

Antígona y el silencio de la justicia

Paloma Egido Dámaso

(MESOB) Especialidad de Filosofía



MÁSTERES
DE LA UAM
2020-2021

Facultad de Formación de Profesorado



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

ANTÍGONA Y EL SILENCIO DE LA JUSTICIA

Autora: Paloma Egido Dámaso

Tutor: Iván de los Ríos Gutiérrez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso académico: 2020-2021

Resumen: *Antígona y el silencio de la justicia* es una propuesta educativa que parte de un análisis de la motivación de los alumnos y alumnas de un centro educativo. Además, este estudio también tiene en cuenta la necesidad de incluir a las familias en los proyectos educativos, la defensa de una educación democrática comprometida con la atención a la diversidad y la cooperación entre diversas especialidades. Mi objetivo es que los y las estudiantes de Valores Éticos de 4º de la ESO tengan como núcleo de la unidad didáctica la trama de *Antígona*, pero que, a su vez, se dividan en cinco grupos para trabajar los conflictos éticos de la obra desde diferentes perspectivas. Su trabajo deberá quedar reflejado en un mural que presentarán a sus compañeros y compañeras en clase para, posteriormente, exponerlo a sus familiares, comunidad no docente e invitados en unas jornadas públicas organizadas en horario no lectivo en torno al 27 de marzo, día mundial del teatro.

Palabras clave: *Antígona*, educación, filosofía, literatura, justicia.

Abstract: *Antigone and the justice's silence* is an educational proposal that is based on a students' motivation analysis. Moreover, this study keeps in mind the need to include families in education projects, the defense of a democratic education, the commitment with the attention to diversity and the cooperation between all specialties. *Antigone's* plot must be the heart of this educational proposal, created for 4º ESO's Ethical Values students. In order to create this project all together, the class will be divided into five groups to study the ethic conflicts that appear in the storyline from different perspectives. Their work will be reflected in a mural that they will expose to their schoolmates and, lately, to their relatives, school workers and guests in a public conference organized out of the school timetable around the 27th March, World Theatre Day.

Keywords: *Antigone*, education, philosophy, literature, justice.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Marco contextual del centro, los y las estudiantes y la materia	5
2.1 Localización del centro educativo y entorno social y cultural de los alumnos y alumnas	5
2.2 Características de Valores Éticos de 4º ESO	8
3. Diagnóstico de nuevos retos en educación.....	11
4. Propuesta educativa: <i>Antígona y el silencio de la justicia</i>	17
4.1 Presentación de <i>Antígona</i> y análisis de sus relaciones teóricas con la filosofía ética y moral.....	17
4.2 Enseñanzas éticas presentes en <i>Antígona</i>	28
4.3 Unidad didáctica: <i>Antígona y el silencio de la justicia</i>	33
4.3.1 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables involucrados	33
4.3.2 Secuenciación y actividades a realizar con los alumnos y alumnas	37
4.3.3 Contribución de la unidad didáctica a las competencias clave y a los objetivos de la etapa y materia	46
5. Conclusiones	49
6. Anexos.....	52
6.1 Anexo I	52
6.2 Anexo II.....	53
7. Bibliografía.....	54
7.1 Documentos legislativos	55
7.2 Documentos audiovisuales y páginas web.....	55

1. Introducción

Una educación justa y de calidad es un pilar fundamental en toda sociedad democrática, ya que los futuros ciudadanos y ciudadanas se forman tanto en contenidos curriculares como en valores cívicos a través de las aulas. En este sentido, la tarea de educar es una cuestión vital para el desarrollo de nuestra forma de vida comunitaria. El profesor o la profesora se encarga de conjugar el aspecto académico con la vertiente social, de ahí la radical importancia de la figura del docente, su manera de conducir la clase y su metodología. Dada la relevancia de la educación, a mi juicio, creo que como docentes debemos crear un ambiente acogedor en el aula e invitar a los alumnos y alumnas a aprender y colaborar en el aula mediante iniciativas que partan de las necesidades detectadas. Igualmente, considero que el aula debe ser un modelo para los y las estudiantes en la que se desplieguen actitudes democráticas basadas en el respeto, la igualdad y la pluralidad.

Los contenidos explicados por los profesores y profesoras siempre son el núcleo teórico de la enseñanza; sin embargo, el docente es el guía capaz de transformar un mero intercambio de conocimiento en una verdadera y significativa experiencia educativa en la que los y las estudiantes crezcan académica y personalmente. Así, la justificación de este Trabajo de Fin de Máster radica en mi voluntad de crear una experiencia educativa en la que los alumnos y alumnas se aproximen a *Antígona* desde el aula de Valores Éticos con una metodología colaborativa basada en el respeto a todos los integrantes del aula. Considero que las prácticas educativas realizadas en clase tienen repercusión en la formación personal de los alumnos y alumnas, por lo que creo fundamental crear o consolidar actitudes proclives a la colaboración y al trato igualitario y respetuoso. Los profesores y profesoras no solo impartimos materias, sino que también formamos personas, de ahí la importancia de generar experiencias educativas en las que, a través de un contenido teórico, se consoliden valores como el respeto y la igualdad.

En las líneas que siguen a esta breve introducción, explicaré una unidad didáctica dedicada a *Antígona* y a los problemas éticos que pone de manifiesto. Con tal fin he recurrido tanto a bibliografía del ámbito de la educación como a fuentes de fundamentación filosófica. En primer lugar, tal y como queda reflejado en la estructura

de este Trabajo de Fin de Máster, mi propósito de crear una unidad didáctica a partir de *Antígona* me ha conducido a interesarme sobre la experiencia de los y las estudiantes respecto a su educación. En esta primera fase de mi investigación constaté un problema central, a saber: la desmotivación de los alumnos y alumnas. Posteriormente, me documenté sobre la historia del sistema educativo español y señalé aquellos puntos que me gustaría mejorar, como, por ejemplo, la relación entre distintos departamentos educativos o el vínculo con las familias de los y las estudiantes. Una vez analizados estos propósitos y problemas, acudí a la bibliografía filosófica sobre el valor de los dispositivos literarios para tratar cuestiones éticas, así como me informé de la legislación vigente respecto a la materia de Valores Éticos. Finalmente, a partir de las anteriores indagaciones, elaboré la unidad didáctica *Antígona y el silencio de la justicia*.

El objetivo principal que persigo al crear esta unidad didáctica es configurar una experiencia educativa verdaderamente significativa para los alumnos y alumnas. En este sentido, comprendo que la educación debe hacer crecer a nuestro alumnado tanto académica como personalmente y que, a su vez, los profesores y profesoras somos los y las guías de estas experiencias. Como consecuencia, otro de mis propósitos es hacer que los y las estudiantes colaboren entre sí y se enseñen mutuamente, ya que, a partir de este tipo de iniciativas, se consolidan los lazos académicos y sociales que vertebran una educación completa y una sociedad democrática y sana.

2. Marco contextual del centro, los y las estudiantes y la materia

2.1 Localización del centro educativo y entorno social y cultural de los alumnos y alumnas

El centro educativo en el que se enmarca nuestra propuesta didáctica se sitúa en un municipio colindante a la ciudad de Madrid, concretamente en una zona residencial cuyo nivel socioeconómico es medio y elevado. En general, las familias de los y las estudiantes se encuentran muy comprometidas con la educación de sus hijos y procuran cooperar con el equipo docente ante cualquier situación. Respecto al centro, se trata de un instituto grande y con una gran oferta educativa que comprende desde la Educación Secundaria Obligatoria hasta Bachillerato y Formación Profesional de Grados Medios y Superiores, incluyendo a su vez Formación Profesional Básica. Debido al extenso número de estudiantes, el instituto cuenta con muchas instalaciones deportivas, salas de ordenadores y diversas aulas en las que los alumnos y alumnas pueden aprender de la mano de las nuevas tecnologías. Igualmente, como consecuencia de su amplia oferta educativa, los y las estudiantes del centro ascienden a un total aproximado de un millar.

Asimismo, debido a su reciente construcción, el área en el que se encuentra ubicado el instituto cuenta con numerosas instalaciones educativas como bibliotecas, centros culturales o teatros. En este sentido, el ayuntamiento del municipio en el que crecen los y las estudiantes se encuentra muy comprometido con la actividad cultural y educativa de la zona, creando y potenciando encuentros entre la comunidad educativa y el mundo de la cultura a través de exposiciones artísticas, concursos literarios, certámenes, etc. Además, desde el centro se potencia que los alumnos y alumnas participen en este tipo de actividades con el fin de potenciar la motivación de los y las estudiantes.

No obstante, a pesar del esfuerzo institucional realizado desde el ayuntamiento y desde el propio centro educativo, quise saber cuál era la motivación real de los alumnos y alumnas del centro mediante unas entrevistas personalizadas. Tras las entrevistas

realizadas a los y las estudiantes constaté que estos no siempre se encuentran lo suficientemente motivados con su educación como yo pensaba en un principio. Como estudiante en prácticas, puse mucha ilusión en mis tareas e incluso animé a los alumnos y alumnas a participar en certámenes como la olimpiada filosófica, pero, para mi sorpresa y disgusto, estas iniciativas no siempre eran acogidas con el entusiasmo general con el que fueron propuestas.

Como he señalado antes, los alumnos y alumnas de este centro educativo no tienen en su mayoría grandes problemas económicos y todos piensan en estudiar Bachillerato, aunque no como una elección personal, sino más bien como una suerte de imposición implícita en su vida. Este hecho les conduce a sentir que la educación es un camino ya dictado, aspecto que les aleja de una verdadera conexión con el instituto. Además, en numerosas ocasiones los alumnos y alumnas expresan su desconcierto ante todos los contenidos que deben estudiar y a los que no les ven ni relación ni sentido. A su parecer, acuden al centro a memorizar ciertos temas para, posteriormente, alcanzar unas notas que les permitan acceder a Bachillerato. En este esquema trazado no encuentran espacio para el desarrollo real de su personalidad y gustos, sino que contemplan cómo son instruidos, pero no educados. Debido a esta percepción, las propuestas relacionadas con certámenes y concursos no calan en la mayoría de los y las estudiantes. Por supuesto, estas iniciativas siempre tienen una buena acogida en aquellos alumnos y alumnas que entienden la educación como parte de su desarrollo personal, pero, a mi juicio, deberíamos trabajar para ampliar el espectro de estudiantes que participan en estas actividades que se salen del marco curricular.

Así, resulta muy complicado motivar a alumnos y alumnas con esta percepción. Igualmente, a pesar de su desmotivación general, sí sienten una gran presión por sacar buenas notas y pasar de curso, especialmente en 4º de la ESO, puesto que el próximo año académico estos y estas estudiantes iniciarán Bachillerato. Parafraseando sus propias palabras, el comienzo de esta nueva etapa les resulta emocionante, aterrador y estresante. Los dos primeros adjetivos refieren tanto a su ilusión por emprender una nueva etapa educativa como a su miedo por enfrentarse a retos más difíciles y costosos. El estrés se

debe a la presión que nuestros y nuestras estudiantes sienten a propósito de la elección del itinerario de Bachillerato; es decir, sienten que por una elección apresurada pueden determinar su futuro laboral y personal. En este sentido, el centro les ofrece tanto a los alumnos como a las familias numerosas charlas, pero aun así es cierto que este tipo de decisiones son demasiado estresantes para sus edades. En resumen, además de su desmotivación y cansancio, los y las estudiantes se sienten especialmente agobiados por lo decisivas que pueden llegar a ser sus elecciones.

Por tanto, las valoraciones de los alumnos y alumnas respecto a su etapa en la ESO suelen constituir una suma de sentimientos encontrados. Desde su punto de vista, en relación con el marco curricular, hay demasiados exámenes memorísticos, poca atención a su crecimiento intelectual y personal y una mínima actitud creativa y cooperativa entre distintas materias. Asimismo, valorando el aspecto social que conlleva el instituto, los y las estudiantes consideran que su paso por el centro es muy positivo, ya que les permite crear lazos sociales y afectivos con personas de su edad y entorno. En efecto, nos encontramos ante adolescentes que están iniciando una vida social y cívica autónoma, independiente y desligada de sus progenitores, tutores o personas de referencia, por lo que es del todo comprensible esta valoración positiva hacia el aspecto social del instituto.

A mi juicio, es de especial interés comprender estos dos aspectos mencionados para continuar con este breve estudio. Creo que es fundamental recoger este desencanto con las materias y compaginarlo con la gran proactividad que muestran en sus relaciones interpersonales. Así, pues, sería deseable que los alumnos y alumnas concibiesen que los contenidos estudiados tienen un sentido en su formación académica y personal, así como en la vida de la gente que tienen a su alrededor y que, además, sintiesen que estos contenidos se imparten comprendiendo su experiencia personal y grupal.

A partir de esta reflexión nacida de mi encuentro con alumnos y alumnas de 4º de la ESO paso a analizar la estructura de la materia de Valores Éticos con el fin de proponer una intervención didáctica adecuada tanto a la experiencia de los y las estudiantes como

a la configuración de la asignatura desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Como corolario de este apartado, mi propuesta parte de la situación pedagógica del centro, de la percepción que tiene el alumnado respecto a su propia experiencia educativa y de la estructura legislativa y curricular de la materia de Valores Éticos de 4º de la ESO que se analiza a continuación.

2.2 Características de Valores Éticos de 4º ESO

La materia de Valores Éticos de 4º de la ESO responde a la estructura educativa española establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. El sistema educativo español comprende la Educación Secundaria Obligatoria como una etapa educativa organizada en cuatro cursos. Igualmente, en todos estos cursos académicos se oferta la materia de Valores Éticos en calidad de asignatura específica obligatoria, contando con dos horas lectivas a la semana en 1º de la ESO y 4º de la ESO y con una hora lectiva a la semana en 2º de la ESO y 3º de la ESO. Así, pues, Valores Éticos de 4º de la ESO es el cierre de todas las materias de Valores Éticos impartidos en todos los cursos de ESO. Como consecuencia de su marco curricular, esta materia se estructura en base a una progresiva profundización de unos contenidos nucleares aparecidos en en todos los cursos, como, por ejemplo, el bloque dedicado a la dignidad de la persona. Por ende, Valores Éticos de 4º de la ESO mantiene una clara relación con los temas tratados en cursos anteriores, de ahí que los alumnos tengan una especial predisposición a generar una actitud positiva hacia la sucesiva ampliación de los contenidos.

En efecto, tal y como queda recogido tanto en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato como en el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos se estructuran de acuerdo con los dos ciclos de la ESO, estableciéndose en cada curso una significativa profundización en los

mismos. Además, siendo una materia presente en todos los cursos de esta etapa, se debe trabajar concienzudamente los objetivos de esta y entroncarlos con los objetivos de la materia. En este sentido, se promoverán ambos, mencionando especialmente el crecimiento de la conciencia cívica y la consolidación de la capacidad comunicativa y escrita de los y las estudiantes. Además, todas las materias presentes en la ESO deben incidir en la consolidación de los hábitos de estudio y trabajo, así como proporcionar a los alumnos y alumnas conocimientos básicos del ámbito cultural, humanístico, científico y tecnológico.

Los contenidos de Valores Éticos en el último ciclo de la ESO se centran en cuestiones transversales que invitan a los y las estudiantes a la reflexión y al cuestionamiento de la sociedad en la que viven y se forman. Entre estos contenidos encontramos temas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la relación entre ética, moral y política, la dignidad humana, etc. Asimismo, de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, la materia de Valores Éticos se estructura en torno a tres vértices principales, a saber: los valores democráticos inspirados en la Constitución española, la formación ciudadana de los y las estudiantes, la autonomía de los alumnos y alumnas y la aspiración de construir una sociedad libre y solidaria.

Además, de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014, esta materia contribuye al alcance de todas las competencias clave, incidiendo especialmente en la competencia social y cívica, la competencia de aprender a aprender, la competencia de conciencia y expresión cultural y la competencia en comunicación lingüística. Fruto de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables explicitados tanto en el Decreto 48/2015 como en el Real Decreto 1105/2014, en Valores Éticos se trabajan dilemas y cuestiones que propician el florecimiento personal e intelectual del alumnado. El estudio y análisis de debates, la comprensión de los valores que nos conforman como sociedad y el establecimiento de un sentimiento ciudadano en los alumnos también forman parte de los objetivos que se marca esta materia a lo largo de todos los cursos de la ESO.

Igualmente, la materia de Valores Éticos también trabaja una gran cantidad de elementos transversales. Así, de acuerdo con el Decreto 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, la concreción curricular en la Comunidad de Madrid fomentará actitudes de respeto entre el alumnado, la consolidación de un ambiente escolar en el que se potencie la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres, la prevención de violencia de género tanto dentro como fuera de las aulas, el rechazo a la violencia terrorista y, en general, cualquier tipo de violencia y agresión, incluyendo el estudio y análisis del Holocausto como hecho histórico. Además, la programación y metodología docente reconocerá y respetará a las personas LGTBI y, por supuesto, sus derechos. Así, pues, la materia de Valores Éticos encarna en su propia configuración una respuesta tanto a las necesidades cívicas y personales de los alumnos como a estos elementos transversales que deben ser trabajados desde todas las materias.

Por consiguiente, como se deduce de lo expuesto anteriormente, Valores Éticos de 4º de la ESO responde a una estructura iniciada en el primer curso de la ESO y continuada a lo largo de toda esta etapa educativa. Como consecuencia, estos contenidos son ampliamente conocidos por los y las estudiantes, pero, a su vez, el hecho de que el Real Decreto 1105/2014 y el Decreto 48/2015 no especifiquen con exactitud la concreción de estos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables nos permite tener una mayor flexibilidad en su enseñanza. De igual modo, esta amplitud de contenidos y esta flexibilidad debido a su inabarcable estructura también se deben conjugar con una especial atención a los contenidos transversales anteriormente mencionados. En definitiva, la estructura de Valores Éticos, como consecuencia de ser especialmente abierta y flexible, nos brinda una gran oportunidad para vertebrar unidades didácticas a partir de los conocimientos previos de los alumnos con el fin de alcanzar competencias multidisciplinares que conformen la conciencia de una futura ciudadanía responsable.

3. Diagnóstico de nuevos retos en educación

Una vez explicitadas las características del entorno, los alumnos y la materia que es cuestión de estudio, continuamos analizando algunos nuevos desafíos para la educación obligatoria en España. Tal y como he recogido en el apartado dedicado a la percepción de los y las estudiantes, estos piensan que es del todo necesario dotar de una mayor coherencia e interconexión al currículo. Además, el alumnado también se preocupa por su crecimiento intelectual y personal en consonancia con la sociedad en la que viven y su horizonte laboral. En este sentido, los alumnos se sienten perdidos en el amplio océano del currículo escolar y, a su vez, los docentes se ven sobrepasados por la amplitud de los contenidos y las pocas ocasiones que les permiten conectar con sus estudiantes, puesto que son continuamente apremiados a publicar notas, crear tareas y preparar exámenes. Asimismo, la educación no debe perder de vista el mundo laboral y las perspectivas de futuro de los y las estudiantes. Estas diferentes encrucijadas son constitutivas a la Educación Secundaria Obligatoria de acuerdo con el análisis de Antonio Viñao:

La segunda enseñanza o enseñanza media, que comenzó siendo a mediados del siglo XIX un espacio social restringido a un reducido porcentaje de los adolescentes y jóvenes [...], se ha transformado a finales del siglo XX [...] en la enseñanza secundaria para todos. Los efectos de esta transformación, no finalizada, son claramente apreciables [...]. En el fondo, la educación secundaria sigue teniendo el mismo problema [...], el de tener que atender a tres objetivos diferentes: preparar para los estudios universitarios, formar ciudadanos y proporcionar una formación profesional y técnica que abra las puertas del mundo laboral. (Viñao, 2010: 26)

En efecto, la Educación Secundaria Obligatoria crece en nuestra sociedad de la mano de sus tensiones constitutivas. Como docentes de esta etapa, y, especialmente de alumnos y alumnas de 4º de la ESO, debemos saber que nos dirigimos tanto a futuros estudiantes universitarios con mayores inquietudes académicas como a ciudadanos con ansias de participación democrática y a estudiantes cuyo interés está más centrado en cuestiones prácticas. A mi juicio, ese es el gran desafío del último curso de la ESO, a saber: reunir armónicamente las anteriores sensibilidades.

La historia del sistema educativo español puede explicar la convivencia de estas contradicciones que anidan en su seno. Sin duda alguna, durante el último siglo, la red de escuelas y centros educativos españoles ha experimentado un crecimiento exponencial sin precedentes en nuestro país. A comienzos del pasado siglo, la diferencias entre los núcleos urbanos y las zonas rurales marcaban una línea divisoria entre las aspiraciones de la educación española, a saber: la cuestión se debatía entre una instrucción reglada con un horizonte universitario o, más bien, una educación práctica y básica orientada hacia el mundo laboral. Igualar ambos planos educativos, ofrecer posibilidades a cualquier alumno o alumna y construir escuelas fue el gran reto de la educación española del siglo XX.

Iniciativas como las Misiones Pedagógicas o las construcciones masivas de escuelas y centros de formación en toda la nación fueron actividades que promovieron la consolidación de la educación como un derecho de todo ciudadano y ciudadana. Hoy, gracias a los esfuerzos de todas las personas que lucharon por nuestro sistema educativo en el siglo XX, contamos con una amplia red de escuelas y centros de formación. En especial, tal y como aparece en *Las maestras de la República*, el proyecto educativo de la Segunda República, heredero de las ideas institucionistas, logró aumentar considerablemente los niveles de alfabetización entre la población española, especialmente al introducir a las mujeres y niñas en las escuelas. Muchas de las ideas recogidas en esos años de gran compromiso educativo siguen vivas en nuestro sistema actual. Por ejemplo, la coeducación de niños y niñas, la libertad de cátedra, el interés por introducir la actividad deportiva en el currículo escolar o la defensa de las actividades extraescolares dentro de diversos proyectos educativos hunden sus raíces en las propuestas educativas de comienzos del siglo XX. Además, este concepto de educación apela a un nuevo modelo que buscaba realmente enseñar y no instruir a alumnos y alumnas. Así,

Ellas [las maestras republicanas] serían las encargadas de formar de manera crítica a sus alumnas, futuras ciudadanas y por ello encarnarían un nuevo modelo de maestra que ha de ser «jardinera y no alfarera», en afortunada metáfora de la profesora normalista Aurelia Gutiérrez Blanchard, quien explica que no se trata de modelar de forma convencional el barro, sino de hacer crecer a los niños, seres vivos. (Sánchez, 2012: 40)

Partiendo de la ilusión y esperanza de las ideas educativas de aquellas maestras republicanas, así como teniendo en cuenta las percepciones actuales de nuestros alumnos y alumnas, quiero elaborar una propuesta acorde con nuestro tiempo y necesidades del estudiantado. Como he señalado, actualmente el alumnado contempla cómo los contenidos y las diversas materias que estudian se encuentran a menudo totalmente desconectadas, lo que influye en su progresiva desmotivación hacia la educación. No obstante, es cierto que entre los y las estudiantes surge frecuentemente una inclinación hacia alguna materia en concreto y crece en ellos y ellas un sentimiento de fascinación e ilusión, pero, a mi juicio, no podemos conformarnos con crear sentimientos aislados, sino que debemos crear una confianza general en el sistema educativo. En suma, recogiendo las esperanzas de los maestros y maestras del siglo XX, creo que la educación pública y accesible a todas las personas es un requisito básico en cualquier sociedad democrática. Gracias a la educación pública nos conformamos como seres con espíritu cívico y con capacidad crítica y racional, de ahí que crea tan importante atender a aquellos puntos que deben ser mejorados.

Como docentes también debemos afrontar el reto de coordinar contenidos con otros profesores y profesoras. Tal y como señala Philippe Perrenoud en *Diez nuevas competencias para enseñar*, «coordinar es en primer lugar contribuir en instituir y hacer funcionar *lugares de palabras*, para que las cosas se digan y se debatan de forma abierta, en el respeto mutuo» (Perrenoud, 2004: 89). Por supuesto, como docentes es más cómodo aislar nuestra materia a nuestra propia percepción y valoración, pero debemos reconocer el hastío de los alumnos respecto a la desconexión existente entre las materias y tratar de cambiar esta situación. Por tanto, debemos recoger este reto y elaborar, como señala Perrenoud, lugares de palabras en los que los docentes elaboremos proyectos comunes y colaboremos desde el respeto en la construcción del centro educativo como una institución vertebrada con el objetivo común de ofrecer una educación de calidad y atenta a las necesidades de cada alumno y alumna.

Además, la educación no debe contemplarse alejada de la sociedad en la que hunde sus raíces, de tal manera que no solo debemos atender al desarrollo intelectual de los y las estudiantes, sino que también debemos atender a su situación social, cultural y económica con el fin de ofrecerles una educación basada en la igualdad y equidad. Por

ende, la propuesta que sigue en este breve trabajo también atenderá a estos factores, ya que, como señalan varios autores en la *Revista Aula Abierta*, «hoy en día se sostiene que no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea prioritario eliminar cualquier atisbo de desigualdad» (Domínguez Alonso, J et al, 2016: 71). Así, pues, además de lo ya comentado, también debemos atender las desigualdades de todo tipo, incidiendo especialmente en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En este sentido, desde mi punto de vista, la atención a la diversidad debe ser una seña de identidad central en la elaboración de cualquier propuesta educativa.

Asimismo, con el fin de mejorar la estructura educativa y contemplar todos los factores que intervienen en ella, también debemos reflexionar acerca del papel de las familias en la educación. Como venimos señalando, los alumnos deben contemplar un sentido en la educación, así como valorar las instituciones educativas como modelos democráticos en las que se promuevan valores de igualdad, justicia y solidaridad. Así, los centros educativos no solo deben incluir las sensibilidades del alumnado y sus características sociales, culturales y económicas, sino que también deben añadir la participación de la familia y la sociedad en las actividades educativas, puesto que las familias son agentes educativos y sus percepciones y aportaciones enriquecen enormemente la enseñanza. Efectivamente, tal y como subraya José Luis San Fabián:

El profesor forma parte de una comunidad -la docente- que recoge el encargo de otra comunidad -la social- [...]. Lo que hace que una educación sea pública no es la titularidad del centro sino el principio de no discriminación y la existencia de una fuerte participación social. El derecho de los padres a elegir una enseñanza de calidad se completa con el deber que tienen de contribuir a ella, es decir, de colaborar con el centro escolar interviniendo activamente en él. (San Fabián, 2011: 196)

En consonancia con esta reflexión, considero a las familias como agentes educadores y sociales que tienen mucho que aportar a la educación. En este sentido, creo que las instituciones educativas deben potenciar la inclusión de las familias y demás agentes sociales en el proceso de enseñanza, de tal manera que la educación no se conciba

como un ciclo con inicio y final, sino como un proceso inacabable en el que toda voz y sensibilidad nacida desde el respeto y los valores democráticos es bienvenida. Además, tal y como he señalado anteriormente, las familias de los alumnos y alumnas de nuestro instituto son proclives a cooperar con el centro si se les invita. Por tanto, creo que sería muy enriquecedor recoger esta buena predisposición para generar momentos de encuentro.

Asumiendo que nuestros retos se enmarcan en la materia de Valores Éticos, debemos reivindicar el valor de la filosofía y la cultura en la formación académica y personal de los y las estudiantes. La cultura no es un conocimiento estático, sino que favorece la reflexión, el pensamiento crítico y, por ende, una formación más completa del alumnado. Así, pues, tras este breve análisis de los desafíos de la educación actual, creo que la comunidad docente debe hacer confluír en su tarea diversos desafíos que podemos resumir en los siguientes:

- Conformar un sentimiento democrático y una conciencia cívica en los y las estudiantes, concebidos como sujetos activos en su educación.
- Ofrecer una educación pública, gratuita y atenta a las desigualdades existentes en nuestro país, así como a la historia del sistema educativo español.
- Defender un plan inclusivo de atención a la diversidad en todos los centros educativos.
- Colaborar con otros profesores y personal no docente en aras de configurar un proyecto educativo de centro en el que se vertebre un sentido común de la experiencia educativa.
- Incluir en la educación a agentes sociales como las familias.
- Valorar la formación cultural y filosófica como medio educativo transformador tanto a nivel social como a nivel personal.

Por tanto, tal y como se desprende esta lista de nuevos desafíos, la cuestión principal es repensar qué educación se ofrece desde las instituciones educativas, a qué

grupos sociales está dirigida y qué otros grupos sociales están involucrados. El concepto de educación que subyace en mi planteamiento comprende que esta es un proceso inacabable que, partiendo de unos contenidos estipulados por el Estado, siempre nos interpela. Por esta razón creo que la educación se enriquecería mucho si admitiese en las aulas y centros educativos sensibilidades y aprendizajes del resto de agentes sociales. Además, estos desafíos deben afrontarse y ofrecer soluciones personalizadas a los y las estudiantes si queremos que nuestra educación sea un modelo de mejora social y personal de todos y todas.

Finalmente, reconocidos estos desafíos de la educación actual, así como sus posibles soluciones, a continuación explicaré la fundamentación teórica de mi propuesta educativa y, consecuentemente, elaboraré una unidad didáctica para la materia de Valores Éticos de 4º de la ESO en la que se tenga en consideración tanto la experiencia de nuestros alumnos y alumnas como los retos anteriormente señalados.

4. Propuesta educativa: *Antígona* y el silencio de la justicia

Partiendo del anterior análisis y contextualización, a continuación se expone una propuesta educativa para la materia de Valores Éticos de 4º de la ESO. El fin principal de esta iniciativa es motivar al alumnado y conseguir estructurar una respuesta articulada ante los nuevos desafíos a los que se enfrenta la educación española. Con tal objetivo, esta propuesta tiene como protagonista la obra trágica *Antígona*. En los siguientes apartados analizaremos esta pieza dramática en aras de sostener teóricamente nuestra iniciativa, así como se extraerán enseñanzas éticas de la misma y se organizarán las sesiones lectivas dedicadas a la propuesta.

4.1 Presentación de *Antígona* y análisis de sus relaciones teóricas con la filosofía ética y moral

Tal y como señala Pierre Vidal-Naquet en *El espejo roto*, el pueblo ateniense no solo inventa la política, sino que, además, incorpora a su vida social la tragedia como género dramático. Así, los ciudadanos atenienses acuden al teatro y contemplan diversas obras que retratan las tensiones en las que viven. En palabras Vidal-Naquet, «la tragedia, en su propia esencia, es un paso hacia el límite» (Vidal-Naquet, 2004: 53); es decir, hacia aquellos lugares de reflexión en los que el espectador se encuentra ante una encrucijada. Mientras que la *polis* consta de un orden político, social y religioso determinado y marcado, la tragedia invierte ese orden e introduce en el debate las cuestiones filosóficas que se ubican en la frontera entre lo discutido y asumido. En este sentido,

No es necesario ver en la tragedia un espejo de la ciudad; o más exactamente, si se quiere mantener la imagen de un espejo, ese espejo está roto y cada fragmento remite a la vez a una realidad social y a todas las restantes, mezclando estrechamente los distintos códigos. (Vidal-Naquet, 2004: 53)

Así, pues, la tragedia actúa como un dispositivo que devuelve a los ciudadanos una imagen rota y deshecha de aquella que podría ser su ciudad, de tal modo que explicita muchas cuestiones que resultan invisibles en la vida diaria de la mayoría de los espectadores. Igualmente, los atenienses veneran a los autores de estas piezas, como muestra el hecho de que, tras su muerte, Sófocles es tratado como un héroe bajo el nombre

de Dexio. En especial, la figura de Sófocles nos muestra lo próximos que se encontraban los dramaturgos respecto a la vida social de la ciudad. Como ejemplo, el autor de *Antígona* ostentó el cargo de estratega en el año 441 a. C. Por ende, podemos pensar que su experiencia en la vida política ateniense le conduciría a reflexionar sobre el estatuto de las leyes, su relación con la libertad individual y colectiva, etc. En este sentido, «el orden -o el desorden- trágico pone en tela de juicio lo que dice y cree la ciudad. Discute, deforma, renueva, interroga, como hace el sueño, según Freud, con la realidad» (Vidal-Naquet, 2004: 52). La tragedia incluye en el debate cuestiones relacionadas con la cotidianidad, pero matiza aquellos puntos disruptivos y deliberadamente olvidados con el fin de problematizar estas cuestiones marginales que, a su vez, vertebran la vida ciudadana. Especialmente, de acuerdo con George Steiner,

En *Antígona*, la dialéctica de la intimidad y de lo público, de lo doméstico y de lo más cívico se expone explícitamente. La obra versa sobre las medidas políticas impuestas al espíritu privado, sobre la necesaria violencia que el cambio político y social acarrea a la indecible interioridad del ser. (Steiner, 1987: 22)

Igualmente, a juicio de Pierre Vidal-Naquet, «de todas las tragedias conservadas, la que quizás mejor describe la ambigüedad de las relaciones entre el teatro trágico y la democracia sin duda es *Antígona*» (Vidal-Naquet, 2004: 56). Consecuentemente, creo que para aproximarnos a un análisis ético respecto a cuestiones como la justicia o la libertad individual es muy interesante realizar una lectura y reflexión conjunta de la mencionada obra y sus cuestiones morales y éticas. Pasamos, pues, a presentar brevemente la trama de *Antígona* con el fin de subrayar los momentos y pasajes que consideramos de mayor relevancia teórica para configurar nuestra posterior propuesta educativa.

La tragedia comienza con un diálogo entre Antígona e Ismene en el que se expone la decisión de la joven Antígona de enterrar a su hermano Polinices tras morir en batalla contra su también hermano Eteocles, quien defendía la ciudad tebana del ataque propiciado por Polinices. A juicio de la protagonista, y frente a la visión de Ismene, todo castigo recibido por enterrar a Polinices no le impedirá dejar esta vida sin honor. Así, pues, para Antígona se trata de una cuestión de lealtad hacia la familia y las leyes divinas.

Su argumento no discurre hacia una defensa de Polinices, sino que enfatiza la importancia de cumplir las leyes de los dioses y respetar los códigos familiares.

Creonte, su tío y rey de la ciudad, entra en cólera y desencadena el desarrollo de la tragedia. Los argumentos de Creonte para justificar el castigo a Antígona se inician amparándose en la ley y la justicia que estructuran la ciudad. Mediante la promulgación de un edicto, Creonte se presenta como defensor de la ley y respalda dar únicamente sepultura a Eteocles al haber luchado por su ciudad. Paralelamente, a juicio de Creonte y en contra de la conocida opinión de Antígona, Polinices, traidor al haber atacado a su hermano y a Tebas, no debe tener tal honor. En este primer momento, Creonte se concibe como un escrupuloso legislador que niega favores y honores a aquellos que han pretendido quebrantar las leyes tebanas. Asimismo, el argumento de Creonte se sustenta en señalar que la fundamentación de las leyes es la justicia y, a su juicio, el defensor de Tebas no debe recibir el mismo trato que su atacante.

Frente a la actitud de Creonte, Antígona se erige como una fiel cumplidora de las leyes no escritas, a las que otorga mayor importancia que a los edictos promulgados en su presente. En sus palabras: «No fue Zeus el que los ha mandado publicar [los edictos], ni la Justicia que vive con los dioses de abajo la que fijó tales leyes para los hombres» (*Antígona*, 450-453). Tal y como afirman las anteriores citas de George Steiner y Pierre Vidal-Naquet, el núcleo del drama se desencadena a partir de la colisión entre el ámbito público y privado de los deberes que Antígona acepta como ciudadana y hermana. Aunque reconoce que es sujeto tanto de las leyes ciudadanas como de los deberes familiares, la protagonista se defiende ante Creonte como una leal defensora de las leyes que considera más importantes, a saber, las familiares, que, a su vez, se basan en las leyes divinas.

Concretamente, la cuestión que distancia a ambos es cómo combinar los deberes divinos y humanos en relación con las leyes de la ciudad. Mientras que Creonte prepondera los deberes legislativos como aquellos que deben regir el correcto y estable funcionamiento de la *polis*, Antígona defiende la superioridad de los divinos en virtud de su eternidad e inmutabilidad. Asimismo, los argumentos de la protagonista adquieren también un carácter filantrópico al afirmar las siguientes palabras: «Mi persona no está

hecha para compartir el odio, sino el amor» (*Ant.* 523-524). Enmarcados en un contexto bélico, Antígona construye un argumento que pretende abandonar la dialéctica guerrera para dar paso a la compasión hacia su hermano Polícines. A su vez, este matiz caritativo y familiar aparece también en el reproche de Ismene a Creonte. Ismene se pregunta cómo es posible que, incluso habiendo cometido una falta, Creonte pase por alto los lazos familiares que le unen a Antígona. Así, aunque con menor énfasis que su hermana, Ismene anima a Creonte a reconsiderar su postura, puesto que la protagonista es, a su vez, la prometida de Hemón, hijo de Creonte. A pesar de su compromiso, el rey tebano sentencia que «también los campos de otras se pueden arar» (*Ant.* 569).

A su vez, Hemón, hijo de Creonte, es una figura muy interesante en la trama. Siendo familiarmente cercano a Creonte y a Antígona, lo cierto es que atiende a otros argumentos para sostener su postura. Frente a un nuevo razonamiento de Creonte basado en el deber de obedecer a la autoridad del legislador como base de la estabilidad de la *polis*, Hemón alega a favor de Antígona transportando la visión general del pueblo a su padre que, totalmente desconectado de las opiniones populares, ignora el beneplácito que los ciudadanos conceden a Antígona. De acuerdo con el joven, «la ciudad se lamenta por esta joven, diciendo que, siendo la que menos lo merece de todas las mujeres, va a morir de indigna manera por unos actos que son los más dignos de alabanza» (*Ant.* 693-696). A juicio de Hemón, la acción política no debe circunscribirse a la acción de un solo hombre, ya que las leyes deben ser la voz del conjunto de ciudadanos. Además, Hemón apela al buen juicio y a la necesidad de confrontar diversos puntos de vista en aras de construir una comunidad estable y con una convivencia pacífica. En sus palabras: «nada tiene de vergonzoso que un hombre, aunque sea sabio, aprenda mucho y no se obstine en demasía» (*Ant.* 709-710). Aunque no de manera explícita, el hijo del gobernador de Tebas también representa, junto con Antígona, una perspectiva que se aleja del marco agresivo de la guerra. No obstante, es en este momento cuando Creonte, impasible y altivo ante todo tipo de críticas, se erige como el tirano que solo se escucha a sí mismo. Frente a esta actitud, Hemón sentencia: «Tú gobernarías bien, en solitario, un país desierto» (*Ant.* 739). A juicio de Pierre Vidal-Naquet,

Políticamente, Hemón recuerda la regla fundamental: una ciudad no pertenece a un hombre. Solo el logos recíproco es el soberano (757). Todos los códigos, políticos, sociales, militares y el de las clases de edad, se mezclan estrechamente. Hemón no es un simple

ciudadano, sino un príncipe, pero hace oír la voz de los hombres del pueblo, y ahí tenemos una brecha fundamental. (Vidal-Naquet, 2004: 58)

A pesar de la llamada a la sensatez de Hemón, su padre y rey de Tebas no cambia de opinión. El castigo a Antígona responde a un fiel compromiso a las leyes y, por ende, nada puede quebrantar su pena: como consecuencia de su falta y de la decisión de Creonte, la protagonista morirá de inanición sepultada viva en una cueva sin recibir ningún tipo de honor y sin casarse con Hemón. Este último, aunque en su defensa se basa en el sentir general del pueblo tebano, siente un gran pesar por la desaparición de su prometida, como veremos a continuación.

A su vez, la tragedia también incluye un personaje alejado de la trama política, pero que introduce un aspecto clave en la sociedad griega: la dimensión ritual y religiosa. Tiresias, el profeta ciego, enfatiza la defensa de Antígona atendiendo a otros matices. Al igual que Hemón da voz a la opinión popular, Tiresias expone la visión de los dioses y las consecuencias de la acción de Creonte. Errar es de humanos pero, a juicio de Tiresias, «la obstinación, ciertamente, incurre en insensatez» (*Antígona*, 1027-1028). A pesar de las advertencias de Tiresias, Creonte se mantiene impasible, ya que considera que nada de los asuntos humanos puede influir en los dioses. A juicio de George Steiner, «el mundo de Creonte es el mundo masculino de la inmanencia en el que el hombre se siente a sus anchas dentro de la esfera y de la acción política con miras al futuro» (Steiner, 1987: 143). Efectivamente, el gobernador de Tebas se muestra como un dictador amparado por toda la fuerza de la ley.

Sin embargo, el gobernador tebano no cuenta con la decisión final de la protagonista, a saber: suicidarse antes de morir de inanición. En un mundo marcadamente masculino, Antígona decide cómo terminar su vida. Si bien es cierto que acata su temprana muerte, la hija de Edipo decide fallecer de un modo distinto al dictado por Creonte. Nicole Loraux en su obra *Las experiencias de Tiresias* se pregunta si el suicidio con la soga o, en el caso de Antígona, el velo es una muerte característica de las mujeres. En sus palabras,

¿Es la soga una muerte de mujer? Desde el punto de vista del suicidio, resulta evidente. Y como, en el imaginario de los griegos, no existe ningún universo que no se articule en torno a la oposición entre lo masculino y lo femenino, en el pensamiento acerca del suicidio la

división se hace entre la soga y la espada, enfrentadas a cada instante, opuestas a cada instante. (Loraux, 2004: 246)

En efecto, Antígona se suicida con su velo, mientras que Hemón se da muerte con su propia espada. Ambos demuestran una indudable capacidad de decisión sobre su propia vida, pero, como queda reflejado, su rol social influye en su muerte. Finalmente, como hemos señalado anteriormente, Creonte se rinde ante la trágica muerte de Hemón presagiada por Tiresias. Las muertes violentas de Antígona, Hemón y Eurídice son el argumento final a favor de Antígona. En efecto, la voz del coro nos explica: «Las palabras arrogantes de los que se jactan en exceso, tras devolverles en pago grandes golpes, les enseñan en la vejez la cordura» (*Antígona*, 1352-1353).

Tal y como hemos expuesto, el rigor dramático de *Antígona* la configura como un dispositivo trágico que nos coloca en lugares moral y políticamente conflictivos. El hecho de trabajar esta tragedia con los alumnos y alumnas tiene como fin colocarles en estas zonas incómodas para que reflexionen sobre los límites de las leyes, la obediencia y la libertad individual. Por supuesto, estos temas pueden aparecer en otros libros de texto e incluso en apuntes ofrecidos por la comunidad docente; sin embargo, creo que presentar los contenidos desde la literatura y otros dispositivos relacionados con la temática de *Antígona* confiere una especial dimensión a las cuestiones tratadas. En especial, de acuerdo con los objetivos de la materia recogidos en el Real Decreto 1105/2014, Valores Éticos debe conferir a sus estudiantes las herramientas necesarias para elaborar juicios de valor con rigor, coherencia y fundamentación. El comentario conjunto de esta obra y el estudio de otros materiales vinculados persigue el fomento de la reflexión autónoma de los alumnos y alumnas, de modo que incita a que se configuren como ciudadanos y ciudadanas responsables y conscientes de su libertad.

En aras de introducir los anteriores objetivos, creo que la composición trágica es un dispositivo que nos permite debatir sobre los contenidos desde una perspectiva novedosa y más atractiva para nuestros y nuestras estudiantes. El análisis de la trama principal de *Antígona* debe comprenderse como un viaje para los alumnos y alumnas en el que no se les entrega un texto organizado por la comunidad docente en el que ya se encuentra definido qué es la libertad, cómo debemos entenderla y cuáles son sus límites. Por el

contrario, mediante el estudio conjunto y cooperativo del argumento de la obra trágica, los y las estudiantes deben ir configurando su pensamiento a medida que descubren qué está sucediendo dentro de la composición. La libertad o el estatuto filosófico y ético de las leyes no es una cuestión resuelta, sino que el propio alumnado debe tomar conciencia de la trascendencia del debate y estructurar un pensamiento propio y autónomo al respecto. En este sentido, el dispositivo literario es perfecto para potenciar la autonomía del aprendizaje. Así, de acuerdo con Martha C. Nussbaum en su libro *El conocimiento del amor*,

Es posible que haya algunas concepciones del mundo y de cómo se debe vivir en él [...] que no pueden exponerse de manera completa y adecuada en el lenguaje de la prosa filosófica convencional, un estilo extraordinariamente plano y falto de asombro, sino solo en un lenguaje y en unas formas por sí mismas más complejas, más connotativas que presten más atención a los detalles. Y quizás tampoco en la estructura expositiva habitual en filosofía, que se propone expresar algo y entonces lo hace sin sorpresas, sin incidentes; sino solo en una forma que por sí misma dé a entender que la vida contiene sorpresas. (Nussbaum, 2005: 26)

Atendiendo a la explicación de Martha C. Nussbaum, creo que *Antígona* es una obra que cumple con el objetivo de crear un debate filosófico a partir de una representación secuenciada de varios hechos moral y políticamente discutibles desde un aula de Valores Éticos de 4º de la ESO. Es más, la intrincada composición trágica permite añadir a la reflexión cuestiones que normalmente quedan excluidas de los debates académicos debido a que no se tratan desde la prosa filosófica. Por ejemplo, es interesante observar que la tragedia alcanza una mayor complejidad al desarrollarse en el seno de una familia. Hemón, Creonte, Antígona, Ismene, Polinices y Eteocles son familiares cercanos y muchos de los argumentos que progresivamente se esbozan a lo largo de la obra tienen como base esta relación. A través del análisis de *Antígona*, la libertad y la desobediencia civil no aparecen en el aula de nuestros y nuestras estudiantes como conceptos abstractos, sino que florecen a partir de entramados concretos. Creo que el hecho de llevar al aula estas cuestiones desde un dispositivo trágico motiva el debate entre nuestros alumnos y alumnas, puesto que deben pensar qué es lo justo sin tener una respuesta dada de antemano.

Continuando con las reflexiones de Martha Nussbaum en *El conocimiento del amor*, en sus años de estudio ella vivió la distinción académica entre filosofía y literatura; sin embargo, la autora sostiene que en la época clásica tanto pensadores considerados actualmente filósofos como poetas como Sófocles no eran diferenciados de la manera actual, sino que ambos se preguntaban por cuestiones radicalmente humanas desde distintos horizontes. Así, los griegos, en el momento de acudir al teatro, se encontraban a la luz del día con otros ciudadanos y formaban parte de un espectáculo dirigido al cuestionamiento social y personal, tal y como también sostiene Pierre Vidal-Naquet. En palabras de Martha Nussbaum,

Antes de que Platón entrara en escena, los poetas (especialmente los poetas trágicos) eran concebidos por la mayoría de los atenienses como los principales maestros y pensadores éticos de Grecia, las personas hacia las que, por encima de todo, la ciudad se dirigía, y estaba en lo correcto, con sus interrogantes sobre cómo vivir. [Acudir a un drama trágico] Era, más bien, participar en un proceso común de investigación, de reflexión, y de sentimiento en relación con fines cívicos y personales importantes. (Nussbaum, 2005: 46-47)

En este sentido, tanto filósofos como poetas griegos buscaban la reflexión desde distintos dispositivos. A pesar de que la tradición ha entronizado el tono ensayístico a la hora de tratar cuestiones éticas, creo que es muy importante subrayar la importancia de otros modos con los que acercarnos a las cuestiones morales. Así, «a pesar de lo mucho que Platón y los poetas disentían, estaban de acuerdo en que el objetivo de sus obras era arrojar luz en relación con la cuestión de cómo se debería vivir» (Nussbaum, 2005: 60).

Antígona es, sin lugar a dudas, una obra trágica en la que la pregunta por cómo se debe vivir aparece en cada escena, de ahí su pertinencia y relevancia en las aulas de 4º de la ESO. A pesar de que debido a la tradición hemos acudido a ciertos textos canónicos para hablar sobre ética, debemos ampliar nuestro horizonte y, teniendo como meta acercar la reflexión moral a los y las estudiantes, añadir aquellas sensibilidades que quedaban fuera de ese paradigma. Con tal fin, partiendo de un centro común de pensamiento como *Antígona*, creo que los alumnos y alumnas se comprometerán más con su proceso de aprendizaje.

En este sentido, sostengo, pues, que *Antígona* es una obra trágica cuyo fin principal reside en problematizar cuestiones relativas a la dimensión ética y política de la ciudadanía, especialmente los relacionados con los conceptos de justicia y legalidad. Aproximarnos a las cuestiones éticas desde una tragedia nos brinda la posibilidad de concretar conceptos abstractos para nuestros y nuestras estudiantes. Igualmente, como consecuencia de la estructura de Valores Éticos, los alumnos y alumnas han debido abordar en el primer ciclo de la ESO el estudio de la política y ética aristotélica, según el Real Decreto 1105/2014. Por ende, reflexionar sobre la noción de justicia que se despliega en *Antígona* es un ejercicio de concreción de problemas éticos ya tratados en cursos precedentes.

Además, encontramos en el propio Aristóteles un continuo esfuerzo por ejemplificar su pensamiento ético. En sus palabras: «es manifiesto que tampoco el médico examina la salud de esta manera [como una sola Forma], sino la salud *del hombre* y, quizás más bien, la *de este hombre*» (*Ética a Nicómaco*, 1097a 13-16). Así, pues, análogamente, afirma el Estagirita, si queremos ahondar en la reflexión ética, debemos estudiar profundamente al ser humano, así como ser conocedores de sus circunstancias y tensiones. A mi juicio, la tragedia se estructura desde este horizonte de lo concreto, puesto que al caracterizar a sus personajes y contextualizar la obra genera una atmósfera real análoga a la que podemos vivir en nuestras vidas, de tal modo que, a partir de la teoría vista en el primer ciclo de la ESO, *Antígona* logra concretizar el debate, lo que, a su vez, también responde a la propia lógica de ética aristotélica.

Igualmente, la reflexión ética desde la tragedia griega incluye en la discusión la dimensión azarosa de la vida que también aparece en la ética aristotélica. Efectivamente, de acuerdo con el autor de la *Metafísica*, «en la vida se producen numerosos cambios y azares de muchas clases: es posible que el más próspero caiga en la vez en los mayores infortunios, tal y como se cuenta de Príamo en los poemas troyanos» (*Ética a Nicómaco*, 1100a). Asimismo, a juicio de Sófocles en *Edipo Rey*, «ningún mortal puede considerar a nadie feliz [...] hasta que llegue al término de su vida sin haber sufrido nada doloroso» (*Edipo Rey*, 1529-1531). Por tanto, siguiendo la línea argumentativa de Martha Nussbaum, observamos que tanto Aristóteles como Sófocles se preocupan de las mismas cuestiones éticas desde distintos tonos. Este pensamiento también queda reflejado en la

vida de la joven Antígona, a quien el destino tiene preparado un trágico final. Consecuentemente, creo que ambos dispositivos son igualmente legítimos para abordar temas éticos, aunque, como he explicado, considero más atractivo para los alumnos y alumnas de 4º de la ESO la trama de *Antígona*.

Es más, incidiendo en la anterior reflexión, es el propio Creonte en *Edipo Rey* el que nos afirma que «solo el tiempo muestra al hombre justo, mientras que podrías conocer al perverso en un solo día» (*Edipo Rey*, 614-616). La tragedia, al exigir un desarrollo temporal de la trama, también añade esta dimensión cronológica que no encontramos de manera tan explícita en otro tipo de narraciones ensayísticas. El hecho de que los personajes evolucionen progresivamente les otorga un gran parecido a nuestras vidas en las que se desarrollan los conflictos éticos. Efectivamente, de acuerdo con Martha Nussbaum,

Los ejemplos esquemáticos de los filósofos casi siempre carecen de la particularidad, el atractivo emotivo, la trama absorbente, la diversidad y la indeterminación de la buena narrativa; carecen, además, de las maneras en las que la buena narrativa hace del lector un participante y amigo; y hemos afirmado que es precisamente en virtud de estas características estructurales como la narrativa puede desempeñar el papel que desempeña en nuestra vida reflexiva. (Nussbaum, 2005: 100)

Antígona muestra a la perfección estas dimensiones temporales y azarosas, pero, además, atiende a otra cuestión fundamental a la hora de reflexionar éticamente, a saber: su envergadura afectiva y su conexión emotiva con los lectores y lectoras. Los personajes de la tragedia están conectados tanto por lazos familiares como amorosos e, incluso, amistosos. En el transcurso de la obra se entrecruzan principalmente el dilema afectivo hacia una sobrina, hermana o futura esposa y, a su vez, el dilema legislativo. Como hemos visto, el argumento de Ismene incide en el aspecto afectivo, aunque Creonte prepondera la cuestión legislativa. En este sentido, las tensiones entre los planos afectivos y legislativos despiertan en el lector o lectora una reflexión sobre qué aspecto debe preponderar.

Igualmente, la tragedia, incluye en su trama actitudes basadas en sentimientos como la venganza, odio, ira y envidia. Todos estos sentimientos tienen un gran peso en

nuestras deliberaciones morales, pero no siempre aparecen analizadas en los tratados morales de tono ensayístico. Además, en *Antígona* estos sentimientos aparecen entremezclados con otras emociones más nobles como la justicia o la solidaridad en todos los personajes. La evolución de cada personaje hace ver al lector la lucha ética entre ambos sentimientos, de manera que el debate ético se enriquece.

Mi línea argumentativa no pretende sustituir el paradigma ensayístico por el ideal trágico, sino que quiero incluir en el debate ético sensibilidades que quedan plasmadas en este dispositivo trágico para, a su vez, complementarlo con puntos de vista ya legitimados por la tradición. A pesar de nuestra defensa de la tragedia como dispositivo eficaz y pertinente para aproximar los debates éticos a alumnos y alumnas de 4º de la ESO, debemos resaltar la importancia de otros textos escritos con un estilo ensayístico, como, por ejemplo, las reflexiones anidadas en obras como *Ética a Nicómaco*. Por supuesto, toda la trama de *Antígona* debe leerse en relación con otras reflexiones nacidas en su contexto con el fin de comprender mejor su pensamiento.

Igualmente, en este breve trabajo académico también quiero hacer uso de otros materiales visuales y académicos con los que, a partir de la *Antígona* de Sófocles, entablar un entramado de reflexión conjunta y cooperativa en la que los alumnos y alumnas también sean sujetos activos cuyo conocimiento y trabajo sea valorado y escuchado en el aula; es decir, quiero reconocer a los y las estudiantes como personas dignas de ser escuchadas y no solo como meros oyentes de la lección.

A mi juicio, es muy importante conectar con los alumnos y saber qué puentes podemos tender entre su experiencia vital y los contenidos que, como parte de la comunidad docente, debemos enseñarles. Tal y como he señalado anteriormente, pienso que una de las principales causas que generan desafección por la educación en la actualidad es la distancia existente entre los contenidos y los y las estudiantes. Por tanto, considero que debemos esforzarnos en crear ambientes de aprendizaje significativo en los que a partir de conocimientos previos construyamos conjuntamente una experiencia educativa con sentido tanto desde el punto de vista curricular como desde la perspectiva del alumnado.

Es posible que en el intento de configurar una experiencia educativa que fomente el aprendizaje independiente y autónomo por parte del alumnado resulte más complicada la consecución de todos los objetivos que nos impone el marco legislativo con la rapidez de la ya conocida clase magistral. En este sentido, creo que el tipo de aprendizaje por el que abogo precisa de mayor tiempo de trabajo en el aula; sin embargo, creo que es más interesante desde un punto de vista competencial, así como considero que crea una mejor atmósfera de aprendizaje en el aula.

Como he señalado anteriormente, considero que la literatura puede incluir muchos matices en el debate ético que queremos iniciar en nuestros alumnos y alumnas, de ahí mi posterior propuesta educativa. Por supuesto, como base de mi proyecto encontramos la asunción de que las obras literarias no son dispositivos ingenuos, sino que, por el contrario, establecen una estructura de pensamiento en la que indican qué es lo verdaderamente importante y cuáles son las actitudes merecedoras de aprobación o reprobación de cada personaje. Al igual que Aristóteles en *Ética a Nicómaco* desgrana diversos tipos de virtudes y acciones virtuosas, los dispositivos literarios también ofrecen estas reflexiones a sus lectores desde una perspectiva menos sistemática. En efecto, la falta de esquematización no implica falta de preocupación filosófica, sino simplemente un compromiso con otro estilo.

En resumen, creo que *Antígona* es una obra adecuada para introducir a los alumnos y alumnas en el debate ético debido a su construcción como dispositivo trágico. Su relevancia en el contexto griego, así como las dimensiones éticas incluidas en el desarrollo de la trama configuran a *Antígona* como un soporte literario con cariz filosófico pertinente en el aula de Valores Éticos de 4º de la ESO.

4.2 Enseñanzas éticas presentes en *Antígona*

El hecho de que *Antígona* sea una de las obras griegas más reconocidas en nuestra tradición cultural hace difícil destacar solo algunas de sus enseñanzas éticas; sin embargo, en las siguientes líneas intentaré sintetizarlas con el fin de establecer los puntos centrales que se deben tratar en mi posterior propuesta didáctica.

De acuerdo con George Steiner, «el drama nace y renace en la representación. Cada representación de la *Antígona* de Sófocles desde la primera es una realización dinámica de comprensión» (Steiner, 1987: 151). Como fruto de su estructura trágica, Sófocles nos invita a reflexionar sobre diversos temas, pero no nos ofrece una solución clara. Como señalaba en el anterior apartado, creo que la riqueza de *Antígona* y su pertinencia como material didáctico nace de esta invitación a la reflexión a partir de cada lectura y continuación de la trama. Si bien es cierto que Sófocles crea *Antígona*, no es menos cierto que la trama y sus personajes evolucionan con nuestra trayectoria cultural hacia nuevas formas de comprender el drama inicial. A lo largo de los siglos se han producido nuevas obras de teatro o películas que, a partir del planteamiento de Sófocles, regeneran las cuestiones éticas presentes en la tragedia inicial.

Como consecuencia de la riqueza de la *Antígona* de Sófocles y de sus posteriores regeneraciones respecto a las cuestiones éticas tratadas, resulta complicado ofrecer una enumeración cerrada de las mismas. Por ende, en las siguientes líneas desarrollaré aquellas enseñanzas éticas que, a mi juicio, son más relevantes en la materia de Valores Éticos de 4º de la ESO. Desde mi punto de vista las cuestiones éticas más destacadas son la dignidad de los muertos, la relación entre las leyes y los ciudadanos, la diferencia entre los ciudadanos y aquellos que no disfrutaban de la ciudadanía y, finalmente, la desigualdad entre los hombres y las mujeres.

En primer lugar, la dignidad de las personas fallecidas y los ritos mortuorios asociados a las ceremonias de despedida inician el núcleo de la trama de *Antígona*. No obstante, tal y como señala George Steiner, estas cuestiones éticas se presentan en diversos momentos de la historia. Es más, de acuerdo con el autor,

En diciembre de 1943, los alemanes ocuparon la aldea de Kalavrita en el Peloponeso. Apresaron a todos los varones y les dieron muerte. Desobedeciendo las órdenes explícitas y con peligro de su vida, las mujeres de la aldea irrumpieron en la escuela en la que habían sido encarceladas y corrieron *en masse* a lamentar y a dar sepultura a los muertos. Muchos años después, Charlotte Delbo conmemoró la acción de aquellas mujeres en un poema llamado justa e inevitablemente *Des Mille Antigones* (1979). (Steiner, 1987: 92)

Al igual que Antígona, estas mujeres comprendieron que sus seres queridos merecían un final decente, de acuerdo con el respeto debido a su condición humana. A pesar de la distancia temporal entre ambas reflexiones, lo cierto es que en ellas late el mismo pensamiento: una vez fallecidas, las personas tienen derecho a una ceremonia de despedida. Por tanto, parece que tanto el episodio de Kalavrita como la *Antígona* de Sófocles y la *Antígona* de Jean Anouilh representan un valor ético que ha sido transmitido en la cultura occidental a través de los siglos. A mi juicio, creo que este valor ético se corresponde con la dignidad humana. Este valor es heredero del humanismo y, principalmente, de su suprema valoración de la vida humana. En esta estela que defiende la dignidad del ser humano encontramos, sin duda alguna, a Immanuel Kant, quien, en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, sostiene que «el hombre y en general todo ser racional *existe* como un fin en sí mismo, *no simplemente como un medio*» (A 65)¹.

A pesar de que la *Antígona* de Sófocles se escribe mucho antes del impulso humanístico característico de Immanuel Kant, lo cierto es que la Atenas del siglo V a. C también estimaba mucho la vida humana, aunque, concretamente, la vida de los ciudadanos. Además, en consonancia con la tragedia de Sófocles, Tucídides también recoge en *El discurso fúnebre de Pericles* la dignidad de los fallecidos en el primer año de guerra entre Atenas y Esparta. En sus palabras, el afamado político ateniense elogia el valor de aquellos que lucharon por su ciudad mientras dignifica su muerte. Pero, como señalaba anteriormente, considero que es clave subrayar que tanto en la obra de Sófocles como en *El discurso fúnebre de Pericles* ambos se dirigen a un público selecto, a saber: los ciudadanos de las *polis*.

Sófocles redacta *Antígona* en un contexto marcado por el auge de distintas *polis* y de sus respectivas rivalidades. No obstante, a pesar de estas tensiones entre las ciudades-

¹ Creo que es importante señalar estas relaciones porque, a pesar de su inabarcable extensión, el currículo nos permite vincular distintos temas. Así, pues, la ética kantiana aparece en los contenidos de Valores Éticos de 4º de la ESO, de modo que, a partir de esta conexión con la trama de *Antígona*, se podría enlazar una nueva unidad didáctica que abordase la ética kantiana a partir de esta noción de dignidad humana que aparece en *Antígona y el silencio de la justicia*. Pienso que es muy interesante y enriquecedor trazar estos puentes entre los contenidos del currículo para dotar de una mayor cohesión y coherencia a los temas tratados en el aula, lo que, a su vez, respondería a la demanda de los y las estudiantes de conectar congruentemente el temario, tal y como he señalado al inicio de este Trabajo de Fin de Máster. Por tanto, esta unidad didáctica dedicada a la dignidad kantiana a partir de *Antígona* queda pendiente como posible continuación de mi proyecto.

estado, estas comparten un debate anidado en el florecimiento de sus formas políticas: las relaciones entre los individuos que conforman la sociedad y sus órganos de gobierno. Así, en *El discurso fúnebre de Pericles*, el orador y político afirma: «Si en nuestras relaciones privadas evitamos molestarnos, en la vida pública, un respetuoso temor es la principal causa de que no cometamos infracciones, porque prestamos obediencia a quienes se suceden en el gobierno y a las leyes» (Tuc. II, 37, 3). Este pensamiento recogido por Tucídides nos muestra el incipiente respeto a las leyes en el ambiente helénico. En este momento, las *polis* son conscientes de la necesidad de elaborar normas comunes que rijan la vida ciudadana y, consecuentemente, se defiende su legitimidad. Podríamos pensar que Creonte es un gobernador fiel a las leyes promulgadas y que, por el contrario, Antígona no respeta estas normas comunes que, a su vez, son la base de la convivencia. Como señala George Steiner, «la disputa central contenida en la obra de Sófocles fue frecuentemente considerada como un sacrificio entre usos y códigos del sentimiento familiar arcaico, por un lado, y la nueva racionalidad pública de la época de Pericles, por otro» (Steiner, 1987: 141).

De acuerdo con la anterior cita, Antígona encarnaría una visión arcaica que, aunque conocedora de las leyes que estructuran la ciudad, no acepta la legitimidad del nuevo paradigma político. A su vez, Creonte se presentaría como un fiel defensor de la ley que vertebra a Tebas. Sin embargo, también nos encontramos con una perspectiva diametralmente opuesta que defiende que «la provocación de Antígona no procede de la antigua tradición, sino que es una leve indicación de ideales humanísticos, de una ética categórica de conformidad con líneas socráticas protocristianas y, en última instancia, kantianas» (Steiner, 1987: 142).

Adoptemos una visión u otra, lo cierto es que entre los argumentos de Antígona y Creonte hay una distancia insalvable. Esta discrepancia se acrecenta si observamos los roles de género atribuidos a los dos personajes en la obra. Creonte ostenta el poder público y la fuerza legislativa, mientras que Antígona representa la salvaguarda de las tradiciones familiares. En la obra de Sófocles, tras la declaración de rebeldía por parte de la protagonista, su hermana le aconseja acabar con su desobediencia. En palabras de Ismene al comienzo de la tragedia: «Somos mujeres, no hechas para luchar contra los hombres, y, después, [...] nos mandan los que tienen más poder, de suerte que tenemos que obedecer

en esto y en cosas aún más dolorosas que estas» (*Antígona*, 62-65). La declaración de Ismene se estructura de acuerdo con dos razones. En primer lugar, considera que las mujeres no están preparadas para lidiar con los hombres debido a su condición natural que las conforma como seres más débiles, pero, además, a su juicio, son los hombres los que poseen y ejercen el poder, de manera que las iniciativas femeninas quedan completamente obviadas. George Steiner también reflexiona sobre este pasaje y afirma:

«Solo somos mujeres», le dice Ismene a Antígona en el colmo de sus terrores y convencida de que la solución de Antígona es una insensatez. Inevitablemente el debate entre las dos hermanas se concentra en la cuestión del papel de las mujeres en el Estado, de las mujeres en la política. (Steiner, 1987: 118)

Efectivamente, las *polis* griegas diferenciaban claramente entre los ciudadanos sujetos a derecho y aquellas personas que se encontraban en los márgenes de la ley. Especialmente, las mujeres no tenían el mismo reconocimiento legislativo que los hombres, de manera que la actitud de Antígona es una sacudida a la tradición política del momento. Es más, la figura de Antígona ha sido recordada y reivindicada en épocas políticamente represivas. Así, por ejemplo, Bertolt Brecht presenta en 1948 su propia *Antígona*. A diferencia de la obra de Sófocles, esta tragedia se contextualiza en la Segunda Guerra Mundial, por lo que, a juicio de George Steiner, el dramaturgo alemán usa su obra «dentro del marco de un drama de resistencia antifascista» (Steiner, 1987: 134) y, además, incluye nuevos pasajes que adaptan la obra a los nuevos escenarios ocasionados por la situación bélica.

Asimismo, las obras de Sófocles y Jean Anouilh coinciden en ubicar la tragedia en un ambiente marcado por la guerra. Ambos saben que este detalle configura a la pieza teatral en un momento extremo, marcado por la muerte y las decisiones difíciles. Igualmente, la obra de Jean Anouilh también recoge esta desigualdad entre hombres y mujeres en su ejercicio público de la palabra. Así, el escritor francés mantiene el carácter político que Sófocles otorga a Creonte, aunque le muestra dispuesto a perdonar y razonar con su sobrina, aspecto que no encontramos en la tragedia griega. Desde la pluma del autor griego, Creonte es un jefe de estado en guerra, cuyas decisiones pretende que sean inapelables, rápidas y efectivas; sin embargo, Antígona quiere destruir la lógica de la guerra y sustituirla por una visión más humana y caritativa. En sus palabras: «Mi persona

no está hecha para compartir el odio, sino el amor» (*Antígona*, 523-524). La actitud de la protagonista responde a su voluntad de crear otra manera de ver el conflicto. Además de desobedecer a su tío y aceptar su castigo, gracias a sus argumentos Antígona se erige como una heroína que inspira valentía y coraje. Tanto es así que Virginia Woolf en su ensayo *Una habitación propia* apela a Antígona como una mujer que ha tenido una gran importancia en la literatura universal como modelo de imagen femenina inspiradora.

Recogiendo este espíritu iluminador de la obra, como recuerda Steiner, un profesor que le enseñó griego antiguo en el Liceo Francés de Nueva York durante la Segunda Guerra Mundial leía y releía con sus alumnos fragmentos de *Antígona*. El profesor M. B

relacionaba el texto de Sófocles con las noticias de la guerra y de la ocupación, de los prisioneros y de los muertos insepultos, noticias que en aquella época llegaban diariamente a la escuela. Uno de los tres *grécisants* [...] abandonó Nueva York más o menos clandestinamente para unirse al movimiento de la resistencia. Murió prematuramente luchando sin esperanzas en las alturas de Vercors. Esa muerte (¿tenía A.S. más de diecisiete años?) vive para mí en la obra y enfáticamente en la impaciencia de Hemón. (Steiner, 1987: 221)

Finalmente, además de las innumerables enseñanzas éticas presentes en la obra, *Antígona* también es una tragedia central gracias a la repercusión cultural que ha tenido y sigue teniendo. En estas líneas he querido comentar brevemente aquellos aspectos éticos que me resultan más significativos; sin embargo, se trata de una obra muy rica en la que el análisis y la reflexión nunca terminan.

4.3 Unidad didáctica: *Antígona* y el silencio de la justicia

4.3.1 Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables involucrados

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

la materia de Valores Éticos tiene como fin principal otorgar a alumnos y alumnas las herramientas necesarias para ayudarles a configurar opiniones autónomas, rigurosas y coherentes. Además, desde Valores Éticos se perseguirá consolidar actitudes que defiendan la justicia social, la democracia, la igualdad, el pluralismo político y, en definitiva, los valores que vertebran la Constitución española de 1978 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El argumento de *Antígona* encaja en muchos contenidos de Valores Éticos, pero, concretamente, es pertinente incluirla en el Bloque 5 de contenidos, a saber: Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos. Concretamente, en el primer punto de contenidos según el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: «1. La legislación, su legitimidad y la aplicación de los derechos humanos. La función de la ley como garantía de un Estado justo. La desobediencia civil y la objeción de conciencia» (DL, 48/2015, de 14 de mayo)². Derivado de estos contenidos encontramos en el Real Decreto 1105/2014 el primer criterio de evaluación asociado a este bloque, a saber:

1. Apreciar la necesidad de las leyes jurídicas en el Estado, para garantizar el respeto a los derechos humanos y disertar acerca de algunos dilemas morales en los que existe un conflicto entre los deberes éticos, relativos a la conciencia de la persona y los deberes cívicos que le imponen las leyes jurídicas. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

A su vez, este criterio de evaluación queda concretado en los estándares de aprendizaje evaluables asociados a él:

1.1. Explica la finalidad y características de las leyes jurídicas dentro del Estado y su justificación ética, como fundamento de su legitimidad y de su obediencia.

² Las cuestiones relativas al estilo y las citas de este Trabajo de Fin de Máster se han redactado según se exige tanto en el documento de Orientaciones para Prácticas externas y Trabajo Fin de Máster como en el Libro de Estilo de la UAM; sin embargo, para citar legislación y jurisprudencia española he acudido a la guía que proporciona la Biblioteca de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, disponible en <https://biblioguias.uam.es/derecho/encontrar-legislacion-y-jurisprudencia/citar>. En esta página aparece que, como consecuencia de no existir una pauta para citar en texto estos documentos legales, se suele recoger la abreviatura de la norma citada y su fecha

1.2. Debate acerca de la solución de problemas en los que hay un conflicto entre los valores y principios éticos del individuo y los del orden civil, planteando soluciones razonadas, en casos como los de desobediencia civil y objeción de conciencia. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

A pesar de que los contenidos de *Antígona* encajan adecuadamente con los anteriores puntos señalados del currículo oficial, en base a lo sostenido en el punto precedente, creo que nos encontramos ante una obra desde la que se pueden tratar numerosos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables recogidos en el currículo. La obra discurre sobre los dilemas éticos ocasionados por un enfrentamiento entre las reglas cívicas y morales, así como sobre la obediencia, desobediencia civil y objeción de conciencia de sus personajes, especialmente Antígona e Ismene. Así, aunque los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que vertebran la unidad didáctica con mayor protagonismo son los ya expuestos, considero que también se tratan otros bloques, como, por ejemplo, el dedicado a la dignidad de la persona. Especialmente el siguiente contenido: «1. El ser humano en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El fundamento de la DUDH y su relación con los valores éticos» (DL, 48/2015, de 14 de mayo). A su vez, estos contenidos se expresan en el siguiente criterio de evaluación:

1. Interpretar y valorar la importancia de la dignidad de la persona, como el valor del que parte y en el que se fundamenta la DUDH, subrayando los atributos inherentes a la naturaleza humana y los derechos inalienables y universales que derivan de ella, como el punto de partida sobre el que deben girar los valores éticos en las relaciones humanas a nivel personal, social, estatal y universal. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

Este criterio de evaluación se encuentra asociado, a su vez, con varios estándares de aprendizaje evaluables, entre los que destacamos el siguiente:

1.3. Relaciona de forma adecuada los siguientes términos y expresiones, utilizados en la DUDH: dignidad de la persona, fraternidad, libertad humana, trato digno, juicio justo, trato inhumano o degradante, arbitrariamente detenido, presunción de inocencia, discriminación, violación de derechos, etc. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

Mi propuesta didáctica sobre *Antígona* se trataría tras haber estudiado la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo que los alumnos y alumnas podrían relacionar adecuadamente los contenidos. Adicionalmente, creo que los y las estudiantes también trabajan algunos de los contenidos del cuarto bloque, la justicia y la política, como, por ejemplo, «1. La democracia como forma de vida ciudadana y el papel del Estado en el s. XXI. La responsabilidad ética y política del ciudadano» (DL, 48/2015, de 14 de mayo). Igualmente, vinculado al cuarto bloque de contenidos, también encontramos un criterio de evaluación que aparecerá en nuestra unidad didáctica, a saber:

2. Reflexionar acerca del deber que tienen los ciudadanos y los Estados de promover la enseñanza y la difusión de los valores éticos, como instrumentos indispensables para la defensa de la dignidad y los derechos humanos, ante el peligro que el fenómeno de la globalización puede representar para la destrucción del planeta y la deshumanización de la persona. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

De igual modo, el siguiente estándar de aprendizaje evaluable asociado al anterior criterio de evaluación también queda recogido en nuestra unidad didáctica:

2.2. Comenta el deber ético y político que tienen todos los Estados, ante los riesgos de la globalización, de tomar medidas de protección de los Derechos Humanos, especialmente la obligación de fomentar la enseñanza de los valores éticos, su vigencia y la necesidad de respetarlos en todo el mundo, tales como, el deber de contribuir en la construcción de una sociedad justa y solidaria, fomentando la tolerancia, el respeto a los derechos de los demás, la honestidad, la lealtad, el pacifismo, la prudencia y la mutua comprensión mediante el diálogo, la defensa y protección de la naturaleza, entre otros. (RDL 1105/2014, de 3 de enero)

De acuerdo con los anteriores contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, esta unidad didáctica aúna diversos aspectos curriculares de la materia, por lo que, como se expone en el siguiente punto, se le otorga un mayor número de sesiones. Además, no solo recoge muchas cuestiones tratadas en el currículo de Valores Éticos, sino que, adicionalmente, incorpora temas en común con otras materias como Geografía e Historia o Cultura Clásica. En este sentido, abogo por un modelo de

conocimiento interdisciplinar, ya que, desde mi punto de vista, es más enriquecedor para los alumnos y alumnas. A juicio de Jaume Carbonell,

En el relato integrador, asumido por algunos equipos y centros de investigación, se hace hincapié en el carácter multidisciplinar del ser humano (biológico, psíquico, social, afectivo y racional) y de la sociedad, donde interactúan dialécticamente las dimensiones histórica, social, económica, política, antropológica, religiosa, etc. (Carbonell, 2015: 212)

Así, pues, al igual que nos conformamos como seres humanos a través de nuestra relación con la historia, economía o la biología, debemos señalar en el aula estos vínculos con el fin de enriquecer la experiencia educativa de nuestros alumnos y alumnas. Igualmente, como he señalado en párrafos previos, creo que es muy positivo acercar a los alumnos y alumnas las cuestiones éticas desde un dispositivo trágico que combina cuestiones históricas, sociales, literarias, etc. Además, otra razón que sostengo para defender mi postura es que, frente a las teorías morales ya esquematizadas, los alumnos y alumnas van a ir construyendo una opinión propia mientras leen y trabajan conjuntamente. En suma, mi objetivo principal es que los y las estudiantes generen una idea interdisciplinar y autónoma de qué es lo justo y lo ético en una situación extrema, tal y como encarna *Antígona*. Asimismo, tal y como he apuntado anteriormente, antes del desarrollo de esta unidad didáctica se tratarán en el aula los contenidos relacionados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de modo que los y las estudiantes pueden establecer relaciones entre el currículo y partir de conocimientos explicados anteriormente.

4.3.2 Secuenciación y actividades a realizar con los alumnos y alumnas

En este apartado voy a desglosar las actividades que vertebran la unidad didáctica titulada *Antígona y el silencio de la justicia*. Mi idea es organizar unas jornadas en la que los alumnos y alumnas, tras trabajar en el aula unas cuestiones guiadas por sus profesores y profesoras, expongan en público diversos temas relacionados con los aspectos que fundamentan este trabajo. Me gustaría destacar que mi propuesta persigue crear una estrecha colaboración entre varios departamentos, especialmente con los encargados de impartir Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Latín y Cultura Clásica.

No obstante, cualquier colaboración será bienvenida y trataré de posibilitar la incorporación de todo tipo de materias a este proyecto. Creo que una buena fecha en la que celebrar estas jornadas sería en torno al 27 de marzo, día mundial del teatro, ya que *Antígona* es una reconocida obra teatral. Además, me gustaría que estas jornadas se celebrasen en horario no lectivo para incentivar la participación de madres, padres y comunidad no docente.

Teniendo en cuenta el calendario escolar de este curso académico 2020-2021, la unidad didáctica dedicada a *Antígona* se llevaría a cabo al final del segundo trimestre, puesto que debería haber finalizado antes del día 27 de marzo con el fin de conmemorar el día del teatro desde el centro educativo. No obstante, la ubicación de este proyecto en el segundo o tercer trimestre depende de las fiestas de semana santa, así como de un continuo diálogo entre los profesores y profesoras. Independientemente de la fecha exacta de la celebración de las jornadas públicas, desde el aula de Valores Éticos propongo trabajar esta unidad didáctica en unas siete u ocho sesiones detalladas a continuación.

El núcleo que vertebra la unidad didáctica es la trama de *Antígona*, por lo que la primera sesión dedicada desde mi asignatura será una introducción a su argumento, sus personajes y a las cuestiones que se tratan en ella. Con el fin de que la clase sea dinámica y motive a los alumnos y alumnas, al comienzo de la misma repartiré de manera aleatoria unos sobres a mis estudiantes. En cada sobre estará escrito el nombre de un personaje de la tragedia y un resumen breve de su pensamiento en la obra de Sófocles, así como habrá una invitación a que participen en la clase tal y como haría el personaje que les ha sido asignado. Asimismo, en el sobre también habrá una tabla en la que podrán anotar qué compañero o compañera está en la piel de un personaje u otro. Acompañando a esta tabla también encontrarán una nota en la que se les advertirá de que al menos deben hablar dos veces en la sesión y que aquellos o aquellas cinco estudiantes que acierten más al identificar el rol de sus compañeros y compañeras tendrán una bonificación en los posteriores trabajos en grupos que estructuran la unidad didáctica. Una vez tengan un sobre por estudiante y hayan leído el contenido, resumiré la trama de la obra, incidiendo en la reflexión ética de cada personaje. También señalaré que en la unidad didáctica *Antígona* y *el silencio de la justicia* los alumnos y alumnas deben realizar cinco grupos de trabajo en los que llevarán a cabo la lectura de varios libros, el visionado de una

película y una reflexión conjunta sobre las leyes y la justicia que explicaré con mayor detenimiento al comienzo de la siguiente sesión.

Así, pues, los objetivos que quiero alcanzar en esta primera sesión son, principalmente, mostrar a los alumnos y alumnas la trama general de la *Antígona* de Sófocles, así como señalar su repercusión y regeneración en otros tipos de obras. Igualmente, creo que es fundamental enseñarles cuál va a ser su plan de trabajo desde esta primera toma de contacto hasta su exposición en las jornadas organizadas en torno del día mundial del teatro.

Al inicio de la segunda sesión especificaré con mayor profundidad los grupos de trabajo en los que los alumnos y alumnas se van a repartir. Tal y como he señalado anteriormente, los o las cinco estudiantes que hayan conseguido acertar en mayor número los roles asignados a sus compañeros y compañeras podrán elegir a qué equipo de trabajo pertenecer a lo largo de la unidad didáctica. El resto de la clase dialogará sobre sus preferencias a la hora de elegir grupo.

El primer grupo trabajará en la creación de un mural sobre la *Antígona* de Sófocles. Para realizar este mural los alumnos y alumnas deberán leer esta obra y exponer en el mural el momento histórico en el que nace la obra, una breve biografía del autor, la función del teatro y la cultura en Atenas, la trama de la obra, el pensamiento de sus personajes, la relación de Antígona e Ismene con Polinices y, finalmente, las nociones de justicia en Antígona y Creonte. Estos aspectos deben quedar recogidos en el trabajo conjunto; sin embargo, los alumnos y alumnas tienen completa libertad para tratar estos temas y enfocar el estudio desde diversas perspectivas.

Asimismo, se trata de un ejercicio en el que se valorará positivamente una investigación sobre la obra. Por supuesto, para llevar a cabo esta actividad es indispensable leer la obra, pero, tal y como señala César Tejedor Campomames, «lo verdaderamente importante es que nuestros alumnos aprendan a *leer significativamente* textos filosóficos y así aprendan filosofía y a filosofar de un modo autónomo» (Tejedor, 1992: 82). Por consiguiente, creo que ofrecerles las cuestiones que deben quedar resueltas en el mural es un modo de propiciar esa lectura significativa.

El segundo grupo realizará un mural similar al creado por el primer grupo, aunque, en este caso, teniendo como base la *Antígona* de Jean Anouilh. Sin duda alguna, esta obra tiene una clara relación con la *Antígona* de Sófocles, por lo que ambos grupos deberán colaborar e intercambiar pareceres. Los alumnos y alumnas pertenecientes a este grupo deberán leer la obra y plasmar en el mural su trama y la personalidad y pensamiento de cada personaje. Igualmente, este grupo deberá incidir en el momento histórico y político en el que se escribe y representa esta obra, de manera que también deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Ismene opina de igual manera sobre su hermano en la obra de Anouilh y en la de Sófocles?, ¿tiene en ambas obras la misma actitud Creonte?³, ¿cómo definirías la actitud de los guardias en la obra de Anouilh? ¿qué significa estrenar el 4 de febrero de 1944, en plena ocupación alemana en París, *Antígona* de Jean Anouilh? y ¿qué relación entre la justicia y la ley está sugiriendo esta obra?

Creo que es muy importante que los integrantes del segundo grupo entiendan la importancia del mito de *Antígona* en el París de 1944, puesto que es un momento histórico en el que la ley alemana se cuestiona como injusta e ilegítima. Así, llamaré la atención a los alumnos y alumnas sobre las siguientes palabras de Creonte, que, a su vez, desencadenan el punto álgido de la obra:

Mi papel no es bueno, pero es mi papel y te haré matar. Solo que antes quiero que tú también estés bien segura del tuyo. ¿Sabes por qué vas a morir, Antígona? ¿Sabes al pie de qué historia sórdida vas a firmar para siempre con tu nombre ensangrentado? (Anouilh, 2009: 176)

En efecto, a partir de estas preguntas de Creonte se desliza toda la trama de la tragedia. Tras su lectura, los y las estudiantes deben poder relacionar la actitud del legislador tebano con el contexto en el que escribe Jean Anouilh. Como he resaltado anteriormente, este grupo debe incidir en el marco histórico en el que se sitúa este drama.

³ Estas preguntas son de especial importancia porque, a diferencia de Sófocles, Anouilh retrata a una Ismene que desprecia a Polinices por haberse olvidado de su familia, así como dibuja a un Creonte dispuesto a perdonar a Antígona en un principio. El objetivo de esta unidad didáctica es que todos los grupos colaboren entre sí, por lo que esta pregunta les invita a intercambiar información con el primer equipo de trabajo.

El tercer grupo se dedicará a hacer un mural sobre la película *Antígona* de Sophie Deraspe, estrenada en el Festival Internacional de Cine de Toronto en 2019. Al igual que la *Antígona* de Jean Anouilh, esta película se sirve del mito de la obra trágica para establecer un debate sobre las leyes y la justicia desde un contexto marcado por el drama de una familia de refugiados en Montreal. Este equipo deberá presentar a los personajes, narrar la historia de la familia, contar sus tensiones internas, explicitar el concepto de justicia que defiende Antígona, y vincular la relación que tiene la película de Sophie Deraspe con las obras de Sófocles y Jean Anouilh. Igualmente, los alumnos y alumnas pertenecientes al tercer grupo de trabajo deberán prestar una especial atención a la repercusión pública del encarcelamiento de Antígona en la película y señalar un ejemplo similar que haya ocurrido en los últimos años.

El cuarto grupo realizará un mural sobre la presencia de las mujeres en la cultura. Para llevar a cabo este trabajo se le sugerirá a los integrantes la lectura del libro *Mujeres y poder. Un manifiesto*, escrito por la divulgadora e historiadora Mary Beard. Creo que este libro tiene una íntima relación con *Antígona*, ya que reflexiona sobre el papel de las mujeres en el ejercicio público de la palabra, así como diserta sobre la relación de la mujer con el poder. En palabras de Mary Beard,

En el mundo clásico hay solo dos importantes excepciones de esta abominación respecto a las mujeres que hablan en público. En primer lugar, se les concede permiso para expresarse a las mujeres en calidad de víctimas y mártires, normalmente como preámbulo a su muerte. [...] La otra excepción es más corriente, pues en ocasiones las mujeres podían levantarse y hablar legítimamente para defender sus hogares, a sus hijos, a sus maridos o los intereses de otras mujeres. (Beard, 2018: 22-24)

Sin duda alguna, en estas palabras de la académica inglesa identificamos el caso de Antígona. Además, en el desarrollo de *Mujeres y poder*, Mary Beard reflexiona sobre personajes griegos como Medea, Clitemnestra o la propia Antígona mientras señala la diferencia entre la caracterización femenina en las tragedias y su verdadero papel como mujeres en Atenas. Así, este cuarto equipo deberá contextualizar la situación de la mujer en las obras estudiadas por los anteriores grupos; es decir, la situación de la mujer en la Atenas de Sófocles, en el París de 1944 y, finalmente, en la actualidad. Además, este equipo deberá valorar la trayectoria de las mujeres en la esfera pública desde la

Antigüedad hasta el siglo XXI mediante la realización de una línea temporal en la que deben plasmar todos los hitos alcanzados por las mujeres en esta amplia franja histórica. Igualmente, apoyándose en el trabajo de Mary Beard (2018), deberán rastrear ejemplos de mujeres a las que se les ha negado la trascendencia pública y política de su voz, destacando al menos un ejemplo de lo que la autora señala como «intervención fallida»⁴. Finalmente, este grupo deberá reflexionar sobre los actos de las diversas Antígonas trabajadas por sus compañeros y compañeras teniendo en cuenta su relación con el poder.

Finalmente, el último grupo trabajará la naturaleza de las leyes y el concepto de justicia. En este mural deberá aparecer una definición sobre los conceptos de ley y justicia y, por supuesto, una breve recopilación del concepto de ley y justicia que defiende Antígona en cada una de las obras tratadas por sus compañeros y compañeras, de modo que deberán colaborar con otros y otras estudiantes. Los integrantes de este grupo también deben añadir qué legislación vertebró el contexto de Sófocles, Jean Anouilh, Sophie Deraspe y Mary Beard, así como valorar la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Como consecuencia, los alumnos y alumnas diferenciarán entre diversos modelos legislativos que presiden diversas sociedades.

Asimismo, deberán investigar sobre el concepto de «injusticia epistémica» de Miranda Friker y compartir con el cuarto grupo aquello que investiguen, poniendo en común sus respectivas indagaciones. Se sugerirá a los y las estudiantes que busquen en el canal de Youtube de la Universidad de Edimburgo un vídeo titulado *Epistemic Injustice*, en el que se encuentra explicado este concepto. Finalmente, deberán exponer en su mural dos ejemplos de injusticia epistémica y dos ejemplos de momentos en la historia en los que las leyes hayan sido manifiestamente injustas. La idea que subyace tras la introducción del concepto de injusticia epistémica radica en señalar a nuestros alumnos y alumnas que no solo las leyes son a menudo injustas, sino que el conjunto de la sociedad frecuentemente arrebató a muchos sujetos de conocimiento su poder testimonial, lo que, a su vez, queda plasmado en numerosas fuentes legislativas y obras literarias.

⁴ En palabras de la divulgadora, «si hay algo que une a las mujeres de los más diversos antecedentes y procedencias [...], es la experiencia de la intervención fallida» (Beard, 2018: 45-46). Esta experiencia se condensa en la deslegitimación del discurso femenino en una intervención pública. Mary Beard investiga en *Mujeres y poder* el origen de esta desvalorización de la voz de las mujeres a través de mitos clásicos.

En el caso de que algún grupo termine antes que sus compañeros y compañeras, se les propondrá la creación de otro mural o dispositivo visual en el que quede recogido el pensamiento de John Rawls acerca de la justicia. Tal y como queda plasmado en el Real Decreto 1105/2014, la noción de justicia como equidad también es un contenido de la materia de Valores Éticos de 4º de la ESO, siendo un estándar de aprendizaje la búsqueda de información en internet sobre la teoría del filósofo americano. Así, pues, de ser necesario, se invitará a los y las estudiantes a que investiguen sobre este contenido a partir de la información subida a internet, destacando el vídeo del canal Then & Now titulado *Introduction to Rawls: A Theory of Justice*.

Respecto a la temporalización, para la realización de estos murales nos serviremos de un total de cuatro sesiones. Tanto la lectura de los diversos libros como la visualización de la película y la búsqueda de información están pensadas para hacerse principalmente en el aula, ofreciendo a los alumnos y alumnas todo el material necesario -conexión a internet en el ordenador del aula y portátil del departamento, cartulinas, libros, etc.-. Mi propósito es que la mayor parte del trabajo se realice en clase, por lo que introduzco en la temporalización de mi unidad didáctica una posible quinta sesión de refuerzo para que los alumnos y alumnas terminen de retocar sus trabajos.

Además, otras dos sesiones se dedicarán a la exposición de todos los murales por parte de los grupos. Cada grupo contará con unos quince o veinte minutos para mostrar a sus compañeros sus trabajos, de modo que nuestra metodología en estas sesiones se basará en la clase invertida. Asimismo, estas sesiones servirán como ensayo para las exposiciones que los alumnos y alumnas llevarán a cabo en las jornadas del día mundial del teatro.

En el caso de que los alumnos no necesiten una sesión adicional para finalizar los últimos detalles de sus murales, esa clase extra pasará a cerrar la unidad didáctica. En esta posible sesión los alumnos y alumnas responderán interactivamente a un Kahoot en el que se les preguntaría sobre los temas tratados en las sesiones anteriores con el fin de repasar los contenidos explicados por sus compañeros y compañeras.

Como he señalado anteriormente, aquellos o aquellas cinco estudiantes que en la primera sesión hayan acertado más identificaciones entre sus compañeros y compañeras podrán elegir antes que los demás alumnos y alumnas a qué grupo prefieren pertenecer. El resto de estudiantes participarán en un breve debate en el que trataremos de estructurar los grupos de mutuo acuerdo. No obstante, siempre me reservaré el derecho a reestructurar un grupo en el caso de considerarlo necesario. Además, antes de comenzar esta dinámica hablaré con el departamento de orientación con el fin de que me aconseje qué situaciones de trabajo son mejores para algunos alumnos o alumnas. En este sentido, creo que el quinto grupo de trabajo es más adecuado para estudiantes de altas capacidades, ya que está más involucrado en un trabajo de investigación. Igualmente, el primer grupo puede ser una buena opción para un alumno o alumna con trastorno por déficit de atención o hiperactividad (TDAH), ya que las cuestiones que deben plasmar en el mural son más concretas y están más guiadas. Por supuesto, tal y como comenté al inicio de este trabajo, la atención a la diversidad es un aspecto clave de este proyecto, por lo que cualquier necesidad especial que tenga el alumnado será debidamente estudiada y aplicada en cada situación.

La evaluación de esta unidad didáctica será realizada tanto por los y las estudiantes como por la profesora. Cada día que los alumnos y alumnas hagan sus murales, investiguen o lean en clase deberán rellenar una rúbrica con su actividad en dicha sesión (Anexo I). Esta rúbrica me servirá para apreciar la trayectoria del trabajo de los y las estudiantes, ya que valoraré positivamente el esfuerzo colectivo y un progresivo avance en el trabajo. En el Anexo II se encuentra recogida la rúbrica con la que evaluaré a cada grupo. Todos los integrantes de los distintos grupos tendrán la misma nota, aunque en algún caso excepcional podré evaluar individualmente. Los y las estudiantes serán conscientes de la rúbrica con la que les voy a evaluar, debido a que la colgaré en la plataforma virtual de la clase. Creo que tener acceso a su rúbrica de evaluación es positivo para el alumnado ya que les advierte de los aspectos a los que atenderé a la hora de concretar su esfuerzo y trabajo en una nota.

La metodología desarrollada en estas sesiones tiene como fin potenciar la autonomía de los alumnos y alumnas, incentivar una tarea de investigación, desarrollar las competencias sociales y cívicas de los y las estudiantes, impulsar su capacidad oratoria

ante un gran público, estimular la creatividad, favorecer las relaciones entre diversas disciplinas y fortalecer los contenidos explicados en el aula de Valores Éticos. La primera sesión busca crear un ambiente distendido y participativo entre los y las estudiantes con el fin de involucrarles en el proyecto de la unidad didáctica mientras aprenden la trama de la *Antígona* de Sófocles. Las posteriores sesiones dedicadas a la investigación, puesta en común y creación del mural persiguen que el alumnado sea más autónomo y construya su propio conocimiento a partir de la ayuda de la profesora y de su colaboración con sus compañeros y compañeras, de acuerdo con las directrices del artículo 15 del Decreto 48/2015, de 14 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Igualmente, teniendo como marco la legislación vigente, se tendrán en cuenta todos los ritmos de aprendizaje y se tratará de proporcionar una educación lo más personalizada posible.

Además, en aras de explicitar esta autonomía y el progreso del trabajo realizado, tal y como he comentado, al final de cada sesión deberán rellenar una rúbrica que les muestre los objetivos alcanzados. Una vez finalizados los murales, los y las estudiantes se convertirán en profesores y profesoras de los demás y les enseñarán su trabajo, de modo que esta metodología otorga un mayor protagonismo al alumnado. Gracias a esta forma de impartir clase, los y las estudiantes deben comunicar lo aprendido al resto de sus compañeros y compañeras y, posteriormente, a un mayor público en las jornadas organizadas en torno al día mundial del teatro, por lo que se trabajan las competencias sociales y cívicas, así como la competencia en comunicación lingüística. De acuerdo con lo que he señalado al inicio de este Trabajo de Fin de Máster, los alumnos y alumnas valoran muy positivamente la vertiente social del instituto, por lo que creo que se sentirán muy motivados para realizar estas jornadas públicas en colaboración con sus compañeros y compañeras.

Finalmente, los materiales empleados en el desarrollo de esta unidad didáctica serán proporcionados íntegramente por el centro escolar. Los libros que los alumnos y alumnas deben leer, la película que deben ver, las cartulinas necesarias para el mural, las imágenes que deseen imprimir y demás será facilitado por el instituto. Esto implica que, al inicio del curso, los departamentos implicados en este proyecto nos comprometeremos a comprar todos los materiales necesarios.

4.3.3 Contribución de la unidad didáctica a las competencias clave y a los objetivos de la etapa y materia

De acuerdo con la legislación que estructura nuestro sistema educativo⁵, los alumnos y alumnas no solo alcanzan unos objetivos y contenidos educativos al finalizar cada etapa y curso, sino que también adquieren una serie de competencias clave, a saber: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Como he señalado anteriormente, sin duda alguna esta unidad didáctica trabaja fundamentalmente la competencia en comunicación lingüística y las competencias sociales y cívicas. El hecho de que los y las estudiantes deban exponer sus trabajos ante sus compañeros y un auditorio les ayuda a mejorar la expresión oral de nuestra lengua, así como, al tratarse de un trabajo grupal, contribuye a un fortalecimiento de las relaciones sociales entre los integrantes del aula. Asimismo, *Antígona* es una obra crucial en nuestra cultura, por lo que también está involucrada la competencia de conciencia y expresiones culturales. Además, todos los equipos de trabajo deben investigar sobre diversos temas que siempre confluyen en nuestra trayectoria cultural.

De acuerdo con la propuesta de la unidad didáctica, los y las estudiantes deben crear un mural a partir de unas cuestiones y de sus propias lecturas e investigaciones, por lo que se potencia la competencia de aprender a aprender. Igualmente, al conferir una mayor autonomía e independencia al alumnado, se trabaja también la competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Adicionalmente, todos los alumnos y

⁵ En primer lugar, en cuanto a la legislación sobre las competencias clave atendemos a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En segundo lugar, estas competencias clave se encuentran desarrolladas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

alumnas deberán buscar de manera online imágenes e información, de manera que se incide en la competencia digital. Finalmente, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología no tienen en esta unidad didáctica el mismo protagonismo que el otorgado a las competencias mencionadas anteriormente; sin embargo, es importante señalar en el desarrollo de la unidad didáctica que, como consecuencia del avance científico y tecnológico, la propia trama de *Antígona* se ha configurado de nuevas maneras. Por ejemplo, gracias a este progreso, es posible crear una película como la de Sophie Deraspe o, como señala Mary Beard en *Mujeres y poder*, se pueden crear montajes fotográficos respecto a la hazaña de Medusa y Perseo con fines políticos.

A su vez, los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria quedan reflejados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, puesto que no fueron modificados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. De acuerdo con estos objetivos de etapa, esta unidad didáctica promueve la cooperación entre el alumnado, fortalece los derechos humanos como aquellos valores compartidos por todos y todas, así como promueve y afianza hábitos de trabajo, disciplina y trabajo grupal desde el mayor respeto a todos y todas las integrantes del aula. Además, genera un espíritu crítico en los y las estudiantes como consecuencia de su trato con una gran cantidad de información sobre su centro de estudio. En este sentido, los alumnos y alumnas deben cribar información y elegir aquella que les resulte más fiable en su mural. Adicionalmente, se motiva la participación activa del estudiantado mediante sus exposiciones y se valora de manera positiva todo tipo de iniciativas respecto a su trabajo, como queda recogido en el apartado de creatividad de la rúbrica de evaluación. Asimismo, se potencia la expresión oral de los y las estudiantes y también se persigue que estos valoren el legado cultural relacionado con el teatro, las producciones literarias, el cine, los libros divulgativos y los ensayos académicos.

Finalmente, para explicar la contribución de esta unidad didáctica a los objetivos de la materia acudimos al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Conforme a lo redactado en el Real Decreto, la materia de Valores Éticos persigue

conformar a los alumnos y alumnas como sujetos críticos con capacidad de fundamentar sus creencias desde la coherencia y racionalidad crítica. Al incidir en la autonomía e independencia del alumnado, esta unidad didáctica fomenta que los y las estudiantes comiencen a construir y fortalecer las herramientas intelectuales necesarias para elaborar un pensamiento crítico y fundamentado. Además, a lo largo de toda la unidad didáctica se respetan los valores democráticos de la Constitución española de 1978, al igual que se pone en valor la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, todos los equipos de trabajo tienen como marco común una indudable estima hacia una sociedad libre, igualitaria, próspera, plural y justa. Como se desprende de todos los materiales con los que los y las estudiantes trabajan, desde Valores Éticos se traslada la idea de que todo conflicto debe resolverse desde el diálogo, el respeto al pluralismo político y a la justicia social.

5. Conclusiones

En este último apartado me propongo hacer una revisión de los objetivos marcados al inicio de este Trabajo Fin de Máster, así como valorar la pertinencia de mi propuesta y señalar tanto posibles líneas de actuación futuras como puntos de mejora.

En *Antígona y el silencio de la justicia* los alumnos y alumnas comparten un núcleo básico de contenidos explicados por la docente en la primera sesión, a saber: la trama principal de la *Antígona* de Sófocles. Ahora bien, a partir de esta aproximación, los y las estudiantes se dividen en grupos para profundizar en esta obra o para acercarse a sus cuestiones éticas más relevantes desde otros dispositivos. En suma, todo el alumnado comparte sus investigaciones y trabajos, por lo que no hay una descompensación de contenidos entre ellos. Por tanto, creo que cumplo el objetivo de impartir diversos contenidos a los alumnos y alumnas a través de una metodología más participativa, significativa e inclusiva. Además, creo que esta unidad didáctica combina adecuadamente el aspecto teórico con el práctico, puesto que las cuestiones más académicas sirven para generar, mediante la acción y cooperación conjunta, unas jornadas públicas de reflexión en las que se promoverá la colaboración interdepartamental. A su vez, la celebración de estas jornadas se vincula con el propósito de incluir en la vida educativa de los alumnos y alumnas a sus familias desde un contexto marcado por el respeto y la igualdad.

Creo que mi propuesta es pertinente y adecuada al contexto y momento educativo en la que se encuentra enmarcada debido a dos razones. En primer lugar, pienso que, como consecuencia de haber nacido fruto de mis entrevistas con los alumnos y alumnas, se trata de una iniciativa acorde con los anhelos, intereses y preocupaciones del estudiantado. En segundo lugar, considero que he conseguido compaginar adecuadamente los contenidos de Valores Éticos con una metodología que valora a los alumnos y alumnas como sujetos activos en su formación personal y académica, pero, además, he intentado plantear una situación de trabajo colaborativa en la que todos y todas se encuentren en una atmósfera igualitaria y cómoda. Tal y como he señalado al inicio de este Trabajo Fin de Máster, en las aulas enseñamos contenidos curriculares y valores, por lo que pienso que es un deber de la comunidad docente fomentar ambientes cooperativos

basados en principios democráticos que, posteriormente, tengan repercusión en la construcción o consolidación de valores personales como la igualdad, el respeto a las distintas opiniones o la pluralidad. En este sentido, recogiendo la ilusión de Aurelia Gutiérrez Blanchard, creo que debemos contemplar a los y las estudiantes como personas a los que acompañar en su crecimiento intelectual y personal.

Finalmente, me gustaría destacar la creación de *Antígona y el silencio de la justicia* tiene una gran proyección. Pienso que esta unidad didáctica podría ser una manera de iniciar a los alumnos y alumnas en el trabajo cooperativo e introducir en las aulas una metodología más participativa. Igualmente, como aparece en una nota al pie de página, creo que la cuestión de la dignidad humana aparecida en *Antígona* puede ser el puente hacia una unidad didáctica dedicada a la ética kantiana. Pienso que sería muy interesante vertebrar ambas unidades porque los alumnos y alumnas agradecen la cohesión interna del temario.

Al tratarse de una propuesta didáctica, la acogida de *Antígona y el silencio de la justicia* dependerá del clima del aula, las percepciones de los y las estudiantes y su compromiso con la educación. Por tanto, aunque he puesto toda mi buena voluntad en la creación de la misma, debo contemplar posibles problemas que puedan surgir. En primer lugar, es posible que nos encontremos ante una clase muy competitiva y con escasa predisposición a la colaboración. En este caso, eliminaría el juego de la primera sesión en el que tienen que adivinar qué personaje interpreta cada compañero o compañera. A mi juicio, el fin principal de esta actividad es generar un clima participativo, por lo que lo acompaño de una bonificación a la hora de elegir grupo; sin embargo, si este juego se comprende como una competición en la que se pueden excluir a personas del aula, considero que es mejor eliminarlo. Asimismo, en segundo lugar, si algún equipo no trabaja desde el respeto en las sesiones dedicadas a los murales, trataría de hablar con sus integrantes y, de no solucionar el problema, propondría que se subdividiesen en dos grupos o se integrasen en otros ya formados.

Como he señalado anteriormente, las unidades didácticas cobran vida en el aula, por lo que mi propuesta debe considerarse una iniciativa abierta a distintos tipos de modificaciones. El contexto, el clima del aula o la predisposición de los alumnos y alumnas pueden hacer variar los ritmos de aprendizaje o ciertas metodologías; sin embargo, pese a esta flexibilidad, creo que es importante defender los valores que vertebran *Antígona* y *el silencio de la justicia*, a saber: respeto, colaboración, ayuda mutua, intercambio de opiniones, defensa de la justicia, etc. En definitiva, pienso que toda propuesta didáctica nunca debe ser una propuesta cerrada, ya que siempre depende de los alumnos y alumnas. Cierro este Trabajo de Fin de Máster con el deseo de poner en práctica esta unidad didáctica y, fundamentalmente, de que los y las estudiantes la reciban con la misma ilusión con la que yo la he creado.

6. Anexos

6.1 Anexo I

Grupo de trabajo:		Fecha:	
Tarea a realizar	No hemos realizado nada de esta tarea: ¿por qué?	Hemos hecho algo de esta tarea: ¿el qué?	Tarea realizada completamente: ¿cómo?
Hemos leído, visualizado o investigado algo			
Hemos puesto en el mural al menos dos de las cuestiones exigidas			
Hemos intercambiado pareceres con otros grupos			
Hemos terminado de leer, visualizar o investigar todo lo que se nos exigía			
Hemos impreso o conseguido material visual para decorar el mural			
Hemos introducido en nuestro mural al menos cuatro de las cuestiones exigidas a nuestro equipo			
Hemos señalado en nuestro mural referencias a otros murales			
Hemos relacionado nuestro mural con otras asignaturas			
Otras observaciones:			

6.2 Anexo II

Integrantes:	Grupo:				
	0	0.25	0.5	0.75	1
Han colaborado satisfactoriamente entre ellos y ellas					
El mural cumple con todos los criterios explicados					
Los conceptos explicados en el mural son claros y rigurosos					
Han leído, visualizado o investigado todo lo que debían					
Han colaborado satisfactoriamente con otros grupos					
Han expuesto correctamente su mural en clase					
Han expuesto correctamente su mural en las jornadas					
El mural es creativo e innovador					
El grupo ha trabajado desde el primer día y ha cumplimentado sus rúbricas					
El mural recoge la colaboración con otros grupos y asignaturas					
Nota final: /10					
Otras observaciones:					

7. Bibliografía

- Anouilh, J. (2009), *Jezabel. Antígona*, Buenos Aires: Losada.
- Aristóteles. (2014), *Ética a Nicómaco. Política*, Madrid: Gredos.
- Beard, M. (2018), *Mujeres y poder. Un manifiesto*, Barcelona: Editorial Planeta.
- Carbonell, J. (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona: Octaedro.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Vázquez Varela, E. (2016), «Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Análisis desde la inspección educativa», *Revista Aula Abierta*, 44, 70-76. ISSN: 0210-2773.
- Friker, M. (2017), *Injusticia epistémica*, Barcelona: Herder.
- Kant, I. (2012), *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza.
- Loraux, N. (2004), *Las experiencias de Tiresias. Lo masculino y lo femenino en el mundo griego*, Barcelona: Acantilado.
- Nussbaum, M. C. (2005), *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid: Machado Libros.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- San Fabián, J. L. (2011), «La participación e implicación de familias y alumnado en los centros de Secundaria», en Gómez Mate, M^a. J (Coord.) *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*, (186-212), Madrid: Ministerio de Educación.
- Sánchez, E (ed.). (2012), *Las maestras de la República*, Madrid: Catarata.
- Sófocles. (2014), *Antígona*, Madrid: Gredos.
- Sófocles. (2014), *Edipo Rey*, Madrid: Gredos.
- Steiner, G. (1987), *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*, Barcelona: Gedisa.
- Tejedor, C. (1992), *Didáctica de la filosofía*, Madrid: Ediciones SM.
- Tucídides. (1990), *Historia de la guerra del Peloponeso. Libros I-II*, Madrid: Gredos.
- Vidal-Naquet, P. (2004), *El espejo roto. Tragedia y política en Atenas en la Antigua Grecia*, Madrid: Abada Editores.

- Viñao, A. (2010), «El sistema educativo español: evolución histórica», en Imbernón, F (Ed.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación Secundaria*, (13-27). Barcelona: Graó.
- Woolf, V. (1989), *Una habitación propia*, Barcelona: Seix Barral.

7.1 Documentos legislativos

- Comunidad de Madrid. Decreto 18/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 26 de marzo de 2018, núm. 73, pp. 17 a 19.
- Comunidad de Madrid. Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 20 de mayo de 2015, núm. 118, pp. 10 a 309.
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 a 7003.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 a 546.

7.2 Documentos audiovisuales y páginas web

- Biblioteca de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. (13 de mayo de 2021). *Guía para encontrar legislación y jurisprudencia: Citar legislación y*

jurisprudencia. <https://biblioguias.uam.es/derecho/encontrar-legislacion-y-jurisprudencia/citar>

- Edinburgh Law School (15th September 2020). *Epistemic Injustice* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xB2QuLx9pMQ>
- Sophie Deraspe (Directora). (2019). *Antigone* [Película]. Association coopérative de productions audiovisuelles.
- Then & Now (2nd July 2020), *Introduction to Rawls: A Theory of Justice* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=n6k08C699zI>