



Universitat
de les Illes Balears

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

TEATRO Y FILOSOFÍA: EL DIÁLOGO PLATÓNICO

Llorenç Soler Sampol

Máster Universitario en Formación del Profesorado

(Especialidad/Itinerario: *Filosofía*)

Centro de Estudios de Postgrado

Año Académico 2021-22

TEATRO Y PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA: EL DIÁLOGO PLATÓNICO

Llorenç Soler Sampol

Trabajo de Fin de Máster

Centro de Estudios de Postgrado

Universidad de las Illes Balears

Año Académico 2021-22

Palabras clave del trabajo:

Diálogo platónico, teatro, dramatización, filosofía

Nombre Tutor/Tutora del Trabajo Joan González Guardiola

Índice de contenidos

0. Introducción - Objetivos del trabajo.....	3
1. Estado de la cuestión.....	3
1.1. Filosofía y diálogo.....	3
1.2. Filosofía, pedagogía y teatro.....	9
2. Desarrollo de la propuesta.....	12
2.1. Fase 0: Presentación.....	13
2.2. Fase I: LECTURA.....	15
2.3. Fase II: COMPRENSIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO.....	17
2.4. Fase III: CREACIÓN Y DRAMATIZACIÓN.....	20
3. Conclusiones.....	23
Referencias bibliográficas.....	26
Anexos.....	28

0. Introducción - Objetivos del trabajo

En el presente trabajo se pretende analizar la posibilidad de adaptar el género del diálogo filosófico a la asignatura de Filosofía en el aula para el trabajo conceptual en los niveles de ESO y Bachillerato. Para ello se analizará, en primer lugar, la relación entre la Filosofía y el diálogo, tanto histórica como literariamente. Dicho análisis arrojará luz sobre cómo afrontar una propuesta de trabajo de conceptos a través del diálogo, y sobre qué características debe tener un diálogo para tener una carga filosófica relevante. En segundo lugar, se realizará un estado de la cuestión acerca de la pedagogía filosófica a través del diálogo. Por último, se elaborará una propuesta de aplicación práctica en el aula, teniendo en cuenta el marco de la LOMLOE para su desarrollo.

1. Estado de la cuestión

1.1. Filosofía y diálogo

A la hora de considerar la relación entre la enseñanza de la Filosofía y el diálogo, es conveniente antes ajustar a qué nos referimos con “diálogo”, y qué relación especial tiene con la Filosofía que no tenga con otras asignaturas de la ESO o el Bachillerato. Para ello, puede ser adecuado repasar brevemente la relación entre la filosofía y la literatura de forma general, y entre la filosofía platónica y el teatro de forma particular. Esta investigación está enfocada a determinar qué tipo de trabajo puede hacerse en las clases de Filosofía con los textos dialogados y dramáticos, y por tanto se centrará solamente en algunos estudios que hayan trabajado en esta línea, pues un estado de la cuestión más amplio, que abarque todos los estudios que relacionen el teatro y la filosofía, superaría el abasto de este trabajo.

Si bien la definición de “filosofía” es en sí misma una cuestión que genera debate, la relación entre literatura y filosofía es un tema igualmente controvertido. Muchos filósofos a lo largo de la historia han destacado también por sus talentos literarios: Nietzsche, Camus, Sartre, Russell... Del mismo modo, muchas de las grandes obras de la literatura universal tratan temas estrechamente relacionados con la filosofía: la moralidad, la condición humana, la organización de las sociedades... Así, no es de extrañar que desde el origen

del pensamiento la filosofía haya tomado con frecuencia forma literaria. No parece casual que la filosofía, como reflexión crítica y de segundo orden, se haya valido de la fertilidad y la flexibilidad de la literatura en su uso creativo del lenguaje para superar las limitaciones conceptuales del lenguaje cotidiano. Muchos de los fragmentos que en el presente conservamos del pensamiento presocrático están conformados por aforismos poéticos en que el lenguaje está lleno de connotaciones y figuras retóricas, lo cual da a estos textos cierto carácter oscuro, pero también una riqueza interpretativa de la que carecerían de otro modo. Textos como el *Poema* de Parménides nos muestran cómo el pensamiento filosófico ha estado desde sus orígenes vinculado a las formas literarias. El uso de la poesía en la tradición presocrática apunta a una cierta oralidad de los textos. Sin embargo, las más antiguas obras que se conservan íntegras de la Antigüedad, que constituyen probablemente el más popular ejemplo de obras con contenido filosófico pero forma literaria, son los diálogos de Platón.

El diálogo platónico que en este trabajo nos ocupa es el género literario en que el autor ateniense desarrolló casi toda su obra. Platón no escribe tratados, investigaciones ni disertaciones, sino que plantea situaciones imaginadas en que distintos personajes (tomados de la realidad ateniense del momento, pero inventando conversaciones ficticias entre ellos) comparten ideas, discuten, argumentan y, en definitiva, dialogan. En estos diálogos es usual que aparezca Sócrates como personaje sabio y principal protagonista, que astutamente lleva la conversación, a través de preguntas, hacia las reflexiones filosóficas más relevantes.

Preguntarnos por el motivo por el que Platón escribía diálogos en vez de otros géneros puede ser iluminador a la hora de elaborar una propuesta didáctica para la Filosofía. Esto es así porque, como veremos, la elección del diálogo no se trata de una cuestión meramente estética o literaria, sino que está estrechamente relacionada con cierta concepción de la práctica filosófica. Detenernos en los motivos que da Platón para defender el diálogo filosófico nos puede ser útil no solamente para enseñar acerca del propio Platón, sino

también para organizar nuestra práctica pedagógica desde una determinada concepción de la Filosofía en general. En su tratamiento de esta cuestión, Flórez (2011, p. 371) expone lo siguiente acerca de los distintos géneros filosóficos:

“A fin de cuentas, a lo largo de la historia los filósofos han recurrido a innúmeras formas de expresión, desde el poema hasta el teatro del absurdo, pasando por el aforismo, el tratado, la epístola, el sermón, la suma, la cuestión, la plática, el ensayo, la meditación, la autobiografía, la demostración *more geometrico*, el discurso, la proclama, la novela, el estudio y el artículo periodístico. En este abigarrado universo, la reducción contemporánea del estilo filosófico a los géneros del artículo de revista, de la ponencia o *paper* y del libro académico, no puede presentarse sino como un empobrecimiento inadmisibles de una disciplina que ha perdido su propia fuerza de afirmación en el concierto de los saberes.”

Como no es de extrañar, la obra de Platón ha sido analizada y explorada en todas sus dimensiones con gran profundidad, tanto en sus aspectos formales como en su contenido. Sin embargo, en su artículo *Why Plato Wrote Dialogues*, Hyland (1968, p.38) ya señalaba que, aunque la afirmación de la relevancia de la forma para la filosofía platónica era común a todos los estudios acerca del filósofo, había menos (aunque importantes) análisis profundos de dicha forma. En el presente, no obstante, no son pocos los estudios que se han centrado precisamente en la forma los escritos de Platón. Como lo que aquí nos interesa es desarrollar una propuesta de aplicación pedagógica que trabaje conceptos filosóficos a través del diálogo platónico, pero cuyos contenidos no estén limitados únicamente a la filosofía platónica, nos detendremos más en la justificación filosófica para la elección del diálogo como género que en su concreción formal en los diálogos platónicos.

Es conveniente comenzar, por tanto, por repasar algunas reflexiones acerca no del contenido de los diálogos platónicos, sino precisamente acerca de su forma. En primer lugar, cabe mencionar que los diálogos platónicos son muy distintos, en forma y contenido, a los textos de la dramaturgia griega. Esto se debe, fundamentalmente, a que los diálogos platónicos constituyen un

género literario en sí mismo y no son una “rama” dentro de los textos dramáticos clásicos¹. En segundo lugar, debemos tener en cuenta que en el caso de Platón la elección del diálogo como género es consciente y deliberada, ya que la defensa de Sócrates (como figura histórica y maestro de Platón, en este caso, y no como personaje ficticio) de la oralidad de la filosofía era célebre y explícita. La posición en contra de la escritura, defendida fundamentalmente por el personaje de Sócrates en el *Fedro*, arguye que la verdadera filosofía nace del intercambio de opiniones en la conversación, y dado que el texto escrito no puede responder al que pregunta, no es apropiado para la verdadera práctica filosófica. Así, para Platón, la más perfecta forma de conocimiento filosófico tiene que ver con el arte conversacional. Kahn (2012, pp. 158-159) así lo expresa:

“As the name διάλογος indicates, a dialogue is essentially a form of conversation, from διαλέγεσθαι “to converse”. It cannot be an accident that a term derived from this same verb διαλέγεσθαι is chosen by Plato to designate the highest form of philosophical knowledge. Dialectic (διαλεκτική) is literally the art of conversation or, in a Socratic context, the art of asking and answering questions. Furthermore, this practice of interrogative speech is proposed by Plato as a model for intellectual activity in general.”

Esta concepción de la conversación como modelo de la actividad intelectual cobra todavía más sentido si la consideramos a la luz de la teoría platónica del arte como imitación (*mimesis*). Desde esta perspectiva, los diálogos platónicos, como literatura dramática, no serían sino imitaciones de la verdadera práctica filosófica, imitaciones de la verdadera filosofía. Así, la filosofía no sería para Platón un conjunto de proposiciones verdaderas correctamente ordenadas, sino una actividad vital que va mucho más allá del texto. Como veremos más adelante, la idea de reproducir en el aula esta actividad no es ajena a este trabajo. En otro de sus escritos, Kahn (1968, p. 42) defiende esta idea:

1 Respecto a la originalidad de los textos platónicos, Kahn (1997) señala que ya “Aristóteles se refiere en su *Poética* a los *Sokratikoi logoi*, (“Discursos socráticos” o “Conversaciones con Sócrates”) como un género literario establecido”. Aunque podría argumentarse que el diálogo filosófico no es invención de Platón, la que en este trabajo se tendrá en cuenta, en cualquier caso, será la especificidad del género en Platón.

“For Plato, philosophy could not be so written out because philosophy was not entirely propositional. It was also at least in part an experience, an experience somehow connected with Eros. And Plato was at least as much interested in this non-propositional aspect of philosophy as in the propositional side.”

Desde este punto de vista, por tanto, la filosofía que propone Platón es los diálogos no es un conjunto de proposiciones verdaderas, sino un verdadero modo de vida. Stanley Rosen (Casasampera, 2017, p. 50) define esta dimensión de la obra platónica como la “fenomenología dramática”, es decir, como un retrato existencial más que como un tratado filosófico, el cual retrata cómo emerge la filosofía.

Así pues, nuestra propuesta didáctica, al tratar los textos como textos dramatúrgicos y no solamente a partir de fragmentos que funcionen como tratados, pretende trabajar con los alumnos desde esta concepción de la filosofía más viva, genuina y “no-proposicional”.

La enseñanza de la filosofía platónica en el curso de segundo de Bachillerato se vale de una versión en que el sistema filosófico del autor ya ha sido destilado. Esta forma de presentarlo, aunque efectiva y didáctica, corre el riesgo de dejar de lado la originalidad del autor en lo formal. Y es que, como hemos visto, el diálogo platónico como género no es una elección arbitraria.

Se pueden rastrear dos posiciones clásicas respecto a la relación entre el pensamiento platónico y su elección estilística. En primer lugar, hay quienes defienden que Platón, como autor sistemático, se vale de las distintas voces de sus personajes para explorar distintas ideas y posiciones que, en conjunto, representan un único sistema, que se vale de la forma dialogada para dar cuenta de su propio desarrollo y de las posibilidades que plantea. Al contrario, hay quienes han defendido que los diálogos platónicos representan las posiciones defendidas por el filósofo en distintos momentos de su vida, y que por tanto no reflejan un único sistema, sino distintas exploraciones de ideas diversas. Uno de los más célebres defensores del “Platón sistemático” fue Schleiermacher. En su *Historia de la Filosofía*, Dilthey (1951, 45) explica estas

dos posiciones de este modo:

“Estas obras escritas representan, para Scheleiermacher, la presentación viva del modo de filosofar practicado en la escuela, que, desde la aparición primera de los principios y mediante el análisis metódicamente fundado en ellos, marcha a su exposición constructiva. Rechaza Schleiermacher la hipótesis, ya sostenida con anterioridad a él, de que las obras de Platón son otros tantos testimonios del desarrollo interno del filósofo, en el transcurso del cual llegó a una teoría de las ideas. Según Schleiermacher, Platón concibió esta teoría muy pronto y sus obras constituyen un sistema articulado que sigue un plan didáctico.”

Así, esta posición afirma que Platón se valía de la forma dialogada para desarrollar un mismo sistema, y que las distintas posiciones defendidas por sus personajes pretenden mostrar un retrato más completo de dicho sistema. Kahn (2012) define esta característica de los diálogos platónicos como “perspectivismo”, y afirma que es un modo de superar las limitaciones del lenguaje: “The limits of language are to be dealt with not by mystic silence but by multiple speech” (2012, p. 159). El trabajo en el aula a partir de textos dialogados pretende ampliar la práctica filosófica a este modelo de la filosofía como arte conversacional.

Sin embargo, también puede considerarse la obra platónica como un drama más cercano al drama moderno, en que el autor nos permite un acceso a sus doctrinas, sí, pero también a las contrarias, y expone de manera realista las posiciones que pueden mantenerse respecto a las distintas ideas tratadas en sus textos. Esta es la posición sostenida, por ejemplo, por Martin Puchner (Casasampera, 2017, pp.46-47). Puchner defiende que “es esencial, para comprender a Platón, el *platonismo dramático*”, la visión de Platón como un reformador del teatro que lo lleva más allá de las características del teatro de su tiempo, descritas por Aristóteles y criticadas en la *República*. Esta posición también es iluminadora para nuestro trabajo, pues nos proponemos acceder al texto platónico desde la perspectiva dramática, pero sin dejar de lado la perspectiva sistemática. Si consideramos los textos platónicos de este modo, las intervenciones de los personajes, aunque tal vez requieran ciertas

adaptaciones, serán mucho más accesibles para el trabajo en el aula, dado el tono realista de los diálogos. Respecto a este tono realista, Díaz (2013, p. 100) escribe lo siguiente:

“Los diálogos platónicos son textos dramáticos puros, con una estricta vocación realista que no rompe internamente el marco representativo [...]. Este realismo del drama platónico, acentuado por la historicidad de sus figuras, se impone también en la marcha de la conversación, que se ve desviada por consideraciones colaterales, por excursos.”

Hasta ahora hemos visto cómo el hecho de tratar los textos platónicos como obras dramáticas no solamente permitirá entender las tesis y el sistema platónicos, sino que también nos puede abrir las puertas para tratar de un modo más orgánico otras obras dramáticas de las que puedan extraerse enseñanzas filosóficas, dado que el diálogo permite al autor atenderse un modo de presentar la filosofía más didáctico y completo. De este modo, queda claro que la aproximación a los textos platónicos como textos puramente dramáticos (sin obviar su contenido filosófico) tiene no pocos precedentes. Ahora bien, podemos preguntarnos cuál es el estado de la cuestión respecto al trabajo con textos dramáticos en secundaria, y qué aplicaciones pedagógicas se han desarrollado recientemente.

1.2. Filosofía, pedagogía y teatro

La presencia del teatro en la educación secundaria tiene una larga historia. Si bien hay antecedentes que se remontan al siglo XVI, fue en los años 70 cuando el teatro y las dramatizaciones para jóvenes experimentaron en España un momento de gran desarrollo y popularidad (Cutillas, 2015). Desde entonces, las actividades dramáticas se han utilizado con frecuencia en distintas asignaturas y en distintos niveles de enseñanza con gran asiduidad. En los últimos años, no obstante, la innovación docente ha dotado de enfoques nuevos a estas prácticas ya asentadas.

Cabe, por un momento, detenernos en una breve distinción terminológica. El concepto “Pedagogía Teatral” se utiliza tanto para referirse a

la enseñanza a actores y actrices como a la utilización de técnicas propias del teatro en otras ramas de la enseñanza. Por supuesto, estos dos conceptos están relacionados, pues distintas concepciones de qué es el teatro y cuál debe ser su papel en la sociedad nos aportarán visiones distintas acerca de cómo adaptarlo para la educación. En este trabajo, no obstante, nos interesa la “pedagogía teatral” como “teatro *en* la educación”, lo cual no quiere decir que debamos obviar los beneficios en términos expresivos y creativos que estas prácticas pueden tener para nuestros alumnos, sino que nuestro foco estará puesto en el teatro como metodología, no como objeto de estudio.

El trabajo con textos dramáticos puede relacionarse con el aprendizaje basado en juegos y otras metodologías innovadoras en el campo de lo que se ha llamado “nueva pedagogía”. La práctica teatral que aquí consideramos parte de un momento de acercamiento al texto más relajado e inmediato. En palabras de Hervitz (2018, pp. 58): “El punto de partida pedagógico-teatral es el momento lúdico que permite la puesta en marcha del proceso creativo, el cual debe suscitar estímulos, sorprender e interrogar, para pasar luego al dramático, y luego al teatral”.

El trabajo teatral es especialmente adecuado para las asignaturas de Filosofía. Esto es así no solamente debido a las capacidades expresivas, creativas y sociales que intervienen en el teatro, sino también debido a la accesibilidad que permite la práctica teatral para ejercitar la razón, pues nos permite pensar de maneras nuevas, desde posiciones que no son estrictamente las nuestras, lo cual amplía nuestros horizontes. Esta concepción de la pedagogía teatral, que, siguiendo a García-Huidobro (2020, p.16) podemos llamar “tendencia del socialismo crítico”, es la que siguen autores como Augusto Boal, que con su concepto del “Teatro del Oprimido” (Boal, 1980) introdujo la idea del teatro como herramienta para la concienciación y transformación social. En el teatro podemos encontrar, para las asignaturas de Filosofía, una herramienta dinamizadora y motivante para que los alumnos encuentren maneras de expresarse distintas y facilitadoras. Dado que aquello con lo que trabajaremos son textos dramáticos, el alumno puede ensayar sus

razonamientos a través del personaje, facilitando la participación. La propuesta pedagógica que aquí se muestra pretende permitir al docente acompañar al alumnado en el proceso creativo, evaluando todo el proceso y no solamente una actividad final.

La propuesta docente que en este trabajo se presenta también está inspirada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), modelo pedagógico basado en la diversidad como punto de partida. El modelo se basa en tres principios fundamentales: la proporción de múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación, y múltiples formas de acción y expresión (Alba-Pastor, 2019). Así, el trabajo de conceptos a partir del teatro permite el trabajo a partir de textos en que se valoran las capacidades sociales, creativas y emocionales.

El trabajo que se plantea es en grupo, y permite la implicación de distintos alumnos en un proceso que integra actividades de comprensión lectora, identificación de tesis y comprensión de conceptos, pero también reflexiones críticas, puesta en común, creación artística, expresión corporal y oral, etc. Además, el modo de evaluación que se propone también está fundamentado en el DUA, pues se evalúa la participación y aprendizaje a lo largo de todo el proceso, y no solamente al final. Además, el trabajo a partir del teatro permite una “transdisciplinaridad y transversalidad” (Motos, 2009) que lo hace fácilmente adaptable a proyectos educativos más integradores, pues aunque en este trabajo se plantea desde la perspectiva de la aplicación en las asignaturas de Filosofía, un trabajo similar podría incluir también contenidos y competencias de otras materias, en centros que trabajen a partir de proyectos o con ámbitos en vez de asignaturas.

El trabajo a partir de teatro, por tanto, aporta muchas ventajas para los retos didácticos actuales en las asignaturas de Filosofía. Así, la aplicación de la metodología teatral a la enseñanza no es original del presente trabajo, como tampoco lo es, por supuesto, el uso de textos en el aula. Lo que se pretende en la siguiente propuesta pedagógica es integrar ambas posturas, y trabajar los diálogos platónicos (y textos similares) como textos dramáticos, a partir de

los cuales poder crear textos propios de los alumnos, pero trabajando los puntos fundamentales que la asignatura de Filosofía persigue.

2. Desarrollo de la propuesta

La propuesta pedagógica que se presenta en este trabajo consiste en una serie de actividades para segundo de Bachillerato a partir de textos adaptados de la obra de Platón. La propuesta puede ajustarse fácilmente para tratar temas del currículo de primero de Bachillerato o los últimos cursos de la ESO, dado que el contenido de la actividad pretende tanto extraer las ideas y argumentos principales del texto como desarrollar y elaborar las propias. Sin embargo, en este trabajo se pondrá de ejemplo el curso de segundo de Bachillerato, dado que es el que tiene contenidos más directamente relacionados con la figura de Platón. Simultáneamente, es el que se ha considerado más interesante de desarrollar debido a la dificultad interpretativa que entrañan los diálogos platónicos si se los compara con obras dramáticas más modernas. Una actividad similar podría hacerse con textos extraídos de otras obras clásicas, o incluso de obras del cine o la televisión más populares, siempre que se les pueda encontrar un trasfondo filosófico.

La propuesta didáctica de segundo de Bachillerato está orientada a que los alumnos aprendan las competencias generales y específicas de la asignatura a través de una metodología innovadora, que incluya los usuales procesos de evaluación a través de trabajos escritos, pero que permita además otros modos de demostrar la adquisición de las competencias. A pesar de que la que aquí se propone es una actividad basada en textos, el objetivo es que el texto original sea solamente el punto de partida para un trabajo más autónomo y reflexivo en que, sin dejar de aprender algunos contenidos básicos acerca del autor estudiado, el docente pueda trabajar de manera mucho más dinámica y abierta.

Se pretende también que el aprendizaje sea, en la medida de lo posible, *significativo*, y que el alumno encuentre caminos fáciles de recorrer entre el texto y su realidad. También se pretende que una parte importante del proceso

de enseñanza-aprendizaje en el aula sea cooperativo, y que incluso el trabajo individual tenga siempre una puesta en común con el grupo, ya sea con toda la clase o con un grupo de trabajo más reducido. El trabajo a través del teatro, y la inclusión de un momento de creación dramática, pretende acercar al alumno a un proceso de aprendizaje más activo, en que su tarea no se base en escuchar o leer, sino también en elaborar argumentos y enseñarlos a los demás. En este sentido, el diálogo teatral realizado por los alumnos nos servirá como una especie de “laboratorio filosófico”, en que el texto dramático (el que los alumnos elaboren, no el original de Platón) sirva como lugar de entrenamiento para dar razones y plantear argumentos de forma ordenada. Así, el reto principal de esta actividad consiste en hacer activo y dinamizar un proceso que puede resultar tedioso y poco motivador para algunos alumnos: el acceso directo a los textos clásicos adaptados.

2.1. Fase 0: Presentación

El trabajo que se hará en el aula se realizará a lo largo de 10 sesiones, pero solamente 8 se dedicarán exclusivamente a él (ver Anexo 7), y se compartirá, fundamentalmente, entre el grupo-clase y grupos más pequeños. El número de alumnos ideal por cada grupo serían 4 ó 5, para un total de unos 5 grupos de 4 ó 5 personas. Si el número de alumnos fuera mayor, siempre sería conveniente ampliar el número de grupos total que el número de alumnos por grupo, dado que en grupos más grandes puede haber dificultades en las actividades de reflexión grupal para que todos los miembros puedan tener su tiempo para expresarse.

Respecto a cómo se crean los grupos, se ha considerado que el modo más adecuado para este tipo de actividad es que, si es posible, los hagan los propios alumnos. Tal vez sea adecuado detenernos brevemente en el porqué. Esta actividad tendrá un elemento de exposición teatral importante, lo cual, cabe esperar, puede suponer un problema para algunos alumnos. Así las cosas, y dado que es inevitable que los alumnos tengan que enfrentarse en algún momento a la exposición ante los compañeros, se ha considerado que la elaboración del trabajo con personas con quienes se sientan más cómodas

puede ayudar a dinamizar la actividad y eliminar posibles obstáculos en forma de incomodidades o vergüenzas que puedan sentir los alumnos. Dado que esta actividad, además, tiene un componente creativo y lúdico, puede ser útil al docente que los alumnos dentro de cada grupo, en la medida de lo posible, ya se sientan cómodos entre ellos. Sin embargo, la actividad es fácilmente realizable con grupos creados aleatoriamente, y se proponen suficientes herramientas de participación para que pueda hacerse un seguimiento del proceso de cada alumno y cada grupo independientemente. Así, aunque en este punto de se planteen otras metodologías de creación de grupos, éstas dependerían de la situación de cada clase y el juicio del docente.

En la propuesta que aquí se presenta se han seleccionado y adaptado 5 pasajes de las siguientes obras de Platón: *Fedro*, *Critón*, *República* y *Banquete*. (Anexos 1-5). Acerca de la selección de los fragmentos, podemos también detenernos brevemente. La actividad se plantea para que sea trasladable a cualquier fragmento relevante de la obra de Platón, sin necesidad imprescindible de hacer adaptaciones. Sin embargo, y siguiendo el espíritu del DUA, se han realizado algunas adaptaciones en los textos que se muestran aquí de ejemplo para hacer la comprensión más accesible a todos los alumnos, dado que el lenguaje usado por Platón y en la mayoría de las traducciones contiene expresiones que pueden alejar el contenido de la obra a un alumnado que probablemente (y dado que esta actividad se plantea para el primer trimestre) no esté acostumbrado todavía al lenguaje de la filosofía.

La adaptación, además, pone en boca de los interlocutores de Sócrates algunos de los pasajes del maestro, con el objetivo de que la Fase 1 (la lectura en el aula) no consista en un monólogo de uno de los alumnos y breves intervenciones de otro. Algunos fragmentos se han modificado muy poco, e incluso en esos se han incluido acotaciones ausentes en el texto original, pero que acercan el fragmento a la forma teatral moderna. En otros fragmentos, como en el del mito de la caverna, se han introducido personajes sin diálogos pero que ilustran con sus gestos aquello que describen los otros personajes.

→ Sesión 1:

- Temporalización: 20'
- Objetivo: Formar los grupos, asignar un texto a cada grupo, explicar el trabajo
- Materiales: Fragmentos de textos platónicos adaptados (Anexos 1-5), impresos en papel para tener en el aula o compartidos digitalmente y accesibles en el aula por los alumnos.
- Descripción: La primera parte de esta propuesta didáctica es simplemente propedéutica. Ya se ha tratado la cuestión de la formación de grupos, pero cabe mencionar que será en esta primera sesión en la que se explicará el objetivo general del trabajo, así como el valor de cada parte y el peso de la evaluación individual y por grupos (ver Anexos 7 y 8). Los textos serán asignados de manera aleatoria, y ya se entregarán (o se compartirán mediante alguna herramienta de aula digital como *Google Classroom*) con los miembros del grupo. Además, debería quedar seleccionado para cada grupo un portavoz y un redactor, que tendrán los roles de articular, respectivamente, las respuestas orales y escritas que den como grupo. La asignación de estos roles pretende facilitar la tarea de organización de los grupos.

2. 2. Fase I: LECTURA

En esta primera parte los alumnos tendrán un primer contacto con el texto, todos juntos. El objetivo es que todos los alumnos, independientemente de su grupo, hayan escuchado de antemano los 5 textos. Esta primera fase de lectura de los textos debería durar dos sesiones completas. La actividad que se plantea para esta fase está diseñada para inspirar una escucha atenta de los textos de otros grupos. Estas sesiones se dividirán en bloques de 10' de lectura dramatizada, es decir, de lectura en la tarima (o en pie desde sus sitios) por parte de distintos miembros del mismo grupo que interpretarán los pasajes de distintos personajes. En el caso del fragmento del mito de la caverna, que incluye algunos personajes mudos, éstos interpretarán también los gestos que se describen. Dado que los grupos habrán tenido los textos disponibles desde la sesión anterior, deberían estar algo familiarizados ya con cada texto.

Intercalados entre las lecturas dramatizadas de un grupo y otro, habrá bloques de puesta en común. Esta puesta en común contribuye a la primera actividad evaluable (ver Anexos 7 y 8) a nivel de grupo (además de dar la oportunidad para la participación, que también se evalúa).

→ Sesiones 2 y 3:

- Temporalización: 55' cada una (divididas en bloques de 10' intercalados: lectura dramatizada y puesta en común de las ideas del texto)
- Objetivo: Primer contacto con los textos, comprensión de las ideas principales del texto original por parte de toda la clase, trabajo de los conceptos (y la forma filosófica) platónicos.
- Materiales: Fragmentos de textos platónicos adaptados (Anexos 1-5), impresos en papel para tener en el aula o compartidos digitalmente y accesibles en el aula por los alumnos. Fichas de los alumnos impresas (Anexo 6), cada uno la que corresponde al texto de su grupo.
- Descripción: Divididas en bloques de 10' intercalados: lectura dramática del texto y comentario en común con toda la clase.
 - Lectura dramática: los alumnos de cada grupo salen a leer (con el texto en la mano) e interpretar sus fragmentos.
 - Comentario en común: Tanto los miembros del grupo que ha leído el texto como los demás ponen en común (a través de los portavoces) y responden oralmente a las primeras 5 preguntas de sus fichas (que son las mismas para todos los textos). Este es un trabajo cooperativo entre toda la clase, y por tanto los grupos cuyo fragmento no esté siendo leído utilizarán la metodología “Folio en el centro”. Esta metodología funciona del siguiente modo: los miembros de cada grupo están sentados en torno a la misma mesa o grupo de mesas, y tienen un folio en el centro en el que han apuntado las preguntas de la ficha que deben responderse en la sesión de hoy². Cuando alguno

2 Puede ser pertinente explicitar que las fichas que en este escrito se presentan como anexos no tienen porqué presentarse íntegramente a los alumnos. Lo óptimo sería que, para simplificar el proceso, los alumnos solo tuvieran acceso a las preguntas pertinentes para cada sección. En el presente trabajo se muestran todas las preguntas que se trabajan de cada texto en la misma página para facilidad de comprensión del docente.

de los miembros del grupo tiene alguna idea sobre cualquiera de ellas, apunta una palabra clave o una pequeña frase. Luego, cuando se ponen en común, el portavoz de ese grupo le leerá las ideas de su grupo a los miembros del grupo que ha estado representando el texto. Esta metodología pretende no solamente fomentar la escucha activa, sino también la participación de toda la clase en todos los grupos y no solamente en el propio.

- **Actividad evaluable 1:** A pesar de que todos los alumnos pueden aportar sus impresiones del texto, el redactor de cada grupo deberá entregar al final de clase las primeras 5 preguntas de su ficha respondidas. Son preguntas breves que aseguran que todos los miembros del grupo han entendido las ideas principales de su fragmento, y ayudan a empezar a preparar el trabajo creativo que tendrá lugar al final de la actividad. Esta actividad está directamente relacionada con la competencia específica 6 de la asignatura de Historia de la Filosofía: “6.1. Adquirir una concepción sistémica y relacional de la historia de la cultura occidental, y del papel de las ideas filosóficas en ella, mediante el análisis y el comentario comparativo de textos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos, así como de manifestaciones culturales de todo tipo, en los que se expresen problemas y concepciones relevantes de la historia de la filosofía.”

2.3. Fase II: COMPRENSIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL TEXTO

→ Sesión 4:

- Temporalización: 55'
 - Para cada pregunta se darán alrededor de 10'
 - Después de cada bloque de 10', los portavoces de cada grupo compartirán con la clase la respuesta a la que ha llegado su grupo. (dedicarán aproximadamente 1 minuto y medio por respuesta, muy brevemente)
- Objetivo: En esta sesión se pretende que los grupos, trabajando

cooperativamente, respondan a las preguntas que en las fichas (Anexo 6) aparecen como “preguntas de contenido: grupal”. Estas preguntas son las más directamente relacionadas con la teoría platónica propiamente dicha. El objetivo es que los alumnos sinteticen, con ayuda del profesor pero fundamentalmente a partir del texto, los conceptos principales de la filosofía platónica. Cabe mencionar en este punto que hay algunos conceptos esenciales de la doctrina que quedarían sin ver, pero este error es fácilmente subsanable eligiendo (o elaborando) fragmentos de textos dialogados en que estas ideas queden manifiestas. Los textos que en el presente trabajo se reproducen como ejemplo pretenden dar más una idea clara de cómo funciona esta propuesta didáctica que un repaso exhaustivo de todos los fragmentos a los que se podría aplicar.

- **Materiales:** Fragmentos de textos platónicos adaptados (Anexos 1-5), impresos en papel para tener en el aula o compartidos digitalmente y accesibles en el aula por los alumnos. Fichas de los alumnos impresas (Anexo 6), cada uno la que corresponde al texto de su grupo. Además, esta sesión puede funcionar bien si los alumnos trabajan a partir de documentos compartidos digitalmente, pero no es imprescindible.
- **Descripción:** En esta sesión los grupos trabajarán las preguntas del contenido de cada fragmento, que en cada caso son distintas pero en todos los textos pretenden ayudar a que los alumnos extraigan las ideas principales del texto. Esta sesión puede ser especialmente ilustrativa para el punto 1 de la rúbrica del profesor (Anexo 8), dado que será un desafío para la coordinación de los grupos. Después de 10' dedicados a una pregunta, el portavoz de cada grupo tendrá 1 minuto y medio para explicar a la clase qué tesis han extraído del texto.
- **Actividad evaluable 2:** A lo largo de los días posteriores a esta sesión, cada grupo deberá entregar (idóneamente a través de una herramienta digital) las respuestas que ha dado su grupo redactadas. Esta actividad está directamente relacionada con la competencia específica 3 de la

asignatura de Historia de la Filosofía: “3.1. Adquirir y expresar un conocimiento significativo de las más importantes propuestas filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, a través de la indagación sobre ellas, y la identificación de las cuestiones a las que responden. 3.2. Identificar, comprender y debatir sobre los principales problemas, ideas, tesis y controversias filosóficas de la historia del pensamiento a través del análisis y comentario crítico de textos y documentos filosóficos o relevantes para la filosofía.”

→ Sesión 5:

- Temporalización: 55'
 - 25' de puesta en común y discusión en grupos
 - 30' de redacción individual
- Objetivo: El objetivo de esta sesión es empezar a preparar las posibilidades de ampliación de la fase de creación y dramatización. Para ello, los alumnos deberán indagar críticamente acerca de las posiciones que se defienden en sus fragmentos y proponer ampliaciones a las teorías, con la posibilidad de aplicarlas a sus realidades. Con este objetivo se han elaborado las preguntas que en las fichas de comprensión (Anexo 6) aparecen como “preguntas de contenido: individual”.
- Materiales: Fragmentos de textos platónicos adaptados (Anexos 1-5), impresos en papel para tener en el aula o compartidos digitalmente y accesibles en el aula por los alumnos. Fichas de los alumnos impresas (Anexo 6), cada uno la que corresponde al texto de su grupo.
- Descripción: La primera mitad de la clase se dedicará a que los miembros de cada grupo dialoguen y reflexionen acerca de sus opiniones personales sobre los temas tratados en su fragmento asignado. El rol del profesor es especialmente importante en esta sesión, pues deberá controlar el buen funcionamiento de cada grupo y procurar que las discusiones no se dispersen ni queden estancadas. Es fundamental, además, que los alumnos entiendan que la tarea que aquí

se les pide es una tarea de argumentación, y no de simple enunciación de sus opiniones personales. Esta sesión es imprescindible para el correcto funcionamiento de la fase siguiente, pues en ella tendrán que estructurar sus distintas opiniones y elaborar un diálogo platónico. La segunda mitad de la clase se corresponde con la única entrega de la evaluación de la actividad que es puramente individual, y consiste en la redacción de cada alumno de sus propias respuestas a las preguntas planteadas. Si bien el tiempo que se da en clase puede ser suficiente para algunos alumnos, la actividad está pensada para poder ser entregada desde casa en los días posteriores a la sesión.

- **Actividad evaluable 3.** Las preguntas de reflexión personal pretenden evaluar la capacidad de los alumnos de expresar sus propias ideas filosóficas y dar argumentos estructurados que las defiendan. Esto está directamente relacionado con la competencia específica 7 de la asignatura de Historia de la Filosofía: “7.1. Desarrollar la autonomía de juicio y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes con respecto a problemas fundamentales de la actualidad, a partir de la comprensión y expresión mediante productos de carácter crítico y personal, de las ideas, teorías y controversias histórico-filosóficas que puedan contribuir a clarificar tales problemas.”

2.4. Fase III: CREACIÓN Y DRAMATIZACIÓN

→ Sesiones 6 y 7:

- Temporalización: 55' cada sesión
- Objetivo: El objetivo de estas sesiones es la elaboración del texto dramático propiamente dicho. Es el momento creativo del proceso, en el que los miembros de cada grupo dedicarán dos sesiones completas a desarrollar una situación ficticia en que unos personajes (ficticios o no) debatan a partir de algunas de las reflexiones y respuestas que han dado en la parte individual del proceso (o desarrollando posiciones nuevas a partir del trabajo colaborativo).
- Materiales: Los alumnos pueden anticipar, durante estas sesiones, qué

materiales van a necesitar para sus representaciones (vestuario, atrezzo, etc.)

- Descripción: Estas son dos sesiones dedicadas al trabajo en grupo. En primer lugar, los miembros de cada grupo pondrán en común sus respuestas a las preguntas individuales, para ver si pueden encontrar posiciones contrarias en que situar a sus personajes. A partir de aquí, los grupos deben:
 - 1. Elaborar un personaje para cada miembro del grupo. No es necesario que ese personaje, en el diálogo final, defienda los argumentos del actor que le dará vida. Los participantes pueden imaginar una personalidad, vestimenta y demás características del personaje, pero en el diálogo final deben verse posiciones contrarias entre personajes.
 - 2. Imaginar una situación en la que los personajes puedan mantener una discusión acerca de los temas que se han tratado en su fragmento del texto. La situación debe entrañar algún tipo de dilema filosófico que deba resolverse o que pueda generar opiniones contrarias. Pueden proponerse ambientaciones fantasiosas o realistas, y también se prepararán, si hace falta, los elementos de atrezzo o complementos que sean necesarios. En las fichas de comprensión de las lecturas (Anexo 6) se plantea una posible situación que el docente puede plantear si algún grupo no tiene claro por dónde empezar, o si necesita algún ejemplo.
 - 3. Elaborar el guión de una pequeña representación teatral (de unos 20' de duración).
 - **Actividad evaluable 4:** A pesar de que el trabajo en equipo y la organización de los grupos se evalúa por separado, el guión de la representación también debe entregarse, para que el docente pueda ver si el contenido del diálogo es significativo y refleja correctamente las ideas esenciales que se han trabajado. Esta actividad está directamente relacionada con la competencia específica 2 de la

asignatura de Historia de la Filosofía: “2.1. Desarrollar un uso riguroso de los argumentos, reconociendo y aplicando normas, técnicas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas, y detectando y evitando modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis. 2.2. Sostener el hábito del diálogo argumentativo, empático, abierto y constructivamente comprometido con la búsqueda del conocimiento a través de la participación activa, respetuosa y colaborativa en aquel.”

→ Sesiones 8 y 9:

- Temporización: 55' cada una (representaciones de 20')
- Objetivo: Estas sesiones se dedican a demostrar al resto de alumnos de la clase lo aprendido, a través de la representación de las obras teatrales preparadas en las anteriores sesiones.
- Materiales: Aquellos elementos de atrezzo o vestuario que los alumnos requieran para sus representaciones. Lo óptimo sería, si las características del centro lo permiten, disponer de un salón de actos o aula de teatro que pueda estar disponible. Si es imposible, y si tampoco se encuentra un espacio cercano más adecuado, la representación puede hacerse dentro del aula. También puede ser positivo disponer de algún reproductor de música o vídeo, si los alumnos consideran que enriquecerá sus representaciones.
- Descripción: Esta es la actividad final de esta propuesta didáctica, que pretende evaluar si los alumnos, en efecto, han entendido cuáles son las características del diálogo platónico y han sabido aplicar esos conocimientos a la elaboración de sus propios textos filosóficos con forma teatral. Durante las representaciones de sus compañeros, cada alumno rellenará una rubrica compartida a través de *Google Forms* que supondrá el 10% de la nota del grupo que expone (Anexo 9). De este modo, la actividad da un peso a la coevaluación de los propios compañeros. Al final de la encuesta a través de *Google Forms*, además, cada alumno podrá incluir un pequeño escrito (de 4 ó 5 líneas) de

autoevaluación, compartiendo sus reflexiones acerca del papel que ha tenido en el grupo, el trabajo que ha realizado, etc.

- **Actividad evaluable 5.** Si el trabajo anterior se ha hecho sin complicaciones, esta evaluación debería ser sencilla, pues los aspectos que se tienen aquí en cuenta dependen del trabajo en clase de los últimos días: la buena preparación, el cuidado y creatividad mostrados en la obra, etc.

→ Sesión 10.

En esta última sesión, que no debería dedicarse ya íntegramente a esta secuencia de actividades, el docente dará sus consideraciones a los alumnos acerca del trabajo realizado, y compartirá con ellos sus evaluaciones y las posibilidades de mejora.

3. Conclusiones

La propuesta de este trabajo pretende combinar la forma literaria del diálogo platónico a los alumnos, además de proponer una secuencia de actividades en el aula que conmine ejercicios más tradicionales e individuales con ejercicios creativos, cooperativos e innovadores. Tiene algunas características peculiares, que resultan en, dependiendo de cómo se aplique esta secuencia, algunas de sus mayores virtudes o peores defectos. En primer lugar, la propuesta pedagógica es manifiestamente abierta, en el sentido de que permite, sobretodo en la fase final, mucha creatividad por parte de los alumnos. Para que esta creatividad esté bien enfocada, el trabajo en las sesiones anteriores debe haber sido muy cuidadosamente supervisado por el profesor. Sin embargo, si así ha sido, se puede anticipar que el elemento lúdico de la actividad puede ser motivador para los alumnos. En segundo lugar, depende en gran medida (tal vez en demasía) de la selección de fragmentos que haga el docente, y del interés que estos fragmentos tengan para los alumnos. Aún así, y como se ha mencionado anteriormente, la estructura básica de esta secuencia puede utilizarse para el trabajo con textos menos ajenos a la cotidianidad de los alumnos, y podrían seleccionarse fragmentos de la cultura popular o de ficciones más modernas.

Por supuesto, esta actividad se resiente más que otras de un grupo poco cohesionado o en el que el ambiente de clase no sea el deseable. Por tanto, el docente debería asegurarse de que la propuesta es adecuada para el grupo. Esto es así especialmente, de nuevo, para la fase final, en que el trabajo autónomo de los grupos cobra más peso.

Otro punto débil de esta propuesta es la dependencia de los contenidos teóricos del trabajo de síntesis de los alumnos. El docente, en las primeras sesiones, debe ser muy cuidadoso para ayudar a que los alumnos extraigan las ideas del texto de modo adecuado, y no saquen conclusiones erróneas de los diálogos. Sin embargo, en aquellos casos en que la identificación de las posiciones del autor sea adecuada, es esperable que los alumnos las comprendan con mayor facilidad, dado que el trabajo directo sobre la información implica más al alumno y lo sitúa en un rol más activo.

Otro punto débil de esta propuesta es su larga temporalización: se ha calculado que deben dedicarse en torno a 9 sesiones completas para su correcta ejecución. Sin embargo, y aunque durante el desarrollo del trabajo no se ha hecho mención, este problema podría ser fácilmente subsanable en centros que no se organicen por materias sino que lo hagan por ámbitos o trabajen a partir de proyectos. Dado que el contenido de los diálogos creados por los alumnos no es estrictamente filosófico (sino que incluyen elementos como los personajes, la ambientación o la trama), podrían incluirse competencias propias de otras materias con mucha facilidad. Podemos imaginar, por ejemplo, un diálogo en que líderes históricos de distintas naciones discuten acerca de la justicia de los eventos del pasado, o en que miembros de distintos movimientos literarios discuten acerca de sus consideraciones sobre la belleza.

En definitiva, podemos considerar esta propuesta didáctica como un intento de ofrecer al alumnado un trabajo con conceptos filosóficos a través del teatro, que además de proponer una actividad alternativa a la clase magistral, ofrece en una misma propuesta diferentes formas de implicación, representación, acción y expresión de las ideas filosóficas, ya que los actores

en el escenario pueden transmitir sus ideas a través del modo en que se mueven por el escenario, el lenguaje que utilizan o el vestuario que portan además de estrictamente a través de lo que dicen sus guiones.

Referencias bibliográficas

- ALBA-PASTOR, C. (2019) "Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad", en *Participación educativa*, Vol. 6, nº 9 (pp. 55-66) [Online] Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf> (fecha de consulta: 04/06/2022)
- CASASAMPERA, J. (2017) *Una aportació a la fenomenologia dramàtica*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]
- CUTILLAS SÁNCHEZ, V. (2015) "El teatro y la pedagogía en la Historia de la Educación", en *Tonos Digital*, nº 28 [Online] Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/1215/745> (fecha de consulta: 03/06/2022)
- DÍAZ LÓPEZ, L. (2013) "El diálogo platónico entre la literatura y la filosofía", en *Intus-Legere Filosofía*, Vol. 7, nº 2, pp. 91-104.
- DILTHEY, W. (1951) *Historia de la Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México, D. F.
- FLÓREZ, A. (2011) "La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón", en *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, Vol. 35, nº 156, pp. 369-398.
- GARCÍA-HUIDOBRO, V. (2020) *Manual de Pedagogía Teatral*. (2ª ed.) Editorial Los Andes.
- HERVITZ, S.S. (2018) "¿Qué es la pedagogía teatral?", en *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, nº 7, pp.56-61
- HYLAND, D. A. (1968) "Why Plato Wrote Dialogues", en *Philosophy & Rhetoric*, Vol. 1, Nº 1 (1968), pp. 38-50. Penn State University Press
- KAHN, C. H. (1997) *Plato and the Socratic Dialogue. The Philosophical Use of a Literary Form*. Cambridge University Press
- KAHN, C.H. (2012) "The philosophical importance of the dialogue form in Plato", en FINK, J.L. (2012) *The Development of Dialectic from Plato to Aristotle* (Capítulo 6) pp. 158-173
- MOTOS, T. (2009) "El teatro en la educación secundaria: fundamentos y

retos”, en *Creatividad y Sociedad*, nº 14

Anexos

Anexo 1: Adaptación de un fragmento del *Critón* de Platón

CRITÓN

Personajes:

SÓCRATES, filósofo a quien el pueblo de Atenas ha condenado a muerte por corromper a la juventud

CRITÓN, amigo de Sócrates con buena posición económica

En una celda, SÓCRATES duerme sobre una cama de paja. Entra CRITÓN, que le mira sin desperarlo desde fuera de la celda. Después de unos momentos:

SÓCRATES: *(Despertando)* ¿Cómo vienes tan temprano, Critón? ¿No es aún muy de madrugada?

CRITÓN: Es cierto

SÓCRATES: ¿Qué hora puede ser?

CRITÓN: Acaba de amanecer.

SÓCRATES: Es extraño que el alcaide te haya dejado entrar.

CRITÓN: Le conozco de antes; me ha visto aquí otras veces y me debe algunos favores.

SÓCRATES: ¿Acabas de llegar?

CRITÓN: No, llevo aquí algún tiempo

SÓCRATES: ¿Por qué has estado esperando sin decirme nada, en lugar de despertarme nada más llegar?

CRITÓN: ¡Por Zeus! Sócrates, no te quería despertar. Yo, en tu lugar, temería que me despertaran, porque querría disfrutar de los bellos momentos del sueño, en vez de despertar al sufrimiento. Sócrates, desde que te conozco he estado encantado de tu carácter, pero jamás me has sorprendido tanto como en la presente desgracia, que soportas con tanta dulzura y tranquilidad.

SÓCRATES: Sería poco racional, Critón, que alguien, a mi edad, temiese la muerte.

CRITÓN: ¡Ah! ¡Cuántos se ven todos los días en tu misma situación a quienes la edad no impide lamentarse de su suerte!

SÓCRATES: Es cierto. Pero, en fin, ¿por qué has venido tan temprano?

CRITÓN: Para avisarte de que probablemente sea mañana el día en que te vayan a ejecutar.

SÓCRATES: No creo que sea mañana, sino pasado, porque he tenido un sueño en que una mujer hermosa vestida de blanco me decía: "Sócrates, en 3 días estarás muerto".

CRITÓN: ¡Extraño sueño, Sócrates!

SÓCRATES: Y muy significativo, Critón.

CRITÓN: Demasiado, sin duda. Pero, por esta vez, Sócrates, sigue mis consejos y sálvate. Si mueres te voy a perder para siempre, a un amigo cuya pérdida nadie podrá consolar. Me temo,

además, que mucha gente que no nos conoce bien ni a ti ni a mi puedan pensar que yo podía salvarte y, para conservar mis bienes y fortunas, no lo he hecho y te he abandonado. ¡Todo el mundo pensará que he preferido mi dinero y mi reputación a mis amigos! Nadie se va a creer que eres tú el que no ha querido ser libre cuando yo te he insistido en pagar la suma que se pide por sacarte de aquí.

SÓCRATES: Pero, mi querido Critón, ¿debemos hacer tanto caso a la opinión del pueblo? ¿No basta con que las personas más racionales sepan de qué manera han pasado en realidad las cosas?

CRITÓN: Yo creo que es muy necesario no despreciar la opinión del pueblo, y tu ejemplo nos hace ver claramente que el pueblo es muy capaz de ocasionar desde los más pequeños hasta los más grandes males: han sido ellos quienes han decidido ejecutarte.

SÓCRATES: Ojalá, Critón, el pueblo fuese capaz de cometer los mayores males, porque de esa manera sería también capaz de los mayores bienes. Pero el pueblo no puede ni lo uno ni lo otro; porque no depende de él hacer a los hombres sabios o no, y son los hombres sabios quienes pueden hacer los mayores bienes y males.

CRITÓN: Estoy de acuerdo, Sócrates, pero, ¿el no querer fugarte nace del temor que puedas tener de que alguien me denuncie a mí y a tus demás amigos, acusándonos de haberte ayudado a escapar? Si temes eso, Sócrates, destierra este temor de tu alma, porque, ¿no es justo que por salvarte nos exponamos a que nos obliguen a pagar multas o sufrir grandes penas, si es necesario? Insisto, querido Sócrates, no resistas; haz caso a mi consejo y sal de aquí.

SÓCRATES: Es cierto, Critón, que tengo ese temor y otros más, pero no es ese el único motivo por el que no acepto tu rescate. ¿No es un principio asumido por todos que el ser humano no debe desear solamente vivir, sino vivir bien?

CRITÓN: Estoy de acuerdo.

SÓCRATES: ¿No admites igualmente que vivir bien no es otra cosa que vivir éticamente, como lo reclama la justicia?

CRITÓN: Sí.

SÓCRATES: Veamos, ¿hay justicia en salir de aquí sin el permiso de los atenienses? Si es justo, lo haré, pero si es injusto, no. Porque es preferible morir aquí antes que obrar injustamente.

CRITÓN: Sí, Sócrates, estoy de acuerdo. A estas conclusiones es a las que hemos llegado en nuestras conversaciones durante todos estos años de amistad. Toda injusticia es vergonzosa y funesta para el que la comete, diga lo que diga la gente.

SÓCRATES: Entonces, ¿es preciso no cometer injusticia de ninguna manera?

CRITÓN: Sí, sin duda.

SÓCRATES: ¿Es preciso no hacer injusticia a los mismos que nos la hacen, aunque el vulgo

crea que eso está permitido, pues cometer una injusticia es malo en cualquier caso?

CRITÓN: Así me lo parece. No hay diferencia entre hacer el mal y ser injusto.

SÓCRATES: Y te pregunto: ¿una persona que ha prometido una cosa justa, debe cumplirla o faltar a su promesa?

CRITÓN: Debe cumplirla.

SÓCRATES: Pues considera si saliendo de aquí sin el permiso de los atenienses haremos mal a alguno de ellos que no lo merezca. Si me ayudas a salir de esta situación, ¿respetaríamos o no respetaríamos el compromiso que hemos contraído con ellos?

CRITÓN: Explícate mejor, Sócrates, que no te entiendo.

SÓCRATES: Veamos. En el momento de la huida, si la ley y la república misma se presentasen ante nosotros y dijeran: “Sócrates, ¿qué vas a hacer? ¿la acción que haces no trastorna el Estado entero? Porque, ¿qué Estado puede sobrevivir si las sentencias no tienen ninguna fuerza y son eludidas por particulares que tienen dinero?”

CRITÓN: Responderíamos que la república y el Estado nos han fallado a nosotros primero, y que no te han juzgado bien, y que por tanto han hecho una injusticia.

SÓCRATES: “No, Sócrates”, diría la ley, “esto que intentas contra mí sí que es injusto. Yo te he hecho nacer, te he alimentado, te he educado; en fin, te he hecho, como a todos los demás ciudadanos, todo el bien que he sido capaz de hacerte. Si te vas ahora, Sócrates, faltarás a las leyes, y por tanto actuarás injustamente contra el Estado que te ha formado. Pero si mueres, morirás víctima de la injusticia, no de las leyes, sino del vulgo que te ha condenado. Si sales de aquí vergonzosamente, respondiendo con un mal a otro mal, faltarás al pacto que te liga a mí, a las leyes, y dañarás a quienes no esperarían nunca eso de ti, te dañarás a ti mismo, a mí, a tus amigos, a tu familia y a tu patria”.

CRITÓN: Sócrates, me dejas sin palabras.

Anexo 2: Adaptación de un fragmento del *Fedón* de Platón

FEDÓN

Personajes:

SÓCRATES, maestro filósofo al que la ciudad de Atenas ha condenado a muerte por corromper a la juventud

CEBES, alumno de Sócrates

SÓCRATES, y CEBES mantienen una conversación. SÓCRATES está entre rejas, y CEBES lo mira desde fuera de la prisión.

CEBES: Sócrates, no lo entiendo ¿cómo puedes estar tan tranquilo ante tu propia ejecución?

SÓCRATES: A ver, Cebes, te lo explico. Hay cosas que cambian y cosas que no. Las cosas que son siempre iguales, ¿no debe ser porque no son compuestas? Las que cambian siempre y nunca son las mismas, ¿no es porque están compuestas?

CEBES: Creo lo mismo, Sócrates

SÓCRATES: La igualdad, la belleza, la bondad y todas estas existencias esenciales, que hemos admitido antes que deben existir verdaderamente, ¿experimentan algún cambio, o cada una de ellas, en sí, subsiste siempre como sí misma, sin experimentar alteraciones?

CEBES: Es necesario que ellas subsistan sin cambiar jamás. Hay cosas que cambian, pero la belleza en sí, la bondad en sí, y estas cosas esenciales, no cambian. Hombres, caballos, trajes, muebles y tantas otras cosas no subsisten nunca en el mismo estado, y van cambiando. Pero no entiendo qué tiene que ver esto con tu muerte.

SÓCRATES: Espérate y verás. Ahora bien; esas cosas tú las puedes ver, tocar, percibir con los sentidos, mientras que las primeras, las que no cambian, no pueden ser comprendidas más que por el pensamiento, porque son inmateriales y no se las ve jamás.

CEBES: Eso es verdad.

SÓCRATES: ¿Estás de acuerdo, entonces, en que hay dos clases de cosas? ¿Las materiales y las inmateriales?

CEBES: Me parece bien.

SÓCRATES: Veamos, pues. ¿No somos nosotros un compuesto de cuerpo y alma, de algo material y de algo inmaterial?

CEBES: Sin duda, no somos más que eso. El cuerpo es visible y el alma es, al menos para las personas mortales, invisible. El cuerpo es material y el alma inmaterial.

SÓCRATES: Entonces, ¿no estás de acuerdo en que, cuando el alma se sirve del cuerpo para considerar algún objeto, a través de la vista, el oído o otros sentidos, nunca accede a las cosas mismas, sino que se extravía, se turba, vacila y tiene vértigos, como si estuviera ebria, por haberse ligado a cosas de naturaleza material?

CEBES: Mmm... Sí.

SÓCRATES: Mientras que, cuando el alma examina las cosas por sí misma, sin recurrir al cuerpo, y dirige el pensamiento a lo que es puro, eterno, inmortal e inmutable, como es de la misma naturaleza que la propia alma, se une y estrecha con ello. Entonces cesan sus extravíos, porque está unida a lo que no cambia jamás, y participa de su naturaleza, y ese estado del alma es lo que llamamos “sabiduría”.

CEBES: Bien dicho, Sócrates. Dices una gran verdad.

SÓCRATES: ¿A cuál de las dos especies de seres te parece que el alma es más semejante?

CEBES: Sócrates, según lo que hemos estado hablando, no habría nadie, por estúpido que fuera, que no viera que el alma se parece más a lo inmutable y el cuerpo a lo mutable.

SÓCRATES: Fijate también en esto: cuando el alma y el cuerpo están juntos, uno obedece y es esclavo y otro tiene el mando. ¿Cuál de los dos te parece semejante a lo divino, y cuál semejante a lo mortal? ¿No crees que el que es divino será el que mande y sea dueño, y el que es mortal será el que obedece y es esclavo?

CEBES: Seguramente. Y el alma se parece más a lo que es divino, y el cuerpo a lo que es mortal, porque una manda y el otro obedece. Por tanto, nuestra alma es parecida a lo divino, inmortal, inteligible, simple, indisoluble e invariable. El cuerpo, por otro lado, se parece más a lo humano, mortal, sensible, compuesto, disoluble y cambiante.

SÓCRATES: Y observa que el cuerpo, después de la muerte, se convierte en un cadáver, y que puede disolverse y deshacerse, pero que tiene partes que se mantienen mucho tiempo. Los cuerpos que se embalsaman, como en Egipto, duran enteros muchísimos años, e incluso en los que se corrompen, hay siempre partes, como los huesos, que son, por así decirlo, inmortales, porque duran mucho tiempo sin deshacerse, ¿no es así?

CEBES: Muy cierto.

SÓCRATES: ¿Y el alma, qué? ¿Un alma de naturaleza como la que hemos descrito, semejante a la de los Dioses, la bondad y la sabiduría, apenas abandone el cuerpo se debe disipar y deshacer? ¡De ninguna manera, mi querido alumno! Si el alma se retira pura, sin conservar nada del cuerpo, se retira de lo mortal y lo cambiante, y se ve libre de sus errores, su ignorancia, sus temores, sus amores tiránicos y todos esos afectos de la naturaleza del cuerpo humano.

CEBES: Tienes toda la razón, ¡por Zeus! Pero si se retirase del cuerpo manchada, impura, como la de quien ha estado demasiado mezclado con su propio cuerpo y no se ha dedicado a la investigación y a la filosofía, embriagada del cuerpo hasta el punto de creer que no había otra realidad que la que se puede ver, tocar, beber y comer, o lo que sirve a los placeres del amor, mientras que aborrecía, temía y huía de lo que es invisible para los ojos y que sólo puede saberse a través de la filosofía, ¿crees que podría salir del cuerpo pura y libre?

SÓCRATES: No, eso no podría ser. Pero estoy convencido de que mi alma es como la que hemos descrito primero, dado que yo no he llevado esta vida que describes.

Anexo 3: Adaptación de un fragmento de la *República*, libro VII de Platón

EL MITO DE LA CAVERNA

Personajes:

SÓCRATES, maestro.

GLAUCÓN, alumno.

TITIRITEROS, personas encapuchadas. Cada uno lleva un palo largo con una figura de madera en el extremo

PRISIONEROS, que llevan cadenas en las piernas y el cuello

SÓCRATES y GLAUCÓN conversan tranquilamente

SÓCRATES: Te lo voy a explicar con una metáfora, para que entiendas lo que pienso acerca de la educación y la falta de educación.

GLAUCÓN: Adelante, Sócrates.

SÓCRATES: Imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea, provista de una larga entrada, abierta a la luz, y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia adelante.

Los PRISIONEROS aparecen en escena, encadenados como describe SÓCRATES

SÓCRATES: Detrás de ellos, la luz de un fuego arde algo alejada, y entre el fuego y los encadenados, una especie de mampara.

GLAUCÓN: ¿Una mampara?

SÓCRATES: Sí, como un escenario parecido al que alzan los titiriteros ante el público, por encima del que asoman las marionetas. Eso está entre los prisioneros, que están de espaldas, y el fuego.

GLAUCÓN: Ajá.

SÓCRATES: Pues bien, imagina ahora que a lo largo de esa paredilla, unos hombres asoman toda clase de objetos, y estatuas de hombres o animales de madera.

Los TITIRITEROS entran en escena, llevando las imágenes que ha descrito SÓCRATES

GLAUCÓN: ¡Qué extraña escena describes, y qué extraños prisioneros!

SÓCRATES: Pues se parecen mucho a nosotros mismos. Porque, ¿crees que los prisioneros han visto algo más que las sombras proyectadas en la pared ante ellos? ¿Que nunca se han visto a sí mismos ni a sus compañeros?

GLAUCÓN: ¿Cómo no, si durante toda su vida han sido obligados a mantener inmóviles las cabezas?

SÓCRATES: ¿Y de los objetos transportados? ¿No habrán visto también solo las sombras proyectadas?

GLAUCÓN: Claro. Y si hablaran unos con otros, siempre se referirían a las sombras que ven

pasar ante ellos.

SÓCRATES: Sobretudo si imaginamos que la prisión tuviera un eco, y cuando hablara alguno de ellos pareciera que habla en realidad la sombra proyectada en la pared.

GLAUCÓN: ¡Por Zeus, Sócrates! Entonces creerían que esas sombras son reales, y no sabrían nada de los objetos verdaderos.

SÓCRATES: Imagínate, Glaucón, qué pasaría si los liberaran de sus cadenas, y si fueran curados de su ignorancia. Cuando uno de ellos fuera desatado y obligado a levantarse y a girarse hacia el fuego.

GLAUCÓN: Le dolería el cuerpo, seguro, por no haberse podido mover. Y también le cegaría la luz del fuego.

SÓCRATES: Exacto.

Un PRISIONERO se levanta con mucho dolor, y se gira con dificultad hacia el fuego

SÓCRATES: Pero, ¿no crees que lo que antes le parecía verdadero, las sombras, ahora le parecerían imitaciones? ¿No crees que vería que ahora se halla ante unos objetos más reales y verdaderos?

GLAUCÓN: Mucho más reales y verdaderos, porque ahora vería las esculturas de madera que desfilan, en vez de sus sombras.

SÓCRATES: Y le dolerían los ojos, como has dicho, y a lo mejor querría volver hacia los objetos que puede contemplar, las sombras, e incluso le parecerían más fáciles de mirar las sombras a las que está acostumbrado que los objetos más verdaderos.

El PRISIONERO duda un momento, y mira hacia las sombras

GLAUCÓN: Así es.

SÓCRATES: ¿Y si se lo llevaran de ahí a la fuerza? *(Coge al PRISIONERO y le obliga a girarse una vez más hacia el fuego)* Imagínate que lo arrastran más allá del fuego, y lo llevan a la luz del sol. ¿No crees que sufriría y que, una vez llegado a la luz, tendría los ojos tan sensibles que no sería capaz de ver nada y estaría deslumbrado?

GLAUCÓN: No sería capaz de ver nada, en efecto. Al menos hasta que los ojos se le acostumbraran.

SÓCRATES: Necesitaría acostumbrarse. *(SÓCRATES lleva al prisionero más allá del fuego, y le señala hacia el exterior. El PRISIONERO queda todavía más cegado, y cae al suelo tapándose la cara)* Lo que vería más fácilmente, una vez fuera de la caverna, serían las sombras de los objetos. *(Señala hacia fuera)* Y después de esto sería más fácil contemplar la noche que el día.

GLAUCÓN: *(Acercándose a SÓCRATES, ayudando al PRISIONERO a levantarse)* Claro. E incluso, creo yo, podría ver más fácilmente los reflejos de las cosas en las aguas que las propias cosas.

SÓCRATES: Exactamente. Y, al final, tras haberse acostumbrado, podría mirar el propio sol

directamente, y ver que es gracias a su luz que puede ver todas las demás cosas.

El PRISIONERO se levanta y observa el sol con alegría

GLAUCÓN: Y tal vez incluso llegara a deducir que es el sol el que produce las estaciones y os años y gobierna todo lo que es visible, y que, en cierto modo, es el autor de las cosas que se pueden ver.

SÓCRATES: Y cuando se acordara de su anterior habitación, y de lo que creía conocer allí encerrado con sus antiguos compañeros. ¿No estaría feliz por haber cambiado y ver la realidad, y se compadecería de ellos?

GLAUCÓN: Efectivamente. Y aunque los que están encerrados en la caverna le dijeran que se equivoca, él habría visto la luz con sus propios ojos.

SÓCRATES: Y, creo yo, preferiría cualquier otro destino a volver allá abajo. ¿Qué pasaría si volviera a la caverna?

GLAUCÓN: Se le llenarían los ojos de tinieblas, y ya no podría ver bien, acostumbrado ahora a la luz brillante del sol.

El PRISIONERO vuelve a la caverna con dificultad, sin poder ver bien

SÓCRATES: Incluso ocurriría que los demás se reirían de él, y le dirían que por haber escapado ahora volvía con los ojos estropeados, y que no vale la pena esa ascensión.

GLAUCÓN: ¡Incluso matarían a quien intentara, como pasó con el otro prisionero, obligarles a desatarse y hacerles subir!

SÓCRATES: Pues bien. Esta es la metáfora que te traigo respecto a la educación. Solo que en nuestro mundo es la caverna, y lo que vemos son como las sombras proyectadas en la pared de la cueva. La subida al mundo real y la contemplación de los objetos reales es la ascensión del alma y el pensamiento. En el mundo inteligible lo que se percibe, aunque nos cuesta mucho, es la idea del Bien. Pero, una vez percibida, vemos que es causa de todo lo bueno y lo bello del mundo. Igual que el prisionero veía que el sol era el soberano del mundo y lo hacía visible, en el mundo inteligible la soberana y productora de verdad y conocimiento es el la idea de Bien. Y cualquiera que quiera comportarse sabiamente, tanto en privado como en público, debe ver esa idea de Bien.

GLAUCÓN: Ahora lo entiendo, Sócrates, y estoy de acuerdo.

Anexo 4: Adaptación de un fragmento del *Banquete* de Platón

DIÓTIMA Y EL AMOR

Personajes:

DIÓTIMA, sabia amiga de Sócrates originaria de Mantisa

SÓCRATES, maestro filósofo de Atenas

DIÓTIMA y SÓCRATES están tumbados mientras comen y beben, conversando alegremente

DIÓTIMA: A ver si entiendo lo que me dices, Sócrates. Primeramente, dices que el Amor es siempre amor a alguna cosa, y en segundo lugar, dices que es siempre amor a alguna cosa que falta, porque amas aquello que deseas.

SÓCRATES: Sí, así es.

DIÓTIMA: Has dicho, me parece, además, que no hay amor a lo feo, sino que solamente se ama lo bello.

SÓCRATES: Lo he dicho, en efecto.

DIÓTIMA: Y con razón. Si es así, ¿el Amor es el amor a la belleza, y no a la fealdad?

SÓCRATES *(Asiente, mirándola)*

DIÓTIMA: ¿Y no hemos convenido que se aman las cosas cuando se carece de ellas y no se poseen?

SÓCRATES: *(pensativo)* Sí...

DIÓTIMA: Por tanto el amor, que es amor a la belleza, carece de belleza y no la posee.

SÓCRATES: Necesariamente.

DIÓTIMA: ¡Pero cómo! ¿Llamas bello a lo que carece de belleza, a lo que no posee belleza?

SÓCRATES: *(Confuso)* No, ciertamente no llamamos "bello" a lo que no tiene belleza...

DIÓTIMA: Si es así, ¿sostienes aún que el amor es bello?

SÓCRATES: Me temo que no he comprendido lo que yo mismo decía, entonces.

DIÓTIMA: Hablas con prudencia, Sócrates, muy bien. Pero sigue respondiéndome: ¿te parece que las cosas buenas son bellas?

SÓCRATES: Sí, me lo parece.

DIÓTIMA: Entonces el Amor carece de belleza, y si lo bello es inseparable de lo bueno, el Amor también carecería de bondad, según tu propio argumento.

SÓCRATES: ¿Qué piensas tú, Diótima, entonces? ¿Es posible que el Amor sea feo y malo?

DIÓTIMA: ¿Crees que todo lo que no es bello, es necesariamente feo?

SÓCRATES: Pues claro: si algo no tiene ni pizca de belleza, debe de ser feo.

DIÓTIMA: ¿Y crees que no se puede carecer de conocimiento sin ser absolutamente ignorante? ¿No crees que hay un término medio entre el conocimiento y la ignorancia?

SÓCRATES: ¿Cuál es?

DIÓTIMA: Tener una opinión verdadera sin poder argumentarla: ¿no dirías que eso no es ni ser

sabio (pues la ciencia debe fundarse en razonamientos), ni tampoco ser ignorante del todo, pues si alguien dice algo cierto no puede llamársele ignorante? La opinión de algo que resulta ser cierto no es ni conocimiento ni ignorancia.

SÓCRATES: Creo que tienes razón.

DIÓTIMA: No afirmes, pues, que todo lo que no es bello es necesariamente feo, ni que todo lo que no es bueno es necesariamente malo. Hay término medio. Por haber reconocido que el Amor no es ni bueno ni bello, no tienes porqué creer que es necesariamente feo ni malo.

SÓCRATES: Sin embargo, todo el mundo está acorde en decir que el Amor es un gran dios.

DIÓTIMA: Yo creo que no, yo creo que el Amor es una cosa intermedia entre lo mortal y lo inmortal.

SÓCRATES: ¿Qué es, entonces?

DIÓTIMA: (*Sonriendo*) ¡Un gran demonio, Sócrates! Porque todo demonio ocupa un lugar intermedio entre los humanos y los dioses.

SÓCRATES: ¿Y de dónde sale este demonio?

DIÓTIMA: Yo te lo diré: es hijo de Poros, la Abundancia, y Penia, la Pobreza. Por una parte es siempre pobre, es flaco y desaseado, sin casa ni zapatos, y duerme bajo la luna, siempre al borde de la miseria. Por otra lado, sin embargo, siempre busca lo que es bello y bueno, es atrevido, perseverante, cazador, hábil, ansioso de saber. Por eso a veces nos parece que el amor está lleno de vida, y otras veces nos parece que está extinto. Todo lo que el amor adquiere lo consume rápidamente. Ocupa un término medio entre la sabiduría y la ignorancia, porque, como los dioses, no filosofa ni persigue la sabiduría, dado que nadie persigue las cosas que cree que ya tiene.

SÓCRATES: Pero, Diótima, si los sabios no filosofan, ¿quién lo hace? ¿Los ignorantes? Si los ignorantes filosofaran, dejarían de ser ignorantes.

DIÓTIMA: Quien filosofa es quien está en término medio entre el ignorante y el sabio, y el Amor es uno de estos. La sabiduría es una de las cosas más bellas del mundo, y como el Amor ama lo que es bello, el Amor ama la sabiduría, es decir, el Amor es filósofo.

SÓCRATES: ¿Y de qué sirve el amor a los humanos?

DIÓTIMA: El amor es, como tú dices, a mor a lo bello. Pero, el que ama a lo bello, ¿a qué aspira?

SÓCRATES: A poseerlo.

DIÓTIMA: ¿Y qué le pasará al que posea lo bello?

SÓCRATES: (*Dubitativo*) Mm... No lo sé.

DIÓTIMA: A ver. Si en vez de eso te preguntara, Sócrates: "El que ama lo bueno, ¿a qué aspira?"

SÓCRATES: Te diría lo mismo, Diótima. A poseerlo.

DIÓTIMA: ¿Y qué le pasará al que posea lo bueno?

SÓCRATES: Esta es más fácil: será feliz, porque si alguien tiene el bien, tiene la felicidad. Y no me preguntes “¿qué le pasará al que posea la felicidad?”, porque no hay necesidad de preguntar porqué la gente quiere ser feliz.

DIÓTIMA: ¿Podemos decir que los humanos aman lo bueno?

SÓCRATES: Exacto. Y aspiran a poseer lo bueno.

DIÓTIMA: Incluso, a poseerlo para siempre.

SÓCRATES: Eso es cierto también.

DIÓTIMA: En definitiva, que el amor consiste en poseer lo bueno para siempre. Pues dime, Sócrates, ¿en qué caso a la persecución activa de lo bueno la llamamos “amor”?

SÓCRATES: Dímelo tú, que eres más sabia que yo.

DIÓTIMA: Te explico exactamente la vía correcta para llegar a los asuntos amorosos: empezar por las cosas bellas de aquí, las corporales y visibles, y teniendo la belleza de los cuerpos como modelo, ir alzándonos, como si fueran escalones, y pasar del amor hacia un solo cuerpo bello hacia el amor a dos, y de dos a todos los cuerpos bellos. Y cuando amemos todos los cuerpos bellos, veremos que la belleza de los cuerpos es la misma que la belleza de los actos y las costumbres. Y de ahí, veremos que también es la misma belleza que la de los conocimientos bellos, y amaremos las costumbres, los actos y los conocimientos bellos. Y a partir de estos conocimientos, terminaremos en aquel conocimiento que no es otra cosa que el conocimiento de la propia Belleza, y conoceremos la Belleza en sí misma. Y veremos que esa Belleza en sí es similar a la Bondad en sí. El amor a la Belleza y a la Bondad por sí mismos, eso es el amor.

Anexo 5: Fragmento de la *República*, libro VI de Platón

LA ALEGORÍA DE LA LÍNEA

Personajes:

SÓCRATES, maestro

GLAUCÓN, alumno

SÓCRATES y GLAUCÓN conversan tranquilamente

SÓCRATES: Imagínate que el bien y el sol son dos reyes, el uno del mundo inteligible y el otro del mundo visible.

GLAUCÓN: Muy bien.

SÓCRATES: Y figúrate una línea cortada en dos partes: una para el visible, y otra para el invisible. Cada parte, a su vez, córtala en otras dos partes, de modo que ahora hay cuatro. La primera sección del mundo visible son las imágenes, como las sombras, reflejos en el agua, y esas cosas. ¿Comprendes?

GLAUCÓN: Sí.

SÓCRATES: La otra sección del mundo visible te da los objetos que estas imágenes representan: los animales, las plantas, los objetos...

GLAUCÓN: Lo entiendo.

SÓCRATES: Pues, ¿no crees que hay una cierta proporción? Lo que las apariencias son a las cosas que representan, es la opinión al conocimiento.

GLAUCÓN: Es como aplicar tu ejemplo, pero en vez de a las cosas, al conocimiento verdadero.

SÓCRATES: Pues piensa cómo debe dividirse la sección del mundo inteligible.

GLAUCÓN: ¿Cómo?

SÓCRATES: Pues también en dos partes: en la primera ponemos las cosas que el alma no puede alcanzar sin utilizar los sentidos y los datos del mundo sensible. Desde hipótesis que se hacen a partir de la observación, intenta deducir conclusiones. En la segunda parte, en cambio, ponemos las cosas que el alma puede alcanzar partiendo de las hipótesis y llegando al principio independiente de las hipótesis, para lo cual no necesita datos del mundo sensible, sino que considera las ideas en sí mismas.

GLAUCÓN: No comprendo muy bien lo que acabas de decir.

SÓCRATES: A ver, te lo explico con otras palabras. Piensa en los matemáticos, que cuando hacen geometría o aritmética, dan por supuestos los números pares e impares, las figuras geométricas, los tipos de ángulos y todas esas cosas. Las adoptan como hipótesis, pero no ven necesario dar ninguna explicación acerca de la existencia de estas cosas básicas y evidentes. A partir de eso es desde donde hacen sus deducciones e investigaciones.

GLAUCÓN: Así es. Pero los matemáticos utilizan figuras visibles y dibujos para sus investigaciones.

SÓCRATES: Sí, pero no piensan sólo en esas figuras en concreto, sino que piensan en el cuadrado en sí, no en ese cuadrado que dibujan. Es como si los dibujos que hacen fueran las sombras o reflejos de la forma real a la que se refieren. Utilizan las imágenes para ver aquellas cosas que sólo pueden verse a través del pensamiento.

GLAUCÓN: ¡Ah! Ya veo por dónde vas.

SÓCRATES: Por eso digo que esos objetos son “inteligibles”, porque en su investigación el alma se ve obligada a servirse de hipótesis, pero no busca el principio más allá de las hipótesis. Igual que los objetos del mundo físico imitan las formas geométricas, las formas geométricas que utilizan los matemáticos nos parecen más palpables y “físicas” que las verdades que éstas imitan.

GLAUCÓN: Ya veo. En el ejemplo de la línea, sitúas en el primer segmento del mundo invisible aquello que se hace en las matemáticas y ciencias parecidas. Pero, ¿y el segundo segmento del mundo invisible?

SÓCRATES: Pues bien, ahí situaría aquello que la razón alcanza por sí misma, valiéndose del poder dialéctico y considerando las hipótesis no como principios, sino como trampolines o peldaños que nos llevan a conclusiones no hipotéticas, a los principios. Así, llegaremos a conclusiones que no dependen de nada sensible, sino que toman las ideas en sí mismas. No pasaríamos de objetos a ideas, sino de ideas a otras ideas.

GLAUCÓN: Ya me doy cuenta. Pero lo que intentas hacer es muy difícil. A ver si lo he entendido: estás diciendo que es más clara la visión del ser y de lo inteligible que proporciona la dialéctica que la que proporcionan las otras artes, porque las otras artes se sirven de hipótesis. Quienes estudian matemáticas, por ejemplo, se ven obligados a contemplar los objetos por medio del pensamiento y no de los sentidos, pero como estudian partiendo de hipótesis, por eso dices que no adquieren conocimiento de los principios fundamentales. Creo que ya lo pilló. A esas cosas que hacen los geómetras y aritméticos la llamas pensamiento, pero no conocimiento, porque el pensamiento está entre la simple creencia y el conocimiento.

SÓCRATES: Lo has entendido a la perfección. En la línea que habíamos imaginado están las cuatro operaciones que realiza el alma: la inteligencia (nóesis), es la más elevada; el pensamiento (diánoia), es la segunda más elevada; a la tercera, ya en el mundo visible, la llamamos creencia (pístis), y a la última la llamamos imaginación (eikasía). Van en orden, considerando que cada una de ellas participa de cada vez menos de la claridad y la verdad de los objetos a los que se aplican.

GLAUCÓN: Ya lo entiendo, y estoy de acuerdo con el orden que les pones.

Anexo 6: Fichas de preguntas para los diferentes fragmentos

Preguntas de comprensión del texto:

CRITÓN

1. ¿Qué ocurre en el diálogo? Resumen
2. ¿Cuáles son los temas principales de que trata el diálogo?
3. ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? Buscar 5 adjetivos que definan la personalidad y papel de cada personaje.

Personaje: _____	Personaje: _____

4. ¿Llegan los personajes a alguna conclusión? ¿Cuál es?
5. Elaborar 3 preguntas que haríais a los personajes del diálogo.

PREGUNTAS DE CONTENIDO: GRUPAL

Responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué expone Platón sobre las leyes?
2. ¿Cuál es la relación entre el individuo y el Estado?
3. ¿Puede el pueblo cometer los mayores bienes y los mayores males? ¿Debe gobernar la opinión de la mayoría?

PREGUNTAS DE CONTENIDO: INDIVIDUAL

Responde **con argumentos** tu posición sobre las siguientes cuestiones:

- Si estuvieras en la situación de Sócrates, ¿querrías que Critón te salvara? ¿Por qué?
- A Critón le sorprende la manera que tiene Sócrates de reaccionar ante su ejecución. ¿Cómo crees que reaccionarías tú si supieras que van a ejecutarte en los próximos días?
- ¿Se debe hacer caso a la opinión del pueblo, o debe atenderse solo a la opinión de “las personas más racionales”?
- ¿Cometer una injusticia es malo en cualquier caso? ¿Se puede responder un mal con otro mal?
- ¿Qué harías si fueses Critón, y un amigo tuyo se negara a aceptar tu ayuda en una situación así?

SITUACIÓN QUE SE PLANTEA: Las fuerzas del orden atrapan a una persona muy pobre que había entrado a una farmacia por la noche para robar una cara medicina que era la única posibilidad de que su pareja sobreviviera a la mortal enfermedad que la aqueja. La situación que se plantea es el juicio de esta persona, y algunos de los personajes pueden ser: los miembros de la pareja, amigos de la pareja, el farmacéutico al que roban, las fuerzas del orden que lo han atrapado, el juez, el jurado popular...

Preguntas de comprensión del texto:
FEDÓN

1. ¿Qué ocurre en el diálogo? Resumen
2. ¿Cuáles son los temas principales de que trata el diálogo?
3. ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? Buscar 5 adjetivos que definan la personalidad y papel de cada personaje.

Personaje: _____	Personaje: _____

4. ¿Llegan los personajes a alguna conclusión? ¿Cuál es?
5. Elaborar 3 preguntas que haríais a los personajes del diálogo.

PREGUNTAS DE CONTENIDO: GRUPAL

Responded a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué expone Platón sobre las ideas de la Belleza, la Bondad o la Igualdad?
2. Explica cuál es, para Platón, la relación entre el alma y el cuerpo. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian? ¿Qué papel tiene cada uno?
3. ¿Qué relación hay entre el alma y el tipo de vida que uno lleva?

PREGUNTAS DE CONTENIDO: INDIVIDUAL

Responde **con argumentos** tu posición sobre las siguientes cuestiones:

- Sócrates dedica las últimas horas de su vida a filosofar con sus compañeros. Si estuvieras en la situación de Sócrates, ¿a qué dedicarías tus últimas horas de vida?
- ¿Crees que existen la Belleza y la Bondad objetivas e inmutables, o dependen del contexto (sociedad, momento histórico, opinión personal...)?
- ¿Estamos los seres humanos compuestos de cuerpo y alma? ¿Podemos saberlo? ¿Existe una realidad inmaterial? ¿Podemos saberlo?
- ¿Estás de acuerdo con la idea de que el cuerpo es esclavo y obedece, mientras que el alma (o el pensamiento) manda? ¿Crees que hay ocasiones en las que el cuerpo manda por encima del pensamiento?
- ¿Qué harías si fueses Cebes? ¿Dejarías que ejecutaran a tu amigo Sócrates porque él está convencido de que su alma vivirá eternamente?

SITUACIÓN QUE SE PLANTEA: En una agradable residencia de ancianos, un grupo de personas que habían compartido amistad en la juventud han pasado también sus últimos años juntos. La situación que se plantea es el momento en que todos/as ellos/as mueren y se encuentran a las puertas del Cielo: solamente pueden entrar uno/a de ellos/as, y deben decidir cuál será. Los personajes pueden haber llevado vidas muy distintas, o tener creencias distintas de qué ocurre dentro del Cielo, o diferentes argumentos acerca de quién merece entrar...

Preguntas de comprensión del texto:
EL MITO DE LA CAVERNA

1. ¿Qué ocurre en el diálogo? Resumen
2. ¿Cuáles son los temas principales de que trata el diálogo?
3. ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? Buscar 5 adjetivos que definan la personalidad y papel de cada personaje.

Personaje: _____	Personaje: _____

4. ¿Llegan los personajes a alguna conclusión? ¿Cuál es?
5. Elaborar 3 preguntas que haríais a los personajes del diálogo.

PREGUNTAS DE CONTENIDO: GRUPAL

Responded a las siguientes preguntas: (1 página)

1. ¿Qué relación hay entre el mito de la caverna y la educación?
2. A partir del relato del mito de la caverna, ¿cuál crees que debería ser para Platón el papel de los filósofos en la sociedad?
3. Explica cuál es la posición de Platón respecto al mundo material y el mundo inmaterial. ¿Cuál es más verdadero? ¿Qué relación hay entre ellos?

PREGUNTAS DE CONTENIDO: INDIVIDUAL

Responde **con argumentos** tu posición sobre las siguientes cuestiones:

- El prisionero liberado en la historia de Sócrates descubre cosas desconocidas para los demás prisioneros. ¿Crees que los nuevos descubrimientos en ciencia y tecnología son siempre positivos? ¿Pueden tener alguna consecuencia negativa?
- Si estuvieras en la situación del prisionero liberado, ¿qué harías? ¿Volverías a la caverna a liberar a tus compañeros, aunque éstos te rechazaran, como dice Glaucón?
- ¿Qué papel debería tener, para ti, la educación en la sociedad?
- Los prisioneros de la caverna creen que las sombras que ven pasar ante ellos son objetos reales. ¿Qué ideas crees que son defendidas por mucha gente pero no son ciertas?
- Si estuvieras en la situación de los prisioneros, ¿qué preferirías? ¿Querrías que, causándote mucho dolor al principio, te sacaran de la caverna, o preferirías quedarte en la comodidad de la cueva?

SITUACIÓN QUE SE PLANTEA: Este fragmento es óptimo para plantear la situación de la propia caverna: se puede teatralizar la salida del prisionero, su encuentro con el mundo exterior y la reacción de los demás prisioneros. Sin embargo, también se propone la siguiente situación: en un reino medieval, un/a importante científico/a ha descubierto una cura para la plaga que lleva asolando a la población durante años, y se presenta ante el monarca para contárselo. Sin embargo, la elaboración de la cura requiere utilizar una planta sagrada, que sólo crece en el jardín real y que tiene una gran importancia religiosa para los habitantes del reino. Los personajes pueden ser el monarca, el/la científico/a, un representante de la Iglesia, personalidades del reino...

Preguntas de comprensión del texto:
DIÓTIMA Y EL AMOR

1. ¿Qué ocurre en el diálogo? Resumen
2. ¿Cuáles son los temas principales de que trata el diálogo?
3. ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? Buscar 5 adjetivos que definan la personalidad y papel de cada personaje.

Personaje: _____	Personaje: _____

4. ¿Llegan los personajes a alguna conclusión? ¿Cuál es?
5. Elaborar 3 preguntas que haríais a los personajes del diálogo.

PREGUNTAS DE CONTENIDO: GRUPAL

Responded a las siguientes preguntas: (1 página)

1. ¿Existe, para Platón, la Belleza objetiva?
2. ¿Qué posición ocupa el filósofo respecto del saber?
3. ¿Qué relación existe para Platón entre el amor a los cuerpos y el amor a la sabiduría? ¿Cuál es más perfecto?

PREGUNTAS DE CONTENIDO: INDIVIDUAL

Responde **con argumentos** tu posición sobre las siguientes cuestiones:

- En el fragmento Platón trata distintos tipos de amor (amor al conocimiento, a la belleza, a las costumbres...) y no solo de amor a las personas. ¿Por qué cosas dirías que sientes amor?
- ¿Qué relación crees que hay entre el amor y la posesión? ¿Se desea siempre aquello que no se tiene, como dice Sócrates?
- Cuando Sócrates dice que amamos solo lo que es bello, ¿a qué tipo de Belleza se refiere? ¿Crees que se puede amar algo que no sea bello en ese sentido?
- ¿De qué sirve el amor, en tu opinión, a los humanos?
- ¿Crees que existen la Belleza y la Bondad objetivas?

SITUACIÓN QUE SE PLANTEA: En un grupo de jóvenes amigos, uno/a de ellos/as está perdidamente enamorado/a, pero no es correspondido/a. Otro/a, que sí que tiene pareja, debe decidir si dejarla de lado para atender a una importante oferta laboral en un laboratorio extranjero, donde es posible que pueda dedicarse a su pasión e incluso tal vez descubra la cura de una rara enfermedad. Los personajes pueden discutir acerca de la objetividad del amor (tal vez el/la enamorado/a idealiza a la persona amada), o acerca del amor hacia el conocimiento en comparación al amor hacia las personas...

Preguntas de comprensión del texto:

LA ALEGORÍA DE LA LÍNEA

1. ¿Qué ocurre en el diálogo? Resumen
2. ¿Cuáles son los temas principales de que trata el diálogo?
3. ¿Qué personajes aparecen? ¿Qué relación hay entre ellos? Buscar 5 adjetivos que definan la personalidad y papel de cada personaje.

Personaje: _____	Personaje: _____

4. ¿Llegan los personajes a alguna conclusión? ¿Cuál es?
5. Elaborar 3 preguntas que haríais a los personajes del diálogo.

PREGUNTAS DE CONTENIDO: GRUPAL

Responded a las siguientes preguntas: (1 página)

1. ¿Qué relación hay, para Platón, entre el mundo material y el mundo inmaterial?
2. ¿Qué relación hay entre el mundo sensible y el conocimiento? ¿Y entre la opinión y el conocimiento?
3. ¿Dónde situaría Platón el papel de la filosofía en la alegoría de la línea?

PREGUNTAS DE CONTENIDO: INDIVIDUAL

Responde **con argumentos** tu posición sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación crees que hay entre las ciencias, la filosofía y las artes?
- ¿Crees que existe una realidad inmaterial? ¿Podemos saberlo?
- Sócrates afirma que a veces se asumen cosas sin tener justificación. ¿Qué ideas crees que las personas defienden sin tener explicación?
- ¿Hay cosas que “la razón alcanza por sí misma”, o necesitamos siempre ejemplos concretos?
- ¿Qué relación crees que hay entre el conocimiento y las opiniones? ¿Tenemos conocimiento justificado de todas nuestras opiniones? ¿Es posible tenerlo?

SITUACIÓN QUE SE PLANTEA: En una isla, un volcán está a punto de entrar en erupción.

Muchos civiles ya están en un barco listo para zarpar a tierras seguras, pero todavía quedan unos pocos sitios libres. Personalidades de distintas ramas del conocimiento (física, biología, filosofía, artes, historia...) deben decidir quiénes de ellos se salvan y quiénes no. Pueden discutir acerca de la importancia de sus conocimientos. Simultáneamente, hay quienes dicen que el volcán verdaderamente no entrará en erupción y que es una falsa alarma, y que es una manipulación de un país vecino para aprovechar e invadir la isla. La discusión, por tanto, también puede versar acerca de la fiabilidad del conocimiento y la justificación de nuestras creencias.

Anexo 7: Programación de aula

Núm. Sesión	Descripción	Contenido + Evaluación (criterio de evaluación)	Tamaño grupo	CRON.
1	Presentación	Explicación de la actividad, formación de grupos y asignación de textos	CLASE	20'
2	Lectura I	Lectura de los textos y puesta en común de la comprensión lectora	CLASE	55'
3	Lectura II	Actividad evaluable 1 (grupos): entrega de 5 preguntas de comprensión del texto - 15%	CLASE	55'
4	Preguntas grupales	Preguntas de la ficha de elaboración grupal. 3 preguntas de contenido. Actividad evaluable 2 (grupos). Entrega de las 3 preguntas redactadas y explicación oral a la clase por parte de un portavoz - 15%	GRUPO (+CLASE)	55'
5	Trabajo individual	Discusión dentro del equipo y elaboración de las preguntas de reflexión personal. Actividad evaluable 3 (individual). Entrega de respuestas de la ficha de elaboración individual - 20 %	INDIVIDUAL	55'
6	Preparación teatro I	Puesta en común de las respuestas individuales. Creación del texto dramático. Actividad evaluable 4 (grupos): guión de la obra - 10%	GRUPO	55'
7	Preparación teatro II		GRUPO	55'
8	Representación I	Representación del texto delante de la clase. Actividad evaluable 5 (grupos):	CLASE	55'
9	Representación II	Representación de la obra – 10% Simultáneamente: Autoevaluación y coevaluación	CLASE	55'
10	Evaluación y <i>feedback</i>	Retroacción por parte del profesor	CLASE	10'

Anexo 8: Rúbrica del profesor

RASGOS	EXCELENTE (4)	NOTABLE (3)	SUFICIENTE (2)	INSUFICIENTE (1)	Valor %
1. Organización del grupo, planificación y trabajo en clase. Grupal	El grupo se ha organizado estructuradamente, con respeto y se ha trabajado equitativamente en todas las sesiones. Se han resuelto bien los problemas de organización que han surgido.	El grupo ha tenido algunos problemas de organización, que se han podido resolver. El trabajo ha sido bueno pero algo inconsistente, o ha habido miembros del grupo que no han trabajado tanto como otros.	El grupo ha funcionado, pero ha habido miembros que han trabajado más que otros, o ha habido sesiones en que la planificación no ha sido buena o el grupo se ha mostrado desmotivado.	El grupo no ha tenido buena organización ni la distribución de tareas ha sido equitativa. Muchos miembros del grupo se han mostrado desmotivados o poco trabajadores.	10,00%
2. Participación en el grupo y en la clase. Individual	El alumno ha compartido sus ideas delante de la clase y con su grupo en todas las actividades.	El alumno ha compartido sus ideas delante de la clase y con el grupo en muchas actividades, pero en otras no ha participado.	El alumno ha participado en algunas ocasiones dentro de su grupo, pero apenas ha participado en la clase.	El alumno no ha participado satisfactoriamente en el desarrollo de las actividades ni ha compartido sus ideas en los momentos en que se le ha dado oportunidad.	10,00%
3. Entrega de 5 preguntas de comprensión del texto. Grupal	El grupo ha respondido satisfactoriamente las preguntas, teniendo en cuenta las aportaciones de todos sus miembros y los demás grupos	El grupo ha respondido bien la mayoría de preguntas, pero la voz de algunos miembros del grupo no ha sido escuchada	El grupo ha respondido algunas preguntas adecuadamente y teniendo en cuenta distintas aportaciones, pero no todas	El grupo no ha dado una respuesta satisfactoria a la mayoría de preguntas, ni se han tenido en cuenta las aportaciones de todos los miembros ni de los demás grupos.	15,00%
4. Preguntas de contenido grupales y explicación al resto de la clase. Grupal	El grupo ha respondido correctamente a las preguntas, y han llegado a las conclusiones de manera	El grupo ha respondido correctamente la mayoría de preguntas, pero no se ha tenido en cuenta a todos los	El grupo ha respondido alguna pregunta adecuadamente, pero ha dejado sin identificar alguna tesis fundamental.	El grupo no ha identificado adecuadamente las tesis del texto, o lo han hecho uno o dos miembros del grupo sin tener en cuenta a los demás.	15,00%

	colaborativa, teniendo en cuenta las aportaciones de todos los miembros del grupo y los comentarios de sus compañeros. Se identifican correctamente las ideas del texto original.	miembros y/o las aportaciones de resto de grupos. Algunas de las tesis principales del texto han quedado sin identificar.	No se han tenido en cuenta las aportaciones del resto del grupo o de los otros grupos		
5. Trabajo escrito individual. Individual	El trabajo muestra una argumentación clara y satisfactoria, y las opiniones muestran una comprensión adecuada de los temas principales del texto	El trabajo presenta ideas interesantes expuestas de manera más o menos adecuada, con una comprensión superficial de las ideas del texto	El trabajo presenta algunas ideas interesantes pero ineficientemente explicadas, o ideas demasiado superficiales que se alejan del contenido filosófico de la asignatura	El trabajo presenta ideas poco profundas y mal expresadas, que poco o nada tienen que ver con el tema de texto	20,00%
6. Preparación y representación del texto dramático. Grupal	La preparación se ha hecho de manera creativa y escuchando todas las opiniones dentro del grupo. El texto elaborado entraña un tema filosóficamente relevante y relacionado con el texto original, y los argumentos que en él se expresan son claramente identificables.	El texto se ha preparado suficientemente y de manera creativa, y se ha planteado una situación interesante con unos personajes bien caracterizados, pero el contenido filosófico de la obra ha quedado poco claro, o podría haberse expresado mejor.	El texto tiene personajes suficientemente desarrollados y se plantea una situación con algún contenido filosófico, pero la representación está poco ensayada o mal preparada y el guión carece de posiciones filosóficas claramente expresadas	El texto o la representación no muestran claramente posiciones filosóficas relacionadas con los contenidos vistos en clase, o muestran falta de preparación o trabajo.	20,00%: 10% → Diálogo escrito 10% → Representación oral

7. Media evaluación de los compañeros Grupal	La media de evaluación de los compañeros es superior a 3	La media de evaluación de los compañeros es superior a 2	La media de evaluación de los compañeros es superior a 1	La media de evaluación de los compañeros es inferior a 1	10,00%
---	--	--	--	--	--------

Anexo 9: Rubrica de los alumnos

RASGOS	EXCELENTE (4)	NOTABLE (3)	SUFICIENTE (2)	INSUFICIENTE (1)
Organización del grupo, planificación y trabajo en clase. Grupal	El grupo se ha organizado estructuradamente , con respeto y se ha trabajado equitativamente en todas las sesiones. Se han resuelto bien los problemas de organización que han surgido.	El grupo ha tenido algunos problemas de organización, que se han podido resolver. El trabajo ha sido bueno pero algo inconsistente, o ha habido miembros del grupo que no han trabajado tanto como otros.	El grupo ha funcionado, pero ha habido miembros que han trabajado más que otros, o ha habido sesiones en que la planificación no ha sido buena o el grupo se ha mostrado desmotivado.	El grupo no ha tenido buena organización ni la distribución de tareas ha sido equitativa. Muchos miembros del grupo se han mostrado desmotivados o poco trabajadores.
Preguntas de contenido grupales y explicación al resto de la clase. Grupal	El grupo ha respondido correctamente a las preguntas, y han llegado a las conclusiones de manera colaborativa, teniendo en cuenta las aportaciones de todos los miembros del grupo y los comentarios de sus compañeros. Se identifican correctamente las ideas del texto original.	El grupo ha respondido correctamente la mayoría de preguntas, pero no se ha tenido en cuenta a todos los miembros y/o las aportaciones de resto de grupos. Algunas de las tesis principales del texto han quedado sin identificar.	El grupo ha respondido alguna pregunta adecuadamente, pero ha dejado sin identificar alguna tesis fundamental. No se han tenido en cuenta las aportaciones del resto del grupo o de los otros grupos	El grupo no ha identificado adecuadamente las tesis del texto, o lo han hecho uno o dos miembros del grupo sin tener en cuenta a los demás.
Preparación y representación del texto dramático. Grupal	La preparación se ha hecho de manera creativa y escuchando todas las opiniones dentro del grupo.	El texto se ha preparado suficientemente y de manera creativa, y se ha planteado una	El texto tiene personajes suficientemente desarrollados y se plantea una situación con	El texto o la representación no muestran claramente posiciones filosóficas relacionadas con los contenidos vistos en clase, o muestran falta de preparación o trabajo.

	El texto elaborado entraña un tema filosóficamente relevante y relacionado con el texto original, y los argumentos que en él se expresan son claramente identificables.	situación interesante con unos personajes bien caracterizados, pero el contenido filosófico de la obra ha quedado poco claro, o podría haberse expresado mejor.	algún contenido filosófico, pero la representación está poco ensayada o mal preparada y el guión carece de posiciones filosóficas claramente expresadas	
--	---	---	---	--