propuesta.

No se trata, por lo tanto, de que el alumno responda a las cuestiones guía como si se tratara de un cuestionario. Por eso mismo, dichas preguntas han de plantearse solamente como un soporte y no como

la actividad misma. Todos los alumnos deberán realizar un ensayo por cada libro que lean y, por lo tanto, por cada filósofo que se exponga en clase.

Fase 4: Presentaciones y debate (Actividades de aplicación)

3º ACTIVIDAD: Debate Filosófico. Una vez se termine de explicar en clase el autor y los alumnos terminen de leer la obra, se organizará un debate en clase sobre uno de los temas filosóficos abordados en las obras leídas. Sería muy enriquecedor si dicho tema fuera un tema que resonara en la actualidad, pues eso permite al alumno reflexionar sobre la situación actual e informarse y estructurar una opinión fundamentada y lógica. A partir de la lectura de los clásicos y las distintas propuestas filosóficas, se pueden extraer temas que aún hoy en día resuenan y que siguen siendo problemáticos, es decir, que siguen siendo problemas actuales que atañen al ser humano. Por ello mismo, aunque a veces se pueda debatir alrededor de la misma obra, es interesante poderlo hacer alrededor de cuestiones y problemáticas contemporáneas.

De esta manera, no solo pensarán el mundo actual de una forma crítica y se comprometerán con él (estarán, entonces, enraizados) sino que, además, traer a la actualidad las obras clásicas de la literatura muestra a los alumnos que aquello alrededor de lo que reflexionan sigue siendo actual, que una obra clásica no es arcaica sino sumamente actual porque es capaz de captar la verdadera esencia de las cosas, aquello que siempre permanece. Esto les puede hacer valorar muchos más las grandes obras clásicas de la literatura y motivarlos a seguir indagando en ellas.

Dicho esto, en esta actividad, los alumnos deben defender sus puntos de vista utilizando argumentos basados en las lecturas. Para que las actividades no sean repetitivas y, por lo tanto, monótonas para el alumnado, se puede proponer distintos modos de materializar un debate. Es potestad del profesorado seleccionar el modelo de debate que considere que mejor se adapta a la lectura y al grupo clase que tiene. Aquí selecciono posibles modelos que se pueden emplear en el aula:

- **British Parliamentary Debate:** En este tipo de debate se utiliza el modelo de competencias del debate universitario. Se forman cuatro equipos: dos apoyando una postura delimitada previamente por el profesor o profesora y dos en contra. Debe haber, también, la figura de un moderador. Este tipo de debates fomenta el pensamiento crítico y la habilidad de construir y refutar argumentos en un corto periodo de tiempo.
- **Debate Karl Popper:** «El debate estilo Karl Popper coloca a los estudiantes en dos equipos de tres miembros cada uno que tienen que investigar tanto la posición a favor como la contraria sobre una pregunta determinada enfatizando el desarrollando del pensamiento crítico. El equipo que afirma la resolución habla primero. El equipo opositor entonces debe refutar los argumentos ofrecidos por el equipo que los afirma y ofrecer argumentos que los nieguen.»⁸ Este tipo de debate promueve la comprensión profunda de un tema y ayuda al alumno a buscar evidencias sólidas para respaldar los argumentos.
- **Seminario socrático:** La clase se divide en dos grupos: unos leen un fragmento de la obra literaria que será tema de debate y otros tienen el papel de evaluar la actuación de los miembros que participarán en el seminario socrático a partir de unas pautas indicadas previamente por el profesor. Cada persona deberá observar a un alumno que participe en el seminario socrático.

⁸ Vid. Sociedad Dominicana de Debate, *Modalidades de debate*: <http://debate.funlode.org/>

Una vez todo esto esté pautado, el círculo de los alumnos que participan en el seminario deberá empezar a debatir sobre la cuestión determinada previamente y, entonces, serán evaluados de forma simultánea por los alumnos que están en el otro grupo a partir de las pautas de observación. Luego, estos mismos alumnos deberán retornar las observaciones al alumno que han evaluado.

- **Debate en panel:** cada alumno deberá prepararse una breve exposición de un tema muy concreto sobre la obra y la relación con la filosofía y exponerla ante la clase, como si se tratara de un congreso con distintos panelistas. Después de dicha exposición, se dejará un periodo de tiempo para las preguntas y el alumno que simule ser un panelista, alguien experto en materia, deberá resolver dichas preguntas u observaciones de los alumnos.

Fase 4: Diario Filosófico Literario y autoevaluación (Actividades de aplicación)

Autoevaluación: Los alumnos completan un cuestionario de autoevaluación donde reflexionan sobre su progreso y aprendizaje a lo largo del proyecto. Esta autoevaluación será realizada al acabar cada tema y, a su vez, al acabar el proyecto educativo en el que se combina literatura y filosofía en el aula. La autoevaluación servirá al alumno para comprender cuál está siendo su ritmo de trabajo, su profundidad en la materia, su reflexión crítica, su transformación personal y la comprensión de los conceptos filosóficos explicados. A su vez, la autoevaluación le ayudará a comprender su evolución dentro de la materia y a valorar cuál es su nivel de participación en la lectura, es decir, si verdaderamente está adquiriendo el hábito de lectura y cómo la lectura de las grandes obras clásicas de la literatura le está transformando. En la autoevaluación final el alumno podrá ver si ha realizado un buen aprendizaje significativo.

Evaluación del Profesor: El profesor o profesora también hará un seguimiento del progreso de los alumnos en donde evalúe la participación en las discusiones filosóficas, la calidad de los ensayos y presentaciones, la capacidad de relacionar las obras literarias con los conceptos filosóficos, la evolución en la lectura, el nivel de implicación en el proyecto, el interés, la autonomía y la actitud del alumno en el aula. Esta evaluación del profesor o profesora irá realizándose durante cada tema que se aborde, es decir, en cada nueva lectura y en cada exposición teórica del filósofo que corresponda.

Por lo tanto, estas dos evaluaciones se realizarán de forma periódica.

4º ACTIVIDAD Diario de Lectura. Con esta actividad se concluye el proyecto educativo aquí planteado. Se trata de una actividad que se realiza al final de curso, una vez todas las lecturas han sido realizadas y todos los filósofos expuestos en casa. La actividad consiste en realizar un diario de lectura y reflexión filosófica de forma libre y exponer dicho diario a la clase. Para ello, se pedirá al alumno que recoja todo lo que se ha ido reflexionando a lo largo de las distintas sesiones, así como también sus pensamientos y reflexiones. Dispondrán de horas en el aula para realizarlo, de este modo pueden tener un acompañamiento por parte del profesorado que les permitirá poder profundizar más en el diario.

En esta actividad no se trata de que el alumno reproduzca los contenidos teóricos expuestos en clase, sino que reflexione sobre su aprendizaje y sobre la experiencia que ha ido teniendo con el ejercicio de leer y los libros que ha leído. Se trata de una actividad de cariz personal en donde el alumno debe hacer un balance de la experiencia que ha tenido durante el desarrollo de dicha propuesta didáctica.

Para que pueda ser una actividad accesible a todos, durante el tiempo que se dedique al diario filosófico, se irán marcando una serie de tiempos en donde se hablará, primeramente, sobre la relación entre el autor

y la obra literaria propuesta, y posteriormente, se habilitará un tiempo específico para que el alumno pueda reflexionar sobre su experiencia, sobre su aprendizaje y sobre cómo le ha ayudado leer novelas para comprender el pensamiento de los autores tratados en clase. Por ello mismo, el trabajo del Diario estará pautado por el profesor haciendo que de esta manera todos puedan mantener un mismo ritmo.

Y es que la elaboración de un Diario de aprendizaje permite al alumno consolidar el conocimiento adquirido, mejorar la comprensión de los distintos conceptos estudiados, ser consciente de su proceso de aprendizaje, mejorar la expresión escrita y la coherencia textual, estructurar el pensamiento, desarrollar la autoconciencia y fomentar la creatividad. Pero, a su vez, el Diario como herramienta de aprendizaje también tiene beneficios emocionales para el alumnado pues le permite poder escribir sobre pensamientos que tiene o sentimientos que la narración le provoca y poderlo plasmar en un diario le permite liberar todo eso y procesar las diferentes experiencias personales. También favorece el compromiso para con la asignatura y la lectura al permitirle conectar personalmente con los temas estudiados. Por último, esta actividad también fomenta el desarrollo de la empatía, pues escuchar las reflexiones de otros compañeros permite desarrollar una mayor comprensión de perspectivas diferentes.

5.3 Objetivos generales

La propuesta educativa que aquí se está desarrollando parte de la convicción de que es necesaria la literatura de las obras clásicas para comprender la filosofía y, sobre todo, para volver a generar el hábito de la lectura entre los estudiantes. En una sociedad nihilista y desarraigada, la literatura es siempre la mejor arma para educar en el compromiso democrático y en la lucha por la igualdad. Un alumno que lee es un alumno que se compromete con el mundo porque lo empieza a entender, porque lo empieza a comprender. Por ello mismo, el objetivo general de todo el despliegue de las distintas actividades que describo a continuación no es otro que fomentar la transformación interior del alumnado para que sea un alumnado comprometido con el mundo a través de la comprensión de la filosofía que pasa, necesariamente, por la comprensión de la literatura pues ambas, filosofía y literatura, abordan los verdaderos problemas del ser humano y desvelan lo que verdaderamente las cosas son. Y esto, a su vez, fomenta mantener el hábito de lectura, que es otro de los objetivos de dicha propuesta. Por lo tanto, el objetivo principal es formar al estudiante desde la filosofía, pero con la mirada puesta en la totalidad de lo que es, es decir, que la filosofía no sea una mera asignatura más que hay que memorizar sino un ejercicio constitutivo del alumno que se complementa y perfecciona con la lectura de las grandes obras clásicas de la literatura.

Y, además, esta propuesta educativa pretende -a partir de lo expuesto con anterioridad- desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, fomentar la reflexión personal sobre temas universales y atemporales que atañen y conmueven al hombre, enriquecer la comprensión de conceptos filosóficos mediante la literatura y así mejorar la comprensión lectora y tener un vocabulario más rico y, todo ello, llevará a promover el hábito de la lectura de forma autónoma y placentera. Sin embargo, todo esto cae en un saco roto si el objetivo último de dicha propuesta no es, tal y como señalaba anteriormente la Dra. Begoña Román, educar para que el alumno esté comprometido con el mundo y atienda a la realidad como el bien más preciado que tiene.

Es importante que dicha propuesta didáctica sea un ejercicio de enraizamiento y compromiso y, por ello mismo, es importante que las distintas filosofías que se enseñan sean discutidas y pensadas más allá de la mera memorización para que así el alumno pueda tomarlas como una herramienta de transformación del mundo, para que pueda trabajar por la igualdad, la democracia, el respeto y los

derechos de toda persona. Sin esto la propuesta pierde razón de ser, pues de nada sirve comprender la filosofía o adquirir el hábito de lectura si no sabemos qué hacer con eso que aprendemos. De ahí que considere fundamental la transformación -del individuo y del entorno que le rodea- como objetivo principal de esta propuesta educativa.

5.4 Objetivos específicos (Competencias específicas)

Partiendo del Currículum educativo de la Generalitat de Catalunya⁹, por lo que respecta a las competencias específicas, en este proyecto educativo se tratan las siguientes:

- **Competència 2:** *Interpretar i comunicar qüestions filosòfiques a partir de la selecció i l'anàlisi rigorosa de fonts de la història de la filosofia per entendre el nostre present atenent el passat i per produir i transmetre judicis i tesis personals i desenvolupar una actitud indagadora, autònoma, rigorosa i creativa en l'àmbit de la reflexió filosòfica.*
- **Competència 3:** *Aplicar la dissertació filosòfica per contraposar i posar en diàleg les idees dels diferents pensadors i pensadores de la història de la filosofia, i així connectar el present amb el passat per transformar-lo d'acord amb els grans consensos sorgits dels drets humans i els objectius de desenvolupament sostenible (ODS).*
- **Competència 4:** *Reconèixer com els problemes filosòfics s'han plantejat en les diferents èpoques i autores i autors i comparar-ho, a partir de l'anàlisi i la interpretació de textos dels principals autors i autores de la història de la filosofia, per reconèixer la radicalitat i la transcendència d'aquestes qüestions i abordar-les amb el bagatge de les aportacions de la tradició filosòfica.*
- **Competència 5:** *Avaluar de manera global, sistèmica i transdisciplinària problemes ètics i polítics fonamentals i d'actualitat analitzant-los filosòficament per poder tractar-los de manera creativa i prendre una posició.*

La competencia 2 es tratada en tanto que esta propuesta de aprendizaje se basa en buscar cómo comprender de forma rigurosa los conceptos filosóficos a través de fuentes que nos permiten acceder a ellos -en este caso las obras literarias. A su vez, también se trata dicha competencia en tanto que otro de los objetivos principales es fomentar el pensamiento autónomo, riguroso, crítico e informado entre los alumnos, de tal forma que ellos -a partir de lo que han leído- puedan formarse una visión personal y expresarla y argumentarla de forma lógica.

La competencia 3 se trata en esta propuesta didáctica en tanto que se abordan actividades cuyo objetivo es intercambiar ideas filosóficas a partir de la disertación y argumentar dichas ideas. A su vez, la propuesta también se articula a partir del fomento de la participación abierta y respetuosa del alumnado en distintos diálogos filosóficos.

Por lo que respecta a la competencia 4, esta se aplica en la propuesta didáctica que aquí nos concierne en tanto que, a partir de la lectura de las grandes obras clásicas de la literatura, el alumno es capaz de distinguir las principales preguntas de la historia de la filosofía y las diferentes respuestas filosóficas y,

⁹ Vid. Història de la Filosofia, Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació:

<https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/batxillerat/curriculum-171-2022/materies-comunes/Historiade-la-Filosofia.pdf>

además, aportar sus propias preguntas y respuestas. A su vez, y sobre todo, esta actividad didáctica permite al alumnado relacionar las distintas respuestas filosóficas dadas por la literatura con las respuestas de la historia de la filosofía. Y, además, dicha propuesta permite al alumno tomar conciencia de las diferentes expresiones culturales y la riqueza social.

Por último, la competencia 5 también es tratada en esta propuesta educativa a través de las distintas actividades de debate, pues estas permiten al alumno evaluar problemas contemporáneos complejos a partir de lo aprendido en el aula y a partir de las lecturas clásicas. La complejidad del presente, marcada por la sociedad de la información y el desarrollo tecnológico, requiere orientación. La filosofía y la literatura son fundamentales para que los alumnos puedan abordar los retos actuales, de ahí la propuesta educativa de los debates.

5.5 Temporización

Para poder aportar una temporización detallada de la asignatura de filosofía de 2º de Bachillerato integrando la propuesta didáctica que aquí dilucido, he distribuido las actividades por días de la semana considerando que la asignatura de filosofía se imparte 3h semanales. A su vez, para que quede más claro para el lector, asumo que estas horas están distribuidas en 3 días a la semana (por ejemplo, lunes, miércoles y viernes). Para poder integrar mejor la lectura de las grandes obras clásicas en el aula, he considerado oportuno dedicar 1h semanal a reflexionar sobre dicha lectura. Por lo tanto, lunes y miércoles se trabajarían las cuestiones curriculares de filosofía y viernes se abordaría la lectura. Para poder sintetizar la propuesta, me centraré solamente en los autores que se evalúan en selectividad, pero también puede realizarse el mismo ejercicio educativo con todos aquellos elementos que se expliquen en el aula y no sean propiamente contenido de selectividad (el nacimiento de la filosofía, los presocráticos, Aristóteles, Marx... entre otros). Por lo tanto, la temporización se ceñirá solamente en la programación relacionada con los filósofos que son necesarios comprender para la selectividad.

Claro está que la temporización dependerá de muchas circunstancias, del desarrollo de la clase, de la disposición de los alumnos para aprender, de las vacaciones, calendario de exámenes, excursiones o imprevistos de cualquier índole que harán que el profesorado deba modificar la temporización. Por ello mismo, a pesar de que aquí se ofrece una propuesta de temporización concreta, esta puede ser adaptada a las necesidades educativas del alumnado. Para poder facilitar el despliegue de las distintas actividades, he decidido dedicar cada mes a un autor y a su lectura clásica correspondiente. En esta temporización no se incluye, pues, las horas de lectura autónoma; estas van a cargo del alumno y deben realizarse en casa. Esto no significa que, si el profesor lo considera, puede adaptarla temporización e incluir dentro de ella un espacio para realizar la lectura dentro del aula. Sin embargo, teniendo en cuenta el poco tiempo que hay en segundo de bachillerato para preparar de forma exhaustiva todos los autores del currículum, he considerado reservar la lectura para los espacios fuera del aula y dedicar las horas lectivas a trabajar dicha lectura juntamente con los autores correspondientes.

Dicho esto, procedo a detallar la temporización de la propuesta educativa:

SEPTIEMBRE: PLATÓN

Semana 1: Introducción a la obra de Platón

- Lunes: Presentación del proyecto y objetivos, introducción a Platón y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación del libro II de la *República*.
- Viernes: Introducción a la obra *Fahrenheit 451* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Explicación del Libro IV de la *República*.
- Miércoles: Análisis filosófico de los temas tratados en *La República*.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *Fahrenheit 451* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: Explicación del Libro VII de la *República*.
- Miércoles: Análisis filosófico de la obra de Platón (teoría de las ideas y teoría del alma).
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *Fahrenheit 451* con la filosofía de Platón (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis, Debate y reflexión final

- Lunes: Símil de la línea.
- Miércoles: Teoría política y concepción del Estado.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *Fahrenheit 451* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

OCTUBRE: RENÉ DESCARTES

Semana 1: Introducción a la obra de Descartes

- Lunes: Introducción a Descartes y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación de las *Meditaciones Metafísicas* (Parte I).
- Viernes: Introducción a la obra *El guardián entre el centeno* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Explicación de la parte II de las *Meditaciones Metafísicas*.
- Miércoles: Análisis filosófico de los temas tratados hasta entonces.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *El guardián entre el centeno* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: Explicación de la parte V y VI de las *Meditaciones Metafísicas*.
- Miércoles: Análisis filosófico de la obra de Descartes (Intuición, deducción, la primera verdad).
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *El guardián entre el centeno* con la filosofía de Descartes (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis, Debate y reflexión final

- Lunes: El problema de Dios y los tipos de ideas.
- Miércoles: El dualismo cartesiano y la moral provisional.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *El guardián entre el centeno* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

NOVIEMBRE: JOHN LOCKE

Semana 1: Introducción a la obra de Locke

- Lunes: Introducción a Locke y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación del *Segundo tratado sobre el gobierno civil* (Capítulos I, II).
- Viernes: Introducción a la obra *Los miserables* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Continuación de la explicación de los capítulos III, V: secciones 26, 27, 3134, 42-51)
- Miércoles: Análisis filosófico de los temas tratados hasta entonces.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *Los miserables* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: Explicación de los capítulos VIII, XIX: secciones 211-229.
- Miércoles: Análisis filosófico del origen de las palabras y el origen del conocimiento.
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *Los miserables* con la filosofía de Locke (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis, Debate y reflexión final

- Lunes: El problema del concepto de sustancia.
- Miércoles: Las ideas en Locke.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *Los miserables* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

DICIEMBRE: DAVID HUME

Semana 1: Introducción y Lectura Guiada

- Lunes: Introducción a Hume y contexto histórico.
- Miércoles: El problema del conocimiento y el problema de la realidad.
- Viernes: Introducción a la obra *Orgullo y prejuicio* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: El problema del hombre (Alma).
- Miércoles: El problema de Dios.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *Orgullo y prejuicio* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: El problema de la virtud.
- Miércoles: Comparativa entre el racionalismo y el empirismo.

- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *Orgullo y prejuicio* con la filosofía de Hume (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis y Ensayo

- Lunes: El problema de la causalidad.
- Miércoles: La ética en Hume.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *Orgullo y prejuicio* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

ENERO: INMANUEL KANT

Semana 1: Introducción y Lectura Guiada

- Lunes: Introducción a Kant y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación de la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* (Primera sección, párrafos 1-3).
- Viernes: Introducción a la obra *Antígona* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Continuación de explicación de la primera sección, párrafos 8-13.
- Miércoles: Explicación de la segunda sección, párrafos 12-41, 46-54.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *Antígona* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: El problema del conocimiento (fenómeno, noúmeno, a priori y a posteriori) y la metafísica.
- Miércoles: El problema del hombre.
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *Antígona* con la filosofía de Kant (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis y Ensayo

Lunes: El deber moral.

- Miércoles: La política.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *Antígona* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

FEBRERO: JOHN STUART MILL

Semana 1: Introducción a la obra de John Stuart Mill

- Lunes: Introducción a Mill y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación de la Sección II de la obra *Utilitarismo*.
- Viernes: Introducción a la obra *Cumbres borrascosas* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Continuación de la explicación de la sección IV.
- Miércoles: La felicidad en Mill.
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *Cumbres borrascosas* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: La libertad.
- Miércoles: El Utilitarismo (utilitarismo del acto, J. Bentham y utilitarismo de la regla).
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *Cumbres borrascosas* con la filosofía de Mill (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis y Ensayo

- Lunes: Reformismo económico y social.
- Miércoles: Posibles objeciones a la ética utilitarista.
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *Cumbres borrascosas* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

MARZO: FRIEDRICH NIETZSCHE

Semana 1: Introducción a la obra de Friedrich Nietzsche

- Lunes: Introducción a Nietzsche y contexto histórico.
- Miércoles: Explicación de la obra *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (Sección 1).
- Viernes: Introducción a la obra *El lobo de mar* (vid. Fase I).

Semana 2: Análisis y Discusión

- Lunes: Continuación de la explicación sobre el concepto de verdad en Nietzsche (*Aurora*, sección 132).
- Miércoles: Explicación de la obra *La gaia ciencia* (secciones 125, 341).
- Viernes: Discusión en grupo de los capítulos leídos de la obra *El lobo de mar* (vid. Fase II).

Semana 3: Continuación y Relación

- Lunes: Explicación del contenido de la obra *Así habló Zaratustra* (Primera parte, Prólogo de Zaratustra: apartados 3, 4).
- Miércoles: Explicación del contenido de la obra *Así habló Zaratustra* (Segunda parte: sección XXIV “En las islas Afortunadas”).
- Viernes: Redacción de un ensayo relacionando la obra *El lobo de mar* con la filosofía de Nietzsche (vid. Fase III).

Semana 4: Análisis y Ensayo

- Lunes: Explicación de la obra *Más allá del bien y del mal* (Secciones 21, 56, 260).
- Miércoles: Explicación de la *Genealogía de la moral* (Parte I: sección 10 y el comienzo de la sección 11).
- Viernes: Debate filosófico alrededor de la obra *El lobo de mar* (vid. Fase IV) y posterior ejercicio de autoevaluación (vid. Fase V).

ABRIL: ACTIVIDADES FINALES Y PROYECTO FINAL

El proyecto final, tal y como se ha mencionado con anterioridad, tiene que ver con la realización de un Diario filosófico que deberán hacer durante el curso y que culminará en el último mes de clase antes de los exámenes finales. Este diario que se estructura en diferentes secciones dedicadas cada una de ellas al filósofo correspondiente y a la obra clásica que lo acompaña, culminará con un proyecto final en donde cada alumno deberá presentar sus diarios y participar en un debate final en donde se reflexione sobre las conexiones entre la filosofía y la literatura y en donde se tome conciencia del aprendizaje y de la transformación de cada alumno durante el curso.

Para ello, la actividad ya descrita anteriormente¹⁰, tendrá la siguiente temporización:

Semana 1: Introducción y Platón

- Introducción al proyecto final.
- Explicación de la estructura y objetivos del Diario Filosófico Literario.
- Asignación de tareas y expectativas.
- Relación de los temas de Platón con *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury.
- Reflexión y escritura inicial en el diario sobre Platón.

Semana 2: Descartes y Locke

- Relación de los temas de Descartes con *El guardián entre el centeno* de J.D. Salinger.
- Relación de los temas de Locke con *Los miserables* de Víctor Hugo.
- Reflexión y escritura en el diario sobre Descartes y Locke

Semana 3: Hume y Kant

- Relación de los temas de Hume con *Orgullo y prejuicio* de Jane Austen
- Discusión sobre los fragmentos de Kant leídos en casa.

¹⁰ Vid. 6.2. *Propuesta de actividad.*

- Relación de los temas de Kant con "Antígona".
- Reflexión y escritura en el diario sobre Kant y Hume

Semana 4: Mill y Nietzsche

- Discusión sobre las secciones de Mill leídas en casa.
- Relación de los temas de Mill con *Cumbres borrascosas* de Emily Brontë.
- Reflexión y escritura en el diario sobre Mill.
- Discusión sobre los fragmentos de Nietzsche leídos en casa.
- Relación de los temas de Nietzsche con *El lobo de mar* de Jack London.
- Reflexión y escritura en el diario sobre Nietzsche y Mill

Semana 5: Presentaciones y Debate Final Lunes

- Presentación de los diarios filosóficos literarios (Grupo 1).
- Debate sobre las conexiones entre filosofía y literatura.

Miércoles

- Presentación de los diarios filosóficos literarios (Grupo 2).
- Continuación del debate sobre las conexiones entre filosofía y literatura.

Viernes

- Presentación de los diarios filosóficos literarios (Grupo 3).
- Reflexión final y conclusiones sobre el proyecto.
- Evaluación y retroalimentación del proyecto final.

5.6 Evaluación

Como el principal proyecto de este trabajo es el fomento de las grandes obras clásicas de la literatura en el aula como herramienta para comprender la filosofía, pues la literatura también es una forma de pensar y, además, una forma de pensar muy viva, la evaluación de esta propuesta educativa se centrará solamente en la evaluación de los contenidos relacionados con el ejercicio literario en clase. Es decir, la evaluación propiamente de los autores que se imparten en clase será evaluada según lo considere el profesor. En este caso, se hará hincapié en la evaluación de aquellos ejercicios que competan a la comprensión de las obras propuestas, la relación de dichas obras con la filosofía y la profundidad con la que es leída dicha obra.

El porcentaje representativo de esta evaluación corresponderá al 40% del total de la asignatura, siendo el 50% la evaluación de los autores que son evaluados en selectividad y un 10% que corresponderá a la actitud. Por ello mismo, se realizará la siguiente evaluación:

Ejercicio	Criterios de Evaluación	Ponderación (%)
1. Discusión de los capítulos leídos		
Participación activa	Contribuciones relevantes y bien fundamentadas	20%
Comprensión de la obra	Demuestra una comprensión profunda de los capítulos	20%
Escucha activa	Respeto y consideración de las opiniones de otros	20%
Argumentación	Capacidad para defender sus puntos de vista	20%
Colaboración	Trabajo en equipo y facilitación de la discusión	20%
2. Redacción de un ensayo		
Claridad y coherencia	Estructura clara y argumentación lógica	20%
Relación entre obra y filosofía	Capacidad para vincular la obra literaria con la filosofía del autor	20%
Originalidad	Enfoque creativo y perspectivas originales	20%
Profundidad de análisis	Análisis detallado y profundo de los temas tratados	20%
Gramática y estilo	Correcto uso del lenguaje y estilo académico	20%
3. Debate filosófico en clase		
Participación activa	Contribuciones relevantes y bien fundamentadas	20%
Habilidad argumentativa	Capacidad para construir y defender argumentos	20%
Refutación y contraargumentos	Habilidad para refutar argumentos de manera respetuosa y efectiva	20%
Colaboración y respeto	Respeto hacia las opiniones de los demás y trabajo en equipo	20%
Profundidad de análisis	Capacidad para profundizar en los temas filosóficos tratados	20%

4. Diario filosófico literario		
Profundidad de reflexión	Reflexiones personales profundas y bien desarrolladas	20%
Integración de filosofía y literatura	Capacidad para integrar y relacionar conceptos filosóficos con obras literarias	20%
Originalidad	Perspectivas originales y creativas	20%
Claridad y coherencia	Diario estructurado de manera clara y lógica	20%
Calidad de la escritura	Correcto uso del lenguaje, gramática y estilo	20%
5. Presentación del diario en clase		
Claridad y organización	Presentación clara, bien organizada y fácil de seguir	20%
Profundidad del contenido	Explicación detallada y profunda de las reflexiones	20%
Habilidad de comunicación	Capacidad para comunicar ideas de manera efectiva	20%
Uso de recursos visuales	Uso efectivo de diapositivas, imágenes u otros recursos visuales	20%
Respuesta a preguntas	Capacidad para responder preguntas y defender ideas	20%

Cada ítem será, a su vez, evaluado con los siguientes parámetros: No logrado, Logrado satisfactoriamente, Logrado de forma notable, Logrado de forma excelente. Cada ítem mencionado en la tabla anterior se evaluará según los siguientes criterios:

1. Discusión de los capítulos leídos

Criterio	No logrado	Logrado satisfactoriamente	Logrado de forma notable	Logrado de forma excelente
Participación activa	No participa o participa mínimamente	Participa ocasionalmente, con aportes básicos	Participa regularmente con aportes relevantes	Participa siempre con aportes muy relevantes y bien fundamentados
Comprensión de la obra	No demuestra comprensión	Demuestra comprensión básica	Demuestra buena comprensión	Demuestra comprensión profunda y detallada

Escucha activa	No escucha a los demás	Escucha ocasionalmente	Escucha y considera las opiniones de otros	Escucha activamente y respeta todas las opiniones
Argumentación	No presenta argumentos claros	Presenta argumentos básicos	Presenta buenos argumentos	Presenta argumentos claros, bien fundamentados y persuasivos
Colaboración	No colabora con el grupo	Colabora mínimamente	Colabora regularmente	Colabora proactivamente y facilita la discusión

2. Redacción de un ensayo

Criterio	No logrado	Logrado satisfactoriamente	Logrado de forma notable	Logrado de forma excelente
Claridad y coherencia	Ensayo desorganizado y confuso	Ensayo claro, pero con algunos errores	Ensayo claro y bien organizado	Ensayo muy claro, coherente y bien estructurado
Relación obra y filosofía	No relaciona adecuadamente la obra y la filosofía	Relaciona de forma básica la obra y la filosofía	Relaciona de forma clara y precisa	Relaciona de manera profunda y original la obra y la filosofía
Originalidad	No muestra originalidad	Muestra poca originalidad	Muestra buena originalidad	Muestra gran originalidad y perspectivas únicas
Profundidad de análisis	Análisis superficial	Análisis adecuado, pero no profundo	Análisis profundo y detallado	Análisis muy profundo y detallado
Gramática y estilo	Numerosos errores gramaticales	Algunos errores gramaticales	Pocos errores gramaticales	Sin errores gramaticales y con un estilo académico excelente

3. Debate filosófico en clase

Criterio	No logrado	Logrado satisfactoriamente	Logrado de forma notable	Logrado de forma excelente
Participación activa	No participa o participa mínimamente	Participa ocasionalmente, con aportes básicos	Participa regularmente con aportes relevantes	Participa siempre con aportes muy relevantes y bien fundamentados

Habilidad argumentativa	Argumentos poco claros	Argumentos básicos	Argumentos claros y relevantes	Argumentos muy claros, bien fundamentados y persuasivos
Refutación y contraargumentos	No refuta ni presenta contraargumentos	Refuta ocasionalmente, con dificultad	Refuta con buenos contraargumentos	Refuta efectivamente, con contraargumentos sólidos y respetuosos
Colaboración y respeto	No respeta las opiniones ajenas	Respeto mínimamente las opiniones ajenas	Respeto y colabora adecuadamente	Respeto y colabora proactivamente, fomenta un ambiente positivo
Profundidad de análisis	Análisis superficial	Análisis adecuado, pero no profundo	Análisis profundo y detallado	Análisis muy profundo y detallado

4. Diario filosófico literario

Criterio	No logrado	Logrado satisfactoriamente	Logrado de forma notable	Logrado de forma excelente
Profundidad de reflexión	Reflexiones superficiales	Reflexiones adecuadas, pero no profundas	Reflexiones profundas y bien desarrolladas	Reflexiones muy profundas y bien desarrolladas, con perspectivas originales y personales
Integración filosofía y literatura	No integra adecuadamente	Integra de forma básica	Integra de forma clara y precisa	Integra de manera profunda y original
Originalidad	No muestra originalidad	Muestra poca originalidad	Muestra buena originalidad	Muestra gran originalidad y perspectivas propias
Claridad y coherencia	Diario desorganizado y confuso	Diario claro, pero con algunos errores	Diario claro y bien organizado	Diario muy claro, coherente y bien estructurado
Calidad de la escritura	Numerosos errores gramaticales	Algunos errores gramaticales	Pocos errores gramaticales	Sin errores gramaticales, estilo académico excelente

5. Presentación del diario en clase

Criterio	No logrado	Logrado satisfactoriamente	Logrado de forma notable	Logrado de forma excelente
Claridad y organización	Presentación desorganizada	Presentación clara, pero con algunos errores	Presentación clara y bien organizada	Presentación muy clara, coherente y bien estructurada
Profundidad del contenido	Contenido superficial y calco del pensamiento de otros autores	Contenido adecuado, pero no profundo ni tampoco personal	Contenido profundo y detallado, pero falta argumentar la reflexión personal	Contenido muy profundo y detallado, con reflexiones personales y bien argumentadas
Habilidad de comunicación	Comunicación poco clara	Comunicación adecuada, pero con dificultades	Comunicación clara y efectiva	Comunicación muy clara, persuasiva y efectiva
Uso de recursos visuales	No usa recursos visuales o los usa inadecuadamente	Usa recursos visuales de forma básica	Usa recursos visuales de forma efectiva	Usa recursos visuales de forma muy efectiva y creativa
Respuesta a preguntas	No responde adecuadamente a las preguntas	Responde adecuadamente, pero con dificultades	Responde de forma clara y precisa	Responde de forma muy clara, precisa y persuasiva

5.7 Adaptación de contenido

Una buena propuesta educativa que, además, pretende ser transformadora y que tiene como objetivo dotar al alumno de herramientas para que pueda ser consciente de lo que acontece a su alrededor, no puede desatender las diferentes realidades que hay en un aula. Por ello mismo, se proponen las siguientes adaptaciones universales:

- 1) Múltiples maneras de comprometerse. Conseguir la implicación y la motivación del alumnado es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, las fuentes de las motivaciones personales son diferentes para cada persona. Para trabajar en ello, cada alumno deberá elaborar un diario de aprendizaje donde deberán mostrar evidencias de las sesiones, a la vez que las relacionan con aspectos de la vida personal. Esta medida permite incentivar la motivación en tanto que exige la reflexión sobre la propia historia y trayectoria vital. El formato atiende a la diversidad en la medida en que el contenido del diario deja libertad a la creatividad y la expresión.
- 2) Múltiples maneras de representación. Todo el mundo tiene facilidades y dificultades a la hora de recibir y comprender información. Por este motivo, es necesario no dar una centralidad jerárquica a la tradicional forma magistral o escrita de transmisión de los saberes. Como medida de atención a la diversidad, los contenidos se proporcionarán en diferentes formatos: escrito, oral, visual, audio y audiovisual. De esta manera, los alumnos encontrarán facilidades en

algunos de los soportes, y tendrán que hacer un pequeño esfuerzo en otros, pero siempre tendrán la oportunidad de participar activamente en más de una de las clases.

- 3) Múltiples maneras para la acción y la expresión: en la misma línea de las medidas anteriores, las formas óptimas de expresión de cada persona no son siempre las mismas. Por este motivo, en el mismo portafolio dispondrán de completa libertad a la hora de escoger el formato de confección. Las medidas de atención a la diversidad están en diálogo y no son algo diferenciado.

Y, por lo que respecta a las medidas y soportes adicionales, se contemplan las siguientes:

- 1) Alumnos con TDH. No requiere una medida adicional intensiva, pero sí una adaptación metodológica que se puede concretar dejando más tiempo para la realización de los ejercicios y adaptando la forma de los trabajos (letras más grandes, destacar en negrita lo importante, más espacio entre las oraciones y, en la medida de lo posible, una reducción del volumen de los ejercicios). Si el profesor lo considera necesario, se confeccionará un esquema-resumen para estos dos alumnos y se acompañará y flexibilizará la entrega y la elaboración de las tareas. Derivado de las observaciones del centro, estos alumnos no requieren, por tanto, un cambio en el sistema evaluativo dado que no disponen ni necesitan de un PI (Plan Individualizado). Al mismo tiempo, se procurará que el alumno se sienta en las primeras filas del aula durante las clases donde se explique más contenido teórico para facilitar su atención en clase y poder ayudarle de una forma más directa.
- 2) Alumnos con TEL. Cuenta con un PI (Plan Individualizado). Las medidas y apoyos específicos deberán ser diseñados y acompañados por la familia y el tutor del alumno. Los recursos y sistemas de evaluación se adaptarán para evitar todo tipo de ambigüedades en el redactado, minimizando la cantidad de información y simplificándola en frases cortas con estructuras sencillas: sujeto + verbo + complemento. Las presentaciones de los ejercicios estarán adaptadas y las faltas de ortografía serán evaluadas bajo un criterio diferente. El alumno podrá preguntar en todo momento al profesor lo que no entienda y que corresponda a algo derivado del trastorno del lenguaje.
- 3) Alumnos de la clase de acogida. Es un alumno recién llegado, pero la única barrera que encuentra es la lingüística. Como medida y apoyo específico, hasta que pueda entender y expresarse con solvencia en catalán, recibirá materiales y realizará una evaluación diferenciada del resto, pero, poco a poco, se intentará introducir materiales en catalán para que vaya adquiriendo conocimiento del lenguaje específico de la filosofía en la lengua catalana. Además, tendrá un plan de apoyo individual y trabajará esta barrera lingüística en el aula de acogida. Se trabajarán las mismas competencias y conocimientos del grupo-clase, pero a partir de materiales que resulten comprensibles y significativos para el alumno.
- 4) Alumnos con dislexia. No requiere una medida adicional intensiva, pero sí una adaptación metodológica que se puede concretar sustituyendo algunas lecturas por materiales audiovisuales para que el alumno pueda seguir el ritmo de la clase sin dificultad. No se trata de eliminar todas las lecturas, sino de combinar ambas fuentes de información para que el alumno no se desmotive y pueda trabajar con ganas. Por lo que respecta a las lecturas de las novelas, se pueden aportar soportes audiovisuales que complementen el ejercicio de la lectura. A la hora de evaluar el diario y las diferentes actividades de redacción que presente el alumno, las faltas de ortografía y expresión serán evaluadas con distintos criterios. Finalmente, se procurará proporcionar al alumno las instrucciones de las actividades en voz alta y de forma simplificada, usando palabras

clave para destacar las ideas más importantes. Es necesario que el profesor se asegure de que el alumno ha entendido las indicaciones. Puede ser positivo mostrar al alumno ejemplos de trabajos acabados para que sirvan como modelo o guía orientativa sobre cuáles son los elementos de un trabajo bien hecho.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Llegados a este punto, concluimos que la lectura es -tal y como se ha expuesto- un elemento esencial para el desarrollo del alumno y, a su vez, una herramienta indispensable para poder comprender mejor la filosofía, pues la literatura nos permite comprender conceptos, teorías complejas y abstractas de una manera sencilla -pero no menos certera- vivencial y personal. Los alumnos se sienten próximos ante las lecturas y son capaces de relacionar con mayor facilidad aquello que leen con lo que aprenden y con sus experiencias personales potenciando, así, el aprendizaje significativo de los contenidos propios de la materia de filosofía.

Además, potenciar la lectura en el aula abre la posibilidad de que la escuela sea algo más que un mero espacio donde el alumno memoriza un contenido. Tal y como señala el filósofo Josep María Esquirol:

En la escuela, una de las cosas más importantes es el cultivo de la porosidad, de la apertura, de la capacidad de recibir. La buena maestra y el buen maestro son los que llevan a las niñas y a los niños hacia las cosas, hacia el umbral donde ya son las cosas mismas las que muestran su belleza y su profundidad. Llevar hacia el umbral es lo mismo que “introducir”. Entonces, la fuerza de las cosas -de las palabras, de las proporciones, de la música...- cala por la porosidad, genera el interés y, tal vez, con tiempo, la pasión. (Esquirol, J.M., 27 de mayo de 2024)

Y, justamente, la propuesta que aquí ha sido planteada trata de esto, de hacer de la escuela, de la educación, una herramienta para transformar el mundo -gracias a la filosofía- desde la pasión y el interés suscitado por la lectura de las grandes obras de la literatura, pues estas no se presentan como algo ajeno al alumno sino como algo sumamente propio, que les interpela, que en cierta manera describen también su vida y reconociéndolo como propio, como significativo para ellos, se ven motivados y apasionados para trabajar más allá del ego, más allá de uno mismo. La literatura, como dice el Dr. Esquirol, cala en los alumnos haciendo, no solamente que quieran leer más -y por lo tanto generando el buen hábito de leer- sino que hace que tomen interés por lo que les rodea y, junto con la filosofía, adquieran sensibilidad para cambiar las cosas de forma crítica y razonada.

Dicho esto, también me gustaría concluir señalando que, pesar de que dicha propuesta nace de un análisis de la problemática con respecto al hábito de lectura y la comprensión de los problemas filosóficos detectada a raíz de mi experiencia en las prácticas del máster de acceso al profesorado, no he tenido oportunidad de poder llevar a cabo dicha propuesta educativa dentro del aula y, por lo tanto, no puedo evaluar de una forma extensa y detallada el impacto de dicha propuesta en el aprendizaje del alumnado y, por lo tanto, no puedo determinar con exactitud si la temporización marcada o las actividades son las más óptimas para cumplir el objetivo a pesar de que a priori así lo considere. Por ello mismo, en todo momento se recalca la posibilidad de adaptar la propuesta por parte del profesorado teniendo en cuenta las circunstancias y el alumnado.

Pero, a pesar de no haber podido materializar dicha propuesta, está claro que no podemos filosofar al margen de la literatura ni podemos escribir o leer al margen de la filosofía, pues como decía Jesús G. Maestro (2017) «(...) los seres humanos ven el mundo desde una perspectiva finita. La literatura representa una oportunidad fabulosa para trascender estos límites.» (Maestro, J.G., 2017, p. 18).

Sin embargo, necesitamos de la filosofía para que este salto hacia lo no-limitado, hacia todo aquello que es posible, no sea infundado, fruto de una pasión descontrolada, sino fundamentado, consciente y querido. El alumno ha de aprender a pensar, pero también ha de aprender a confiar en el poder de la palabra y ejercitar esa capacidad de trascendencia, de crear significados trascendentes. Si no educamos

para que eso sea posible, los alumnos nunca podrán verse enraizados en el mundo que los rodea y, por lo tanto, es fundamental recuperar la lectura de las obras clásicas en el aula para que el alumnado pueda sostenerse en tierra firme y pueda compartir con quienes ya lo vivieron aquello que siente y que aún no puede poner por palabras. Este ejercicio de compartir es lo que nos permite, precisamente, volver a *echar raíces*, como diría Simone Weil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. G. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Revista Educación*, 30, 157-172.
- Alexander, J. (1987). La centralidad de los clásicos. La teoría social hoy. En Giddens, A., Turner, J. et.al. (1990). *La teoría social hoy* (p. 22-80). Editorial Alianza.
- Austen, J. (2010). *Orgullo y prejuicio* (trad. E. León). Editorial Debolsillo.
- Bradbury, R. (2021). *Fahrenheit 451* (trad. M. Souto). Editorial Debolsillo.
- Brontë, E. (2004). *Cumbres borrascosas*. (trad. R. Castillo). Alianza Editorial.
- Cerrillo Torremocha, P. & Sánchez Ortiz, C. (2019). Clásicos e hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y Literatura. Educación*, 29, 11-30.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22, 6-23.
- Esposito, C. (2021). *El nihilismo de nuestro tiempo* (trad. Miguel Lobos Zuzunaga y Alfonso Calavia Arespachaga). Editorial Encuentro.
- Esquirol, J.M. (27 de mayo de 2024). *La verdadera paz brota de la no indiferencia a los demás*. Catalunya Plural. <https://catalunyaplural.cat/es/josep-ma-esquirol-laverdadera-paz-brota-de-la-no-indiferencia-a-los-demas/>
- Flecha García, R. & Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de los clásicos de la literatura universal: el caso de las Tertulias Literarias dialógicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 13, 1-19.
- Fraguela-Vale, R., Pose-Porto, H. & Varela-arrote, I. (2016). Tiempos escolares y lectura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 (2), 67-76.
- Guerrero, D.F. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima: revista del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia)*. 24, 128-135.
- Heidegger, M. (2015). *Construir Habitar Pensar* (trad. Arturo Leyte y Jesús Adrián Escudero). Editorial La Oficina.
- Hugo, V. (2012). *Los miserables* (trad. N. Fernández Cuesta). Editorial Austral.
- Huxley, A. (2003). *Un mundo feliz* (trad. R. Hernández García). Editorial Debolsillo.
- London, J. (2024). *El lobo de mar* (trad. B. Gárate Ayastuy). Editorial Alianza.
- López, S.A. (2007). Sobre la Educación literaria: reflexiones en torno a la importancia de los clásicos en el desarrollo de la sensibilidad lectora. En Martí Contreras, J. (coord.) (2007). *Didáctica de la enseñanza para extranjeros. Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española* (p. 493-510). Editorial Onda.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents en el Pla de Lectura de Centre*. Editorial Bromera.
- Maestro, J. G. (2017). *La filosofía de los poetas*. Editorial Verbum.
- Magny, C-E. (2016). *Carta sobre el poder de la escritura* (trad. María Virginia Jaua), Editorial Periférica.
- Marchesi Ullastres, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de educación*, Nº Extra 1, 15-35.
- Martin, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En Antonio Millán, J. (coord.) (2008). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (p. 123136). Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Federación de Gremios de Editores de España.
- Mèlich, J-C. (2015). *La lectura com a pregària: Fragments filosòfics I*. Editorial Fragmenta.
- Mèlich, J-C. (2017). *L'experiència de la pèrdua*. Arcaida Ediciones.
- Melo, J.O. (1997). Importancia de la lectura (y la literatura) para la educación y la formación de los niños y el desarrollo social. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 34 (46), 161– 166.

- Ministerio de Cultura (23 de febrero de 2023). Los índices de lectura españoles aumentaron 5,7 puntos en los últimos diez años, con una especial incidencia entre los adolescentes. <https://www.cultura.gob.es/actualidad/2023/02/230227-barometrohabitos-lectura.html>
- Navarro Duran, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Revista TK*, 18, 17-26.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23, 167-172.
- Román Maestre, B. (2009). La literatura en l'ensenyament de l'ètica: de la comprensió estètica a la fonamentació filosòfica. *Temps d'educació*, 36, 129-136.
- Rilke, R.M (2012). *Cartas a un jovent poeta* (trad. José María Valverde). Editorial Alianza.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 29, 275-312.
- Salinger, J.D. (2010). *El guardián entre el centeno* (trad. C. Criado Fernández). Editorial Alianza.
- San Martín, C.A. (2017). Motivación para la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 8 (4), 1-19.
- Sófocles (2014). *Antígona* (trad. A. Alamillo Sanz). Editorial Gredos.
- Platón (1988). *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (trad. M^a Isabel Santa Cruz, Álvaro Vallejo Campos, Néstor Luis Cordero). Editorial Gredos.
- Tinajero Márquez, L. (2008). Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación. *La Libreta*, 2, 23-27.
- Tiscareno, R.L. (2004). *La importancia de la lectura*. Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
- Valencia, A. G. & Montes de Oca García, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-12.
- Vásquez Rodríguez, F. (2013). De lectores, leedores y otras consideraciones sobre las prácticas de lectura en la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, 62, 77-91.
- Villaseñor, L. M. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión en la ESO. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 2, 103-120.
- Weil, S. (2014). *Echar raíces* (trad. Juan Ramón Capella Hernández Sotomayor Sáez). Editorial Trotta.