

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD DE LETRAS

ESCUELA DE FILOSOFÍA

**UN ACERCAMIENTO PEDAGÓGICO A LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

**TESIS DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA
EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

ESTUDIANTE: CAROLINA NAVARRO ALVARADO

Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, Costa Rica

2022

Dedicatoria

A mis abuelitas Rosa, Mayra y Dinora, cuya lucha contra el patriarcado permitió que una nueva generación de mujeres pudiera estudiar en la Universidad.

Agradecimientos

A mí mamá Lorena y mi papá Geovanni, por el apoyo incondicional tanto a nivel económico como emocional que me permitieron tener el tiempo para convertirme en Licenciada y por enseñarme con el ejemplo el valor del esfuerzo, disciplina y perseverancia ante las diversas situaciones de la vida. Al comité asesor, Luis Fallas, por su tiempo, comentarios y sugerencias durante el proceso de redacción de la tesis. A la profesora Carol Morales, por mostrarme la importancia y necesidad de la educación intercultural en Costa Rica. A la profesora Jaqueline García, por introducirme al ámbito de la enseñanza de la filosofía en el curso Introducción a la Filosofía.

Mi eterno agradecimiento a las profesoras Laura Álvarez, Katty Arroyo, Rocío López, Susanne Müller-Using, Marcela Sanabria y los profesores Sergio Rojas, David Sánchez y Manuel Triana, por alimentar con sus clases mi deseo por recorrer los caminos de la filosofía y mi aspiración a convertirme en una excelente profesora.

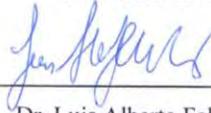
A mis amigos, Francesca, Katherine, Manuel, Mario y Sergio, por su compañía a lo largo de la carrera a través innumerables charlas filosóficas en momentos buenos y en aquellos donde la incertidumbre nos llenaba. Y en especial a Sammy P. Matamoros compañero vida, cuyos consejos, apoyo intelectual e historias escritas en conjunto me han ayudado a mejorar como persona y profesional.

Esta Tesis fue aceptada por el Tribunal Examinador de la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado de Licenciatura en Filosofía o Enseñanza de la Filosofía.



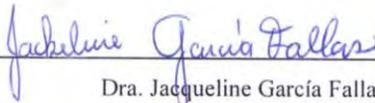
Dra. Susan Francis Salazar

Profesora Invitada



Dr. Luis Alberto Fallas López

Profesor Director TFG



Dra. Jacqueline García Fallas

Lectora TFG



Dra. Carol Morales Trejos

Lectora TFG



Dra. Elsa Siu Lanzas

Representante de la Escuela de Filosofía



Carolina Navarro Alvarado

Sustentante

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	6
Lista de abreviaturas.....	8
Introducción	9
Primer capítulo: Nexos entre el Enfoque Pedagógico de la Educación Intercultural y la Asignatura de Filosofía	15
A. Nociones Teóricas Básicas sobre la Educación Intercultural	15
B. Competencias Interculturales en la Asignatura de Filosofía	21
Segundo Capítulo: Casuística como Método Didáctico para la Educación Intercultural	27
A. Casuística y Educación Intercultural.....	27
B. Resolución de casos	32
C. Otro ejemplo de caso hipotético para resolver	50
Capítulo III: Situaciones de aprendizaje para la aplicación de la casuística y la construcción de la educación intercultural en clases de filosofía.	60
A. Situación de aprendizaje 1	60
B. Situación de aprendizaje 2.....	67
C. Situación de aprendizaje 3	74
D. Situación de aprendizaje 4	80
E. Situación de aprendizaje 5.....	86
F. Situaciones de aprendizaje 6.....	99
G. Situación de aprendizaje 7	114
Conclusiones.....	127
Bibliografía.....	130
Índice de conceptos.....	137
Índice de autores.....	138

Resumen

La educación intercultural promueve la convivencia, coexistencia y comunicación entre las diversas culturas que existen dentro de la sociedad, lo cual requiere un sistema educativo sustentado en la formación de competencias interculturales con las cuales se facilite el diálogo intercultural entre los diversos marcos de referencia que cohabitan la sociedad. De modo que el presente trabajo consiste en una propuesta didáctica dirigida al profesorado de filosofía para implementar el método de casuística como medio para la construcción de una educación intercultural en clases de Filosofía. Por ello, en el desarrollo de dos capítulos, elaborados a partir de la revisión bibliográfica y el método de la casuística, se discute a profundidad el lugar de la educación intercultural en la asignatura de Filosofía, mediante los nexos existentes entre la pedagogía de Filosofía para Niños y Niñas y el diseño de seis competencias interculturales filosóficas que garanticen el cumplimiento de los objetivos de la educación intercultural en el proceso de mediación pedagógica. Asimismo, mediante algunos ejemplos hipotéticos se muestra el uso de la deliberación del método casuístico para resolver dilemas morales sobre el contraste entre diferentes culturas.

Palabras claves: Casuística, Diálogo Intercultural, Didáctica de la Filosofía, Diversidad Cultural, Educación Intercultural, Educación, Enseñanza de la Filosofía, Filosofía para Niños y Niñas, Filosofía

Abstract

Intercultural education promotes coexistence and the communication between the diversity of cultures that exist within society, which requires an educational system based on the formation of intercultural skills. the intercultural dialogue, which clams intercultural education is facilitated between the various frames of reference that cohabit the society. So, the present work consists of a didactic proposal to implement the casuistry method as a means for the construction of an intercultural education in Philosophy classes. For this reason, in the development of three chapters, the place of intercultural education in the subject of Philosophy is discussed in depth, through the existing links between the pedagogy of

Philosophy for Children and the design of six intercultural philosophical competences that guarantee compliance of the intercultural aims education in the pedagogical mediation process. Likewise, through some hypothetical examples, the use of deliberation of the casuistry method is shown to solve moral dilemmas about the contrast between different cultures and exercises are designed in which the students apply casuistry as a means to solve problems about conflicts between cultures.

Keywords:

Cultural Diversity, Education, Teaching of Philosophy, Casuistry, Didactics of Philosophy, Intercultural dialogue, Intercultural Education, Philosophy for Children, Philosophy.

Lista de abreviaturas

P4C: Philosophy for Children.

FpN: Filosofía para Niños y Niñas.

CH: Caso hipotético.

CP: Caso paradigmático.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el contexto sociopolítico costarricense, en el cual, la política educativa *Educación para una Nueva Ciudadanía* (2017), fomenta tanto la ciudadanía del siglo XXI, cuyo propósito es educar “personas que se desenvuelvan como miembros activos de una comunidad civil, titulares de derechos políticos, con responsabilidades sociales, y respetuosa a la ley; personas responsables, comprometidas con sus deberes ciudadanos y el bien común” (Ministerio de Educación, 2017, p.13). Como también, una ciudadanía planetaria con identidad nacional que busca la formación en el ámbito educativo de “la toma de conciencia de la conexión e interacción inmediata que existe entre personas y ambientes en todo el mundo” (Ministerio de Educación, 2017, p.11) y no solo entre personas del país en el que se habita.

Por ello, la política educativa, utiliza el concepto ciudadanía como un medio para expresar que las acciones de una comunidad política no se reducen a los límites territoriales de un Estado - Nación y, más bien, las acciones de los habitantes de un país influyen tanto dentro de este como fuera de dichos espacios territoriales. De manera que se convierte en una necesidad para la educación, la formación de la población estudiantil conforme a competencias que les permita comunicarse entre sí y con personas de diversas partes del mundo para incidir con sus acciones locales en el ámbito global y viceversa.

Así, el marco educativo fomenta el desarrollo de habilidades necesarias con el fin de introducir a esta ciudadanía en distintas formas de vivencia mundial, lo cual implica “el desarrollo de competencias y habilidades socioculturales, con el propósito de asumir las interrelaciones dentro de la ciudadanía planetaria con arraigo pluricultural” (Ministerio de Educación, 2017, p.14) y formas de relacionarse con otras personas que “se refiere a las habilidades y competencias requeridas, a fin de desarrollar sinergias con otras personas mediante la comunicación y colaboración. (Ministerio de Educación, 2017, p.14). Ambos grupos de competencias y habilidades mencionadas suponen un flujo constante de diálogo dentro de la clase, con el cual la población estudiantil resuelve problemas de manera activa, reflexiva y constructiva sobre los desafíos que enfrenta el país y su repercusión en otros países.

De manera que las habilidades y competencias en discusión respaldan el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica en los seres humanos. Sin embargo, deja de lado competencias que evitan formas de relacionarse con otros desde una postura etnocentrista, en la cual, se reconoce la diversidad cultural, pero se tiene una actitud de respeto solo a la propia cultura al valorarla como “la mejor, la más buena y valiosa, superior a todas las demás” (Altarejos Martínez, 2013, p.58), provocando la discriminación e incomunicación por parte de los estudiantes ante cualquier manifestación que represente un grupo cultural distinto al que se pertenece.

Así, para mejorar la construcción de la ciudadanía del siglo XXI y ciudadanía planetaria con identidad nacional, se considera necesario retomar la educación intercultural que “se define como aquellas estrategias, habilidades o aptitudes que permiten a los sujetos comprender, adaptarse y funcionar en distintos ámbitos y conexiones culturales” (Altarejos Martínez, 2013, p.71).

Una forma de introducir el nuevo factor es a través de crear el diálogo entre grupos culturales distintos desde un enfoque intercultural, cuyo objetivo es crear “el intercambio, valoración y enriquecimiento mutuo entre las culturas en contacto” (Altarejos Martínez, 2013, p.65). De manera que a través de este nuevo elemento se puede crear en el aula un diálogo intercultural entre la población estudiantil, sustentado en la interacción y convivencia desde el respeto y tolerancia ante la diversidad cultural y étnica que cumpla con los objetivos de la educación intercultural, para mejorar la formación de este nuevo tipo de ciudadanía.

Ahora bien, el enfoque intercultural no es del todo ajeno a las políticas curriculares costarricenses y, justamente en el 2012 el Ministerio de Educación Pública realizó un estudio sobre educación intercultural, cuya conclusión fue la necesidad de producir actividades curriculares, extracurriculares, con los docentes, estudiantes y también con los padres de familia (Escalante, Fernández y Gaete, 2012, p.19) que fomentaran una educación más inclusiva de la diversidad cultural y étnica que compone las instituciones educativas del país, lo anterior no fue implementado, y por el contrario, la política educativa del 2017 entró en contradicción con dicha medida, dejando de lado el enfoque intercultural.

Además, en cuanto la asignatura de filosofía se reconoce que dicha medida nunca se acató y el área de filosofía carece aún de un fundamento teórico destinado al personal docente del campo que le permita desarrollar en el aula una propuesta didáctica según la educación intercultural.

De modo que se plantea como problema a investigar: ¿Cómo elaborar una propuesta didáctica que implemente el método de casuística como medio para la construcción de una educación intercultural en clases de Filosofía? Y de esta manera se puedan abordar dos faltantes dentro del sistema educativo costarricense que enriquecen la política educativa *Educando a una nueva ciudadanía*.

Para ello, en el presente trabajo se plantea como objetivo general elaborar una propuesta didáctica para implementar el método de casuística como medio para la construcción de una educación intercultural en clases de Filosofía y, como objetivos específicos, se establece: primero, discutir el lugar de la educación intercultural en la asignatura de filosofía; segundo, mostrar mediante ejemplos casuísticos, el uso de la deliberación para resolver dilemas morales sobre el contraste entre diferentes culturas. Y tercero, diseñar ejercicios en los cuales la población estudiantil apliquen la casuística como medio para resolver problemas sobre conflictos entre culturas.

Por consiguiente, la presente investigación se encuentra dirigida hacia el profesorado que imparte clases de filosofía en undécimo año y aplica como metodología de trabajo, en primer lugar, la revisión bibliográfica de libros, revistas de divulgación, sitios web, y tesis, mediante la cual se definen los conceptos, se establecen relaciones, se hilan ideas y se identifican distinciones conceptuales como medio de resolución del problema de investigación.

Por ello, en el proceso de investigación llevado a cabo se recurrió en un primer momento a identificar el material bibliográfico pertinente, coherente y actualizado sobre el tema central. Posteriormente, se organizó según su utilidad para cada capítulo y luego se procedió con el análisis de la información para reconocer los conceptos más relevantes, entablar relaciones y distinciones conceptuales, lo cual permitió crear nexos teóricos entre los tres marcos teóricos que aborda la investigación: educación intercultural, Filosofía para Niños y Niñas y el método deliberativo casuística.

Y en segundo lugar, la investigación presente también utiliza como metodología el método casuístico para la elaboración de conocimiento. Se trata de un método deliberativo “basado en casos, donde se desarrolla un argumento al comparar el caso en cuestión con casos paradigmáticos en los cuales es razonablemente claro el curso de la acción que debe tomarse” (Strong, 2013, p,43), este funciona para postular un nuevo proceso deliberativo destinado a que la persona docente enseñe en clases de filosofía y pueda resolver conflictos de diversidad cultural.

Por ello, en el primer capítulo de la investigación la revisión bibliográfica permite desarrollar los conceptos centrales, competencias y objetivos de la educación intercultural y de la pedagogía de Filosofía para Niños y Niñas, con los cuales se establecen nexos teóricos que expliquen el lugar de la filosofía en la educación intercultural.

Se inicia el capítulo con el apartado nociones teóricas básicas en el que se define los conceptos centrales de cultura, diferencias culturales, marcos de referencia, diálogo intercultural y, también, se establecen los objetivos principales y competencias a desarrollar en la población estudiantil mediante este enfoque pedagógico según Aguado Odina; Gil Jauren y Mata Benito, Ruiz de Lobera, Altarejos Martínez y Morales Trejos.

Luego, se exponen a partir de los postulados teóricos de Filosofía para Niños y Niñas los conceptos de pensamiento de orden superior, mediante la descripción detallada del pensamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento colaborativo, para después proceder con el desarrollo del término de comunidad de indagación y su relación con las habilidades de razonamiento, habilidades de indagación y habilidades colaborativas a partir de Cam, Echeverría, García Moriyón, Lipman, Mohr y Burroufhas y Topping, Trickey y Cleghorn.

Y se finaliza con el apartado de la educación intercultural en la asignatura de Filosofía, mediante el establecimiento de nexos teóricos que fundamentan la relación entre educación intercultural y Filosofía para Niños y Niñas, lo cual produce como resultado seis competencias interculturales filosóficas que contienen elementos de ambos marcos teóricos desarrollados a lo largo del capítulo.

Por su parte, el segundo capítulo define casuística, explica los pasos y el tipo de razonamientos que se utilizan para el proceso de deliberación y resolución de conflictos por medio del análisis de la revisión bibliográfica de autores como: Jonsen y Toulmin, Brewer, García y Monlezun, Hall, Jonsen y Paulo.

Este capítulo aplica como metodología la casuística para resolver casos hipotéticos sobre conflictos causados por las diferencias culturales, por medio del establecimiento de cuatro pasos a seguir por parte del personal docente, con los cuales se muestra la aplicación de tal método: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del mismo. De manera que se demuestra mediante la aplicación de cada paso de la casuística la resolución de ejemplos de casos hipotéticos y se expone de manera detallada el tipo de habilidad de pensamiento de orden superior que la población estudiantil deben utilizar para completar cada paso. Además, se mencionan las competencias interculturales filosóficas que se logran conseguir con la aplicación de cada paso en en la resolución de los casos hipotéticos.

Así, de manera teórica se defiende en este trabajo de investigación que la aplicación de la casuística puede facilitar al profesorado de filosofía de undécimo año la enseñanza de la deliberación para generar una educación intercultural, ya que, primero, le adjudica a la población estudiantil un rol activo, al asignarles la tarea de resolver por sus propios medios los dilemas morales que plantea cada caso. De manera que la población estudiantil recurre al ejercicio de la indagación y pensamiento para analizar, criticar, contrastar y reflexionar sobre los dilemas morales planteados en los casos y, de esta manera, crear una solución. Y segundo, al encontrarse la población estudiantil en constante análisis y comparación entre casos, cuyos temas centrales serán conflictos entre diversas culturas, la población estudiantil se verá inducida a conocer mejor la gran diversidad cultural y étnica que poseen los seres humanos y, así, podrán ir desarrollando una mejor interacción y convivencia con la diversidad cultural y étnica.

Finalmente, el capítulo tres ofrece ejemplos de situaciones de aprendizaje organizadas según la propuesta de García Fallas (2022), denominada "guía didáctica", la cual consiste en las siguientes partes: tema, introducción, objetivos, estrategias de aprendizaje, materiales, evaluación y tiempo asignado por estrategia. Esta sección tiene el propósito de sugerirle al profesorado estrategias de aprendizaje para aplicar el tipo de resolución de conflictos sobre diferencias culturales en marcos de referencia distintos abordado en la presente investigación y el fortalecimiento de las seis competencias interculturales filosóficas diseñadas a partir de los nexos teóricos existentes entre la educación intercultural y el programa de Filosofía para Niños y Niñas.

En síntesis, la propuesta de esta investigación consiste en la justificación y sustentación teórico-prácticas de seis competencias interculturales filosóficas, organizadas según el modelo de Morales Trejos (2015) y el establecimiento de cuatro pasos para que la persona docente de Filosofía aplique en sus clases como fórmula de resolución de conflictos culturales que tengan significado e importancia para la población estudiantil.

Primer capítulo: Nexos entre el Enfoque Pedagógico de la Educación Intercultural y la Asignatura de Filosofía

En el presente apartado se discurre el lugar de la educación intercultural en la asignatura de Filosofía por medio del establecimiento de nexos entre los postulados teóricos de la educación intercultural y el enfoque pedagógico del programa Philosophy for Children para diseñar competencias interculturales que contemplen las habilidades de pensamiento que se desarrollan en la asignatura de Filosofía y permitan cumplir los objetivos de la educación intercultural. Por ende, se divide el capítulo en dos apartados: A. nociones teóricas básicas sobre la educación intercultural y B. Competencias Interculturales en la Asignatura de Filosofía.

A. Nociones Teóricas Básicas sobre la Educación Intercultural.

La educación intercultural desde su componente pedagógico pretende mejorar la convivencia escolar y las relaciones interpersonales de la población estudiantil con respecto a las diferencias culturales y contextos educativos. Por ello, según Aguado Odina; Gil Jauren y Mata Benito (2005), su objetivo general consiste en proponer como prácticas educativas aquellas que sitúen “las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de reflexión e indagación educativa” (p.29-30). Desde esta perspectiva educativa, entiende por educación un proceso de construcción y transformación cultural.

Así, para la educación intercultural como enfoque pedagógico, la cultura constituye “un horizonte de significados que nos permite desenvolvemos en el medio social y natural en el que vivimos, es decir, que funciona como un mecanismo de adaptación” (Aguado Odina et al, 2005, p.41), cuya creación ocurre a partir de la negociación de significados entre individuos y, como resultado, se conforman grupos. Por ello, la educación intercultural sostiene que no existen mejores ni peores horizontes de significados. Sino que, los horizontes de significados son tan variados como las posibilidades de construir y transformar significados para interpretar la realidad.

Según Ruiz de Lobera (2004) el concepto de cultura contempla dos dimensiones. La primera dimensión consiste en el reconocimiento del individuo como portador de cultura, es

decir, el individuo interpreta la realidad porque ya es miembro de un grupo con un marco de referencia¹, construido a partir de la interacción entre los integrantes del grupo. De modo que “el punto de vista desde el que se contempla la realidad está fuertemente condicionado por el grupo o los grupos a los que sentimos que pertenecemos “(p.38). Es decir, el universo simbólico que el individuo posee es construido según acuerdos con otros y, a la vez, es utilizado para interpretar la realidad en la que interactúa con otros.

Por otra parte, la segunda dimensión implica, según Ruiz de Lobera (2004), percibir de manera habitual que alguien pertenece a otra cultura, debido a que, en la relación y comparación entre grupos se perciben signos externos, rasgos visibles, creencias y valores diferentes entre marcos de referencia que implican una relación conflictiva entre grupos y se entienden como constructos dinámicos denominados diferencias culturales.

Por ello, la cultura es un elemento para tomar en cuenta durante el proceso educativo de formación establecido por el sistema educativo para la población estudiantil, ya que cada estudiante tiene consigo un marco de referencia construido según sus vínculos con el grupo o grupos culturales a los que pertenece, el cual tendrá que relacionarse tanto con el currículo académico y oculto, como con los demás estudiantes y profesores. Por consiguiente, dentro del aula la población estudiantil tendrá que tratar con el conflicto que implica conformar nuevos grupos a partir de significados semejantes o consensuados y convivir con las diferencias culturales establecidas entre los grupos.

Ante dicha situación, toma relevancia para las instituciones educativas las estrategias que se utilicen para tratar con los conflictos mencionados y evitar la interrupción del proceso de aprendizaje y mediación pedagógica de la población estudiantil a partir de estos. Por ende, la interculturalidad promueve como estrategia para abordar los conflictos culturales producidos en la interacción entre personas o grupos, fomentar una valoración positiva de la pluriculturalidad y reconocer como legítimos los marcos de referencia con los que cada individuo o grupo da sentido a la realidad y, asimismo, se parte para construir ciudadanía.

A partir de ello, se promueve crear dentro del aula un espacio de diálogo reflexivo sobre las diferencias culturales presentes en la interacción entre estudiantes y docentes, el

1 Se utiliza marco de referencia como sinónimo de horizonte de significados.

cual produzca “el intercambio y la comunicación entre referentes culturales para lograr espacios donde nuevos significados se creen y sean compartidos por el grupo” (Aguado Odina et al, 2005, p.20) y, se respete las diferencias entre grupos. De esta manera, se espera enseñar a la población estudiantil a gestionar las situaciones de conflicto provocadas por la cultura en la vida de las personas.

De modo que, se promueve un tipo de relación entre grupos de carácter recíproco y, a diferencia del asimilacionismo, cuya postura consiste según Aguado Odina et al. (2005) en diluir las diferencias culturales a partir de forzar las culturas minoritarias a asimilar el marco de referencia de la cultura mayoritaria, la interculturalidad valora positivamente las diferencias y a partir de su constante intercambio, transformación e hibridación, construye un ambiente de coexistencia entre grupos culturales en un marco de respeto y valoración.

Ahora bien, aunque la definición de interculturalidad busca eliminar la distinción entre culturas minoritarias y cultura mayoritaria, autores como Ruiz de Lobera (2004) y Altarejos Martínez (2013), utilizan la distinción para enfatizar en la cualidad de integración que posee la interculturalidad, así como el reconocimiento a la diversidad que involucra en los procesos socioculturales y educativos. En efecto, al ocurrir la interacción entre personas provenientes de otros países o grupos culturales con menor participación en la sociedad con integrantes del horizonte de significados mayoritario dentro de la sociedad, la interculturalidad fomenta un proceso de comunicación que parte de la “posición e interpretación que cada persona tiene de su propia cultura y de las otras con las que se relaciona” (Ruiz de Lobera, 2004, p. 92).

De modo que las personas continúan valorando y mostrando interés por su propia cultura, no obstante, consideran relevantes e interesante entender los marcos de referencias de otros grupos. Así pues, la comunicación intercultural permite la interpretación del marco de referencia propio, a través de la comprensión de otros marcos de referencia, y habilita la posibilidad de interesarse y conocer otros grupos sin necesidad de eliminar otras formas de pensar y de ser.

De aquí se sostiene que dentro del aula la interacción intercultural entre la población estudiantil evita, ante la presencia de grupos “minoritarios” con menor participación en la sociedad (entiéndase población emigrante, indígena o afrodescendiente), que estos se ven

excluidos en la participación dentro del aula y pretende que los marcos de referencia de los diferentes grupos enriquezcan la cultura del país y de esta forma se construyan nuevos marcos de referencia que mejore la convivencia social entre todos los grupos culturalmente diversos. Mientras que, el asimilacionismo forzaría al grupo cultural extranjero a modificar su marco de referencia conforme al horizonte de significado que predomina en el país.

Así, la interacción intercultural pretende formar una persona integrada, cuya participación ante el diálogo entre grupos adopta dos tipos de actitudes: primero, mantiene “rasgos que la identifican con su cultura de origen (como un turbante, una manera de hablar, de comportarse), y que al mismo tiempo mantiene relación, afinidad, interés, por nuevos grupos” (Ruiz de Lobera, 2004, p.91): y, segundo, reflexiona desde el distanciamiento crítico sobre su propia cultura a partir del contacto con visiones alternativas que le permitan “separar valores de formas, cuestionar la jerarquía de valores asumida acríticamente, revisar la relevancia de los procedimientos y prácticas” (Ruiz de Lobera, 2004, p.75) de su propio grupo.

Ahora bien, Morales Trejos (2015) plantea el siguiente modelo de actuación intercultural desde el cual se facilita a personas docentes el diseño de prácticas interculturales, a partir de tres áreas: reconocimiento, valoración e incorporación:

Reconocimiento (cognitivo/reflexión-crítica)

- 1. Disposición hacia la reflexión y el cuestionamiento del accionar socioeducativo.*
- 2. Legitimar la existencia del otro, avanzar del conocimiento del otro al reconocimiento, lo que implica revisión de creencias, identificación de estereotipos y hacerse cargo de ellas mediante un proceso de autoconocimiento intersubjetivo.*
- 3. Reconocer la magnitud de lo que implica legitimar al otro, desde la equidad y la justicia social como principios articuladores de la transformación socioeducativa.*
- 4. Disposición a compartir el mundo del otro desde una perspectiva histórica y actual.*
- 5. Reconocer lo propio y lo ajeno, las similitudes y diferencias, identificando puntos de encuentro intercultural que favorezcan la conciencia.*

Valoración (afectivo/ actitudinal)

- 1. Considerar que, en los referentes sociales, económicos, culturales, religiosos, sexuales y políticos, que definen lo propio y lo ajeno existe una gran riqueza, valoración que permite establecer relaciones simétricas.*
- 2. Reconocer que en la diversidad de seres, saberes y prácticas se pueden generar aprendizajes importantes para seguir avanzando en la construcción de sociedades más justas y equitativas.*
- 3. Valorar la diversidad sociocultural desde sentidos amplios y dinámicos no excluyentes.*

Incorporación (conductual/ procedimental)

- 1. Conciencia de que la interculturalidad en el espacio educativo no es un contenido, sino un proceso vivencial de trabajo social y político, basado en la interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes.*
- 2. Reconocer en la interacción cotidiana las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado como un sujeto con identidad.*
- 3. Agenciar espacios de encuentro, diálogo, respeto y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, lo propio y lo ajeno, es decir construir espacios posibilitadores de encuentro en y desde la diversidad.*
- 4. Fomentar dentro de los espacios de encuentro intercultural la reflexión y la crítica con el fin de construir una nueva ciudadanía de niñas, niños, jóvenes y personas adultas que aprendan a vivir juntos en contextos cada más diversos” (p. 65)*

Asimismo, mediante la aplicación del modelo mencionado también se puede favorecer el desarrollo en el aula de competencias interculturales, las cuales se entiende como “aquellas estrategias, habilidades o aptitudes que permiten a los sujetos comprender, adaptarse y funcionar en distintos ámbitos y contextos culturales” (Altarejos Martínez, 2013, p.71). Así, la población estudiantil logra adquirir herramientas tanto a nivel cognitivo, las cuales consisten en el “conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros, que promueven una comunicación efectiva” (Aguada Odina et al, 2005, p.78) y herramientas de nivel afectivo que permitan tener “la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas

emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural”(Aguado Odina et al, 2005, P.78).

Por ende, las prácticas educativas por desarrollar en el aula deben ser del tipo participativas, para que se induzca a la población estudiantil a intervenir en un proceso de toma de decisiones y, de manera simultánea, el adquirir una postura les dote de responsabilidad social sobre la manera en que se relacionan con otros.

Por consiguiente, como último aspecto a tomar para entender el enfoque intercultural se destaca que el proceso de reflexión sobre las diferencias culturales debe conseguir las siguientes metas planteadas por Altarejos Martínez (2013):

1. Crear prácticas educativas, en las cuales las diferencias culturales se posicionen como el foco de reflexión y conduzcan al aprendizaje de la interacción intercultural.
2. Sensibilizar sobre el hecho natural de la diversidad, ya que reconoce las diferencias y la pluriculturalidad como un elemento indispensable para el enriquecimiento mutuo entre grupos culturales.
3. Facilitar la igualdad de oportunidades a través de la creación de canales de diálogo que permitan a las personas de diversos grupos tener las mismas posibilidades de “expresar sus puntos de vista y por medio de la interacción intercultural los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial, pero atendiendo a las diferencias de todos y cada uno de ellos” (Altarejos Martínez , 2013, p. 68)
4. Fomentar una actitud positiva ante el conocimiento de nuevas formas culturales, lo cual implica una población estudiantil dispuesta a entender, comprender y respetar diversas identidades culturales.
5. Crear espacios de diálogo y participación en el aula que permitan la formación en competencias interculturales y mejoren la convivencia entre diversas culturas.

B. Competencias Interculturales en la Asignatura de Filosofía.

La educación intercultural plantea el reto a las asignaturas impartidas en las instituciones formales educativas de cumplir los objetivos mencionados y formar competencias interculturales con base en los contenidos y métodos didácticos de enseñanza de cada asignatura. Por ello, en el siguiente apartado se procederá a hacer uso de la aproximación teórica acerca de la educación intercultural como medio para identificar el rol que cumple la asignatura de Filosofía en las sociedades pluriculturales y sus implicaciones en el contexto costarricense y como este enfoque nutre la intervención pedagógica en filosofía.

Para comenzar, se considera relevante aclarar que la perspectiva pedagógica utilizada para entender la asignatura de Filosofía, en la investigación en desarrollo, es la propuesta educativa denominada Filosofía para Niños y Niñas (FpN), cuyo nombre en inglés es Philosophy for Children (P4C), debido a que utiliza los contenidos filosóficos como medios para desarrollar los siguientes tipos de habilidades a nivel cognitivo y afectivo: habilidades de razonamiento, habilidades de indagación y habilidades de pensamiento colaborativo en el aula aplicando actividades participativas y espacios de diálogos en los cuales la población estudiantil interactúa de manera constante entre sí.

Así, como expresa Matthew Lipman (2001), creador de la propuesta, la asignatura de Filosofía tiene como objetivo general mejorar el pensamiento de la población estudiantil mediante procesos para la enseñanza - aprendizaje del pensamiento de orden superior, el cual se compone de tres tipos de pensamiento: crítico, creativo y valorativo.

Justamente, señala que en cada aspecto del pensamiento planteado que podrían considerarse de orden superior, se identifican forma de pensar relevantes para cumplir con los objetivos de la educación intercultural, por ello se exponen a continuación en tres puntos las conexiones teóricas entre los tres tipos de pensamiento fomentados por P4C y el enfoque intercultural.

Primero, el pensamiento crítico fomentado por el enfoque pedagógico de P4C consiste en una forma de pensar, cuyas características son: sensibilidad al contexto, ya que “evalúa y analiza las características de un contexto determinado, sus particularidades y con

base en ello se toma una determinación” (Echeverría, 2006, p. 69). Con esto se plantean criterios para que las personas actúen y juzguen según razones que justifiquen sus prácticas. Y, es autocorrectivo, debido a que las razones deben ser expuestas ante otros, para ser valoradas y juzgadas según su plausibilidad, coherencia y pertinencia con respecto a aquello con lo que responden, lo cual permite a las personas emplear las vías de comunicación con otros para revisar y autocorregir su propia forma de pensar.

Por esto, se sostiene que el pensamiento crítico facilita la comunicación intercultural, ya que, al desarrollarse con base en criterios y sensibilidad al contexto, limita el contenido de la reflexión sobre la diferencia cultural al intercambio de razones con las cuales se manifiestan los valores, normas, creencias y opiniones que componen cada marco de referencia presente en la interacción. Así pues, la escucha de las razones realizada por cada miembro en la interacción con otro u otros miembros de distintos grupos, se considera la manifestación del interés por comprender el marco de referencia con el cual se interactúa y, de igual manera, el intercambio de razones representa un proceso de reconocimiento de la pluricultural, debido a que, se posibilita a los participantes enunciar y escuchar los significados empleados para interpretar la realidad.

Igualmente, por medio de la característica autocorrectiva que posee el pensamiento crítico, mediante la reflexión de las diferencias culturales entre grupos puede surgir un distanciamiento crítico, puesto que las razones cumplen la condición de ser ideas latentes de ser valoradas y juzgadas a partir de su contraste, intercambio y comparación con otras razones. Por consiguiente, a partir de la justificación de una opinión, valor o creencia de miembro de un grupo por medio de razones, los integrantes del otro grupo en diálogo pueden utilizar estos nuevos elementos para cuestionar sus propios marcos de referencia y analizar sus propios marcos de referencia desde la perspectiva que tiene otros sobre sus universos simbólicos, lo cual implica una mirada de su propia cultura que ocurre desde un distanciamiento.

Segundo, otro tipo de pensamiento fomentado por P4C es el pensamiento creativo, el cual como expresa Echeverría (2006), se considera la dimensión emocional del pensamiento, cuya conexión constante con el pensamiento crítico posibilita el uso de razones para comunicarse con otros, la sensibilidad al contexto, y la autocorrección, a fin de que se

generen ideas nuevas y diferentes para resolver problemas o se planteen diversas posturas sobre un tema, situación o evento en discusión con otros. Por tanto, el pensamiento creativo mejora la convivencia entre grupos culturales, porque impulsa a los participantes en el diálogo a buscar nuevos marcos de significado y valores comunes para la coexistencia de grupos en sociedades pluriculturales.

Y tercero, el pensamiento valorativo consiste según P4C en la dimensión colaborativa del pensamiento, por ello implica la capacidad de convivir, actuar y en pensar dentro de una comunidad de diálogo, la cual consiste en el espacio de interacción que mediante la aplicación del pensamiento creativo y crítico, sus participantes resuelven problemas filosóficos que les permiten “aprender a pensar por sí mismos, tomando sus propias decisiones tras sosegada deliberación y sustentando sus ideas y creencias en razones bien fundadas”(García Moriyón, 2006, p.155), puesto que dentro de la comunidad son valoradas y juzgadas a partir de otras razones para lograr resolver en conjunto el problema planteado. Por ende, la comunidad de diálogo constituye el espacio de interacción más propicio para crear relaciones recíprocas entre grupos que, a pesar de las diferencias culturales, se garantiza la participación de todas las personas en la toma de decisiones durante la resolución de problemas filosóficos.

Por otra parte, las competencias interculturales acorde a los objetivos de la educación intercultural, también se manifiestan en el proceso de enseñanza - aprendizaje del pensamiento de orden superior, ya que este se gesta a partir de dos elementos: el entorno educativo, denominado comunidad de indagación, y las habilidades del pensamiento filosófico.

Se entiende por comunidad de indagación, según Topping, Trickey & Cleghorn (2019), un entorno educativo compuesto por personas comprometidas con explorar ideas y resolver problemas filosóficos por medio del diálogo, ya que el aprendizaje es entendido desde el enfoque Learner – centered, en el cual “learning and gaining knowledge is an ongoing process that occurs between class member (teachers and students) in dialogue” (el aprendizaje y adquisición de conocimiento es un proceso que ocurre en el dialogo entre los miembros de la clase) (Mohr Lone and Bourroughs, 2016, p.34).

Así, la comunidad de indagación promueve relaciones colaborativas entre sus integrantes, para que, a través de este tipo de relaciones, por una parte, la población estudiantil interactúe entre sí como constructores de su aprendizaje para crear una resolución colaborativa de los problemas filosóficos, Y, por otra parte, los docentes de filosofía puedan interactuar como “Facilitators and guides working with students to develop their interests and help them to make connections with important areas of knowledge” (facilitadores y mediadores del trabajo con la población estudiantil en el desarrollo de sus intereses y como medios de ayuda para establecer conexiones en áreas importantes del conocimiento) (Mohr and Burroufhas, 2016, p. 33).

Por consiguiente, se identifica en la comunidad de indagación un espacio ideal para el proceso de reflexión sobre las diferencias culturales entre grupos, ya que la interacción intercultural consistiría en un proceso de resolución de problemas filosóficos, cuyo protagonista sea un conflicto generado por las diferencias culturales. A partir del cual los miembros de la comunidad de indagación cumplan la función de ser agentes activos con igualdad de condiciones que, por medio del trabajo cooperativo, exposición y valoración de razones, produzcan una solución al conflicto.

De esta forma, dentro de este entorno educativo propio de la asignatura de la filosofía, se logra alcanzar el reconocimiento de la pluriculturalidad y se facilita la igualdad de oportunidades, debido a que cada miembro es un agente activo en la exposición y valoración de razones. Y, al mismo tiempo, mediante el pensamiento crítico y creativo se llega a facilitar el intercambio intercultural en un marco de convivencia pacífica; colaborativa y reconociendo la coexistencia de las culturas.

No obstante, para que se cumpla la situación descrita, es relevante mencionar que la manifestación del pensamiento de orden superior que se utiliza en la comunidad de indagación depende de las habilidades de pensamiento, las cuales son entendidas por Lipman (2001) como herramientas que la población estudiantil utiliza para asombrarse, preguntar y reflexionar sobre las razones planteadas y crear soluciones o deliberaciones a los problemas.

Justamente, este tipo de herramientas que se enseñan en la asignatura de filosofía, se pueden definir como competencias interculturales, ya que son habilidades que cumplen las funciones que Altarejos Martínez (2013) asigna a las competencias, las cuales son

“comprender, adaptarse y funcionar en distintos ámbitos y contextos culturales” (p.71). De modo que, las habilidades de pensamiento desarrolladas por la filosofía permiten cumplir con la dimensión cognitiva, en la cual se da una comunicación efectiva, debido a que:

Primero, las habilidades de razonamiento que, según Topping et al. (2019), consisten en “Involve students justifying their views with reasons, drawing inferences, making deductions, identify underlying assumptions and dealing with contradictions” (incentiva a la población estudiantil a justificar sus posturas mediante razones, apliquen inferencias, hacer deducciones, identificar suposiciones subyacentes y lidiar con contradicciones) (p. 18), desarrollan un tipo de diálogo sustentado en razones, que por las condiciones descritas en la sección de pensamiento crítico, permiten la comunicación de ideas de manera más pertinente, coherente y plausible.

Segundo, las habilidades de indagación también producen una comunicación efectiva, ya que, como expresa Topping et al. (2019), implican la creación de ejemplos, contra ejemplos y la utilización de evidencias para crear distinciones conceptuales por medio del contraste y la conexión en conceptos dotando de esta manera de herramientas lingüísticas para analizar, comprender y cuestionar los marcos de referencia de cada grupo inmerso en la comunidad de diálogo.

Asimismo, como representación de la dimensión afectiva, la cual busca herramientas para utilizar las emociones a favor del diálogo, las habilidades del pensamiento en discusión ofrecen las habilidades del pensamiento colaborativo, el cual consiste, según Topping et al, (2019), en un conjunto de relaciones intrapersonales que permiten construir ideas a partir de las ideas de otros, resolver problemas en grupo y buscar soluciones en conjunto por medio de actitudes como escuchar las razones, respetar el turno de la palabra y tomar en cuenta el contenido en discusión para acordar consensos sobre los temas.

Por consiguiente, se sostiene que la asignatura de filosofía desde un enfoque pedagógico intercultural y tomando en cuenta el modelo de Morales Trejos (2015), cumple la función de contribuir a la formación de una población estudiantil y docente que en el proceso de interacción y comunicación alcance las siguientes competencias interculturales filosóficas:

Competencias interculturales filosóficas de reconocimiento:

- Explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación.
- Construye a partir de las habilidades colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad.
- Se comunica por medio de razones las creencias, valores y normas establecidas según sus marcos de referencia en discusiones filosóficas.

Competencias interculturales filosóficas de Valoración:

- Contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación.
- Valora los marcos de referencias con los cuales entablan diálogo por medio de habilidades de razonamiento.

Competencias interculturales filosóficas de incorporación:

- Analiza por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación.
- Selecciona a través del diálogo intercultural en una comunidad de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos.

Segundo Capítulo: Casuística como Método Didáctico para la Educación Intercultural

En el presente capítulo se retoman los nexos construidos entre la Educación Intercultural y el programa *Philosophy for Children*, con el propósito de mostrar por medio de ejemplos cómo un modelo casuístico permite desarrollar en la asignatura de filosofía las seis competencias interculturales filosóficas diseñadas en el capítulo I. El capítulo se divide en dos apartados: el apartado A. Casuística y Educación Intercultural, en el cual se explica qué es la casuística, su relación con la educación intercultural y el proceso de tres pasos mediante el cual la casuística resuelve conflictos. Y el apartado B. Resolución de casos, el cual demuestra mediante la resolución de casos hipotéticos a través de la casuística cómo se pueden desarrollar las seis competencias diseñadas en el capítulo anterior para la asignatura de Filosofía.

A. Casuística y Educación Intercultural.

La casuística es un método de ética aplicada para tomar decisiones sobre casos conflictivos, los cuales tratan sobre eventos humanos complejos carentes de una única solución y producto de la relación entre circunstancias y máximas morales. Por ello, según Jonsen y Toulmin (1989) se aplican:

“...procedures of reasoning based on paradigms and analogies, leading to the formulation of expert opinions about the existence and stringency of particular moral obligations, framed in terms of rules or maxims that are general but not universal or invariable, since they hold good with certainty only in the typical conditions of the agent and circumstances of action.” (procedimientos de razonamiento basados en paradigmas y analogías, que conducen a la formulación de opiniones de expertos sobre la existencia y el rigor de obligaciones morales particulares, enmarcadas en términos de reglas o máximas que son generales, pero no universales o invariables, ya que se sostienen con certeza sólo en las condiciones típicas del agente y las circunstancias de la acción) (p. 257).

De manera que la casuística carece de la aplicación de un método deductivo, es decir, no aplica principios morales para la resolución de problemas y, por el contrario, opta por inferir las soluciones a los problemas morales a partir de razonamientos analógicos, en los cuales se comparan las circunstancias y máximas entre el caso por resolver y los casos resueltos.

Como consecuencia, el proceso deliberativo se centra en analizar por medio de comparaciones los efectos que producen las circunstancias en relación con las máximas morales bajo las cuales actúan los individuos en cada caso, lo cual es de relevancia para la educación intercultural debido a que las circunstancias y máximas morales son una expresión de los marcos de referencia utilizados por cada grupo cultural para actuar.

Por esta razón, se propone utilizar la casuística en el aula para crear prácticas educativas en la asignatura de Filosofía que permitan a la población estudiantil reflexionar sobre la interacción entre distintos marcos de referencia y revalorizar sus marcos de referencia, ya que al asignarle al estudiante la tarea de aplicar la casuística para resolver conflictos que son producidos por la diversidad cultural entre grupos, la población estudiantil exploraría marcos de referencia distintos a los suyos, mediante las comparaciones entre experiencias exitosas de proceso deliberativos.

Asimismo, al establecer en el proceso deliberativo razonamientos analógicos se llegarían a identificar similitudes y diferencias entre marcos de referencia distintos, estableciendo, de esta manera, un tipo de interacción intercultural en la cual se explora con interés otras experiencias culturales sin dejar de lado la propia.

Por otra parte, la casuística también se caracteriza por ser un enfoque pluralista, en el cual se “toma en cuenta las consecuencias, motivos, reglas, máximas, valores, ideales, aforismos, que resultan de casos concretos” (Hall, 2013, p.52), para generar conclusiones posibles, cuya fuerza depende de los razonamientos analógicos, construidos y sus resoluciones son latentes a ser modificadas por nuevas circunstancias y razonamientos analógicos, producto de nuevas comparaciones con otros casos paradigmáticos. De allí que, el proceso deliberativo de la casuística le permite a la población estudiantil mediante la resolución de casos, implementar un tipo de interacción intercultural en la cual la población estudiantil compara marcos de referencia distintos para crear de esta manera nuevo

significados, con los cuales se produce una resolución al caso que se encuentra latente a cambiar, si se contrasta con otros marcos de referencia.

Por consiguiente, al utilizar la casuística para resolver conflictos sobre diversidad cultural, la población estudiantil entra en contacto de manera práctica con el conocimiento de marcos de referencia similares o diferentes a los propios y establece una relación intercultural de carácter recíproco, ya que se comparan los marcos de referencia entre sí, sin recurrir a establecer jerarquías, en las cuales se postulen marcos de referencia más importantes para comprar que otros. Inclusive, el proceso deliberativo está orientado por el interés de comprender las consecuencias que producen la relación entre máximas y circunstancias particulares en momentos conflictivos específicos.

Además, la aplicación de razonamientos analógicos en el proceso deliberativo fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento útiles para implementar en futuros conflictos de la vida cotidiana, producto del contraste entre marcos de referencia.

Por ello, se sostiene que la aplicación de la casuística debe resolver conflictos producto de la diversidad cultural y para entablar una relación intercultural entre la población estudiantil los casos deben ser resueltos a través de los tres pasos, denominados por García & Monlezun (2016) como morfología del caso, taxonomía del caso y resolución del caso, los cuales consisten en lo siguiente:

1. La morfología del caso: el primer paso consiste, según Jonsen (1991), en identificar los siguientes elementos en el caso por resolver: A. Las circunstancias del caso, las cuales son el quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo y por qué medios; B. Las máximas bajo las cuales cada actor actúa y C. Los argumentos a los cuales cada participante apela para justificar sus acciones.

2. La taxonomía del caso en la cual se da la categorización y comparación de casos. De manera que durante este paso se establecen tópicos a partir de la morfología del caso por resolver para rastrear casos paradigmáticos (CP), cuyos rasgos y circunstancias son similares al caso por resolver y según Jonsen (1991) se distinguen de otros casos porque “the circumstances were clear, the relevant maxim unambiguous and the rebuttals weak, in the minds of almost any observer” (las circunstancias eran claras, las máximas carecían de ambigüedad y las refutaciones son débiles para cada observador.) (p.301).

Ahora bien, cabe destacar que después de rastrear un caso paradigmático, la casuística implementa un proceso de deliberación sobre las circunstancias del caso, el cual consiste en el diseño y aplicación de razonamientos analógicos para inferir, a partir de las circunstancias y resoluciones de los CP, la solución adecuada para el CB. Cabe señalar que, los razonamientos aplicados en la deliberación se crean según la “analogy-warranting rule” (AWR) diseñada por Scott Brewer, ya que Paulo (2015) considera que este tipo de modelo analógico garantiza la validez de las resoluciones en el proceso deliberativo de la casuística. Paulo (2015) explica que, para tener éxito en el proceso deliberativo, la aplicación de los razonamientos analógicos se debe realizar según los siguientes pasos:

A. Primer paso abducción del problema: La deliberación inicia, según Paulo (2015), con buscar en el CB un explanandum, es decir, una situación conflictiva de la cual aún no se posee solución y requiere una. Así pues, una vez encontrado el explanandum, se utiliza la morfología del Caso por resolver para reconocer las circunstancias que han generado el explanandum y, de esta manera, se procede con una primera comparación entre las circunstancias del Caso por resolver y las circunstancias los CP y sus respectivas soluciones.

De allí, se obtiene como resultado un modelo o patrón con el cual se infiere la solución del explanandum y se denomina analogy-warranting rule (AWR), ya que establece “the logical relation between those characteristics of compared items that are know to be shared and those that are inferred” (la relación lógica entre ambas características de los ítems comparados que son similares e inferidos) (Brewer, p.965).

Por consiguiente, Paulo (2015) sintetiza la estructura del razonamiento analógico aplicado en el primer paso de la deliberación casuística con los siguientes pasos:

Paso 1: un individuo denominado z tiene de características F, G

Paso 2: un individuo denominado x, y otro denominado w tienen de características F, G

Paso 3: los individuos x, w también tienen de características H

Paso 4: AWR la presencia en un individuo de las características F, G... proporciona garantía suficiente para inferir que H también está presente en ese individuo.

Paso 5: por tanto, hay suficiente garantía para concluir que H está presente en el individuo Z.

B. Segundo paso – ratificación o rectificación del AWR: Una vez se cuenta con el AWR, como expresa Paulo (2015), se ejecuta de nuevo un razonamiento analógico utilizando el CB y los CP, cuyo objetivo es medir la AWR en contraste con un set de proposiciones explicativa y justificativas llamadas “analogy-warranting rationale” (AWRa) que deciden si la solución establecida es la más apta para el CB o si existe otra vía de resolución más plausible para la situación conflictiva en discusión.

Paulo (2015) describe la AWRa, como “a lining up of cases”, cuya función es “bringing various cases in an order, from cases for which there are clear and settled intuitions to cases for which such clarity is lacking, moving from the former to the latter by altering the circumstances step by step, always asking how the change of this or that feature affects the moral response to the case”(recopilación de caso organizada desde casos con intuiciones claras y distintas hasta casos con poca claridad, pasando de los primeros a los segundos alterando las circunstancias paso a paso, preguntando siempre cómo el cambio de esto o aquello característica afecta la respuesta moral al caso) (p. 385). A fin de que se explore y analice la viabilidad de distintas vías de resolución al conflicto por medio de agregar o suprimir circunstancias al razonamiento con el propósito de identificar la resolución más plausible para el CB.

3. La resolución del caso: consiste en utilizar los resultados de los razonamientos analógicos aplicados para crear un juicio moral “informed by historical precedent in the background of the sociocultural values of the individuals at the time of the paradigm cases and the particular case” (informado en precedentes históricos de los valores socioculturales individuales en la época de los casos paradigmáticos y casos particulares.) (García & Monlezun, 2016, p.443), que constituye la resolución al problema de manera definitiva.

B. Resolución de casos:

Se propone al personal docente de filosofía la siguiente guía de pasos para la aplicación de la casuística con la población estudiantil de undécimo años.

Paso 1 establecimiento de casos hipotéticos:

Se sostiene como tarea del personal docente el asignarle a la población estudiantil un caso hipotético para resolver. De modo que, cada caso hipotético debe ser redactado acorde con el comprensión de lectura de la población de undécimo años para facilitar el proceso de resolución. Asimismo, el caso hipotético utilizado debe ser leído en conjunto con la población estudiantil para que después se tenga un espacio de preguntas por si es necesario aclarar el significado de alguna palabra.

De manera que un primer posible caso para resolver en clase es el siguiente:

Caso hipotético (CH1): Gabriela es estudiante de noveno grado y acaba de ingresar a una nueva institución. El primer día de clases decide sentarse junto a sus compañeros y compañeras para almorzar y conocerlos mejor. En el almuerzo, Gabriela nota que todos ellos están comiendo algún tipo de carne animal, lo cual la hace sentirse muy incómoda, ya que ella es vegetariana y en su casa se considera moralmente malo el consumo de carne animal por ser producto del sufrimiento de animales. Ante dicha situación Gabriela decide no decirles nada a sus compañeros y compañeras hasta que dos estudiantes Mauricio y David empiezan hablar de manera despectiva sobre su comida por medio de frases como “que comida más rara”, “parece conejo”, “deberíamos llamarla lechuguita” e incentivan a sus compañeros y compañeras alejarse de Gabriela debido a sus prácticas alimenticias. Al escuchar tales comentarios, Gabriela les responde a sus compañeros de manera agresiva, indicándoles que su almuerzo es una lasaña de berenjenas y realmente ellos deberían tener vergüenza por consumir animales, ya que su producción se realiza a partir del dolor y sufrimiento animal. Y les indica que existen múltiples opciones vegetales que podrían comer para evitar el sufrimiento de pobres animales.

Al finalizar Gabriela sus comentarios, algunos compañeros y compañeras defienden el consumo de carne calificando la práctica dietética como una actividad moralmente

correcta, ya que la carne ayuda al cuerpo a crecer y estar fuerte. Asimismo, mencionan que no todos los productos de proteína animal son producto de dolor o sufrimiento, ya que las granjas orgánicas cuidan el bienestar de los animales cuando se encuentran con vida. Mientras procede la discusión, hay otro grupo de estudiantes que observan la discusión y toman la decisión de interceder en el conflicto yendo a llamar a una profesora.

Ante dicha situación, la profesora opta por detener la pelea y asignarles un trabajo para que tanto los estudiantes involucrados en la pelea como los espectadores resuelvan el conflicto. Para ello, la profesora les asigna resolver los siguientes problemas por medio de la aplicación de la casuística: ¿Existen prácticas alimenticias más válidas que otras?, ¿es un acto de discriminación la burla de otras prácticas alimenticias?, ¿debería Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de sus compañeros y compañeras para evitar las burlas?, ¿deberían los compañeros de Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de Gabriela para evitar las burlas? Y ¿cuáles son las medidas a tomar para resolver el conflicto?

Paso 2 determinación de la morfología del caso:

El siguiente paso a seguir según la casuística es el desarrollo de la morfología, por ello se le propone al docente agrupar la población estudiantil en grupos de 3 o 4 personas para que en conjunto elaboren la morfología con las siguientes partes:

- Primero, se identifican las circunstancias del caso y para ello el docente debe entregar la siguiente guía de preguntas para que se puedan completar con la información del caso hipotético: ¿Quiénes son los participantes del caso y cómo actúan? ¿Dónde y cuándo ocurre el conflicto?, ¿por qué ocurre?, ¿por qué medios ocurre?
- Segundo, se reconoce en el caso hipotético las máximas y argumentos a los cuales apelan las personas involucradas en el conflicto, lo cual implica que la población estudiantil responda la siguiente pregunta: ¿Cómo se justifican las acciones de las personas involucradas y qué indican estos sobre sus participaciones en el conflicto?

Así al aplicar las instrucciones anteriores, según la información del caso hipotético CH1 la morfología puede ser la siguiente:

Circunstancias del caso:

- La discusión ocurre en un centro educativo en la hora del almuerzo entre Gabriela, Mauricio, David y un grupo de compañeros y compañeras.
- Gabriela tiene distintas prácticas alimenticias a las de Mauricio, David y sus compañeros y compañeras
- Gabriela responde de manera agresiva los comentarios de sus compañeros al burlarse de sus prácticas dietéticas.
- Compañeros y compañeras menciona que no están de acuerdo con Gabriela.
- Otro grupo de compañeros y compañeras observan la discusión y llaman a la profesora.

Máximas y argumentos a los cuales apelan las personas involucradas en el conflicto.

- Gabriela considera moralmente malo comer carne animal debido a que su producción genera el dolor y sufrimiento animal.
- Mauricio y David consideran que no tener carne en el plato de Gabriela es algo raro, extraño y por ello se burlan de su comida.
- Grupo de compañeros y compañeras consideran que comer carne es moralmente bueno, ya que le permite al cuerpo humano crecer y estar fuerte.
- Otro grupo de compañeros y compañeras de Gabriela consideran moralmente correcto comer carne producida en fábricas orgánicas, ya que este tipo de carne cuida el bienestar de los animales, mientras se les mata para el consumo humano.

De manera que, según la morfología del caso la persona docente puede señalar en clase que existe un contraste entre diferentes prácticas alimenticias, cuya justificación de dichas prácticas muestran marcos de referencias distintos. Por una parte, Gabriela tiene un mundo simbólico en el cual el dolor y sufrimiento de los animales debe evitarse, mientras que para Mauricio, David y grupo de compañeros y compañeras no es relevante. También, para Mauricio, David y grupo de compañeros y compañeras la justificación del consumo de carne

depende de otros significados que cumple la carne animal en sus vidas, como identificar la carne con una fuente de proteína nutritiva o un hábito de la especie adquirido con el tiempo.

Por ende, el contraste entre diferentes prácticas culturales genera en el ámbito escolar del caso los siguientes problemas por resolver con la casuística, 1. ¿existen prácticas alimenticias más válidas que otras? 2. ¿es un acto de discriminación la burla de otras prácticas alimenticias?, 3. ¿debería Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de sus compañeros para evitar la violencia?, ¿deberían los compañeros de Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de Gabriela para evitar la violencia? Y 4. ¿cuáles son las medidas a tomar para resolver el conflicto?

Habilidades de pensamiento de orden superior y competencias interculturales filosóficas en el paso 2.

Ahora bien, a partir de la exposición de circunstancias, máximas y argumentos descrita, se puede inferir que mediante su aplicación la persona docente estaría ejercitando en la población estudiantil tres habilidades de pensamiento propias de la filosofía y de manera simultánea podrían desarrollar las competencias filosóficas interculturales diseñadas. La primera habilidad consiste en la acción de realizar distinciones conceptuales, ya que al comprender el significado de los conceptos circunstancias, máximas, argumentos y las diferencias conceptuales que existen entre los tres elementos, la población estudiantil puede completar según la información dada por el caso cada apartado de la morfología. Asimismo, como segunda habilidad, se apela en la identificación de información de la morfología la habilidad de indagación que consiste en realizar preguntas del tipo “preguntas fácticas”, las cuales según Cam (2006) son preguntas cerradas de una sola respuesta, con las cuales se pretenden localizar hechos y justamente es este tipo de información la que se requiere para completar la morfología del caso.

Por otra parte, la tercera habilidad que se llega ejercitar es la habilidad de razonamiento que consiste en el reconocimiento de razonamientos en la estructura del caso, ya que al utilizar la casuística problemas en forma de dilemas morales, la población estudiantil debe reconocer en el caso por resolver el contraste entre marcos de referencia que generan un dilema, es decir, al completar la morfología del caso los estudiantes conciben de

manera más explícita y clara cuáles son las premisas centrales que generar el conflicto, posiciones contradictorias entre las personas involucradas y con las cuales se debe tratar para solucionar el conflicto.

Por consiguiente, ante la aplicación de dichas habilidades de pensamiento, también se sostiene que mediante la construcción de la morfología se conocen los marcos de referencia de cada participante del conflicto, ya que las máximas y los argumentos son expresiones de estos. Inclusive, su conocimiento ocurre según el interés por comprender los motivos y razones que llevan a las personas de determinadas culturas actuar de la forma en que actúan y ello implica suspender el juicio o valoración de estos marcos de referencia según la propia cultura.

Justamente por la situación descrita, se sostiene que el primer paso de la casuística y las habilidades de pensamiento señaladas permiten desarrollar en el aula las siguientes competencias interculturales filosóficas: primero, se comunica por medio de razones las creencias, valores y normas establecidas según sus marcos de referencia en discusiones filosóficas y segundo, contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación. Esto se debe a configurar la morfología dentro de una comunidad de indagación, la población estudiantil se ve en la necesidad de encontrar en el caso por resolver y utilizar para su resolución razones, creencias, valores y normas bajo las cuales actúan los participantes del conflicto y, asimismo, este proceso conduce a la población estudiantil a reflexionar sobre las similitudes o diferencias que posee la información identificada con sus propios marcos de referencia.

Paso 3 definición de la taxonomía del caso

Una vez definida la morfología del caso y reconocido los problemas producto de las diferencias culturales la persona docente procede con entregarle a la población estudiantil una serie de casos paradigmáticos útiles para resolver el conflicto planteado por los casos hipotéticos. Y posterior, se le debe solicitar a la población estudiantil deliberar en una comunidad de indagación sobre posibles formas de responder por separado cada problema planteado en el caso hipotético mediante entablar comparaciones entre los casos

paradigmáticos según sus respectivas circunstancias, máximas y argumentos con la información establecida en la morfología del caso.

Por ello, en el caso particular del CH1 se resuelve con el siguiente orden, primero se informa a la población estudiantil resolver el problema #1 ¿Existen prácticas alimenticias más válidas que otras? A partir de los casos paradigmáticos entregados por la persona docente y después se repite el proceso con el problema #2 ¿es un acto de discriminación la burla de otras prácticas alimenticias?

Problema #1 del caso CH1.

En primer lugar, para resolver el problema #1 ¿Existen prácticas alimenticias más válidas que otras? La persona docente entrega CP cuyas circunstancias y argumentos permitan entender bajo cuáles circunstancias es válido e inválido el consumo de carne. Por ende algunos ejemplos para los CP de este problema son los siguientes:

CP1: Condiciones en las cuales se produce carne animal de cerdos, vacas y pollos en granjas industrializadas según el video de Kurzgesagt – In a Nutshell (2020) “¿Por qué la carne es la mejor peor cosa del mundo?”

En el video de Kurzgesagt, ¿por qué la carne es la mejor peor cosa del mundo? Se muestran las condiciones y circunstancias en las cuales se produce la carne de animal en granjas intensivas. El video explica cómo en este caso la producción de carne prioriza la producen en mayor cantidad que el bienestar de los animales, por ello, los animales como pollos, cerdos y vacas sufren métodos que producen sufrimiento y dolor, debido a que se implementan los siguientes métodos: Para la producción de carne de cerdo, como explica ASPCAL (2018), se separan los cerdos de las cerdas. Así, los cerdos machos se almacenan en espacios sobrepoblados, sin ventas y acceso al sol, que impiden el movimiento de los animales. Mientras que las cerdas se depositan en habitáculos pequeños sin ventanas, para que den a luz de manera constante camadas tras camadas hasta que se puedan sacrificar para convertirlas en algún producto de consumo humano.

Por otra parte, el mantenimiento de ganado vacuno no dista mucho de los métodos aplicados a los cerdos, ya que se mantienen a las vacas para producir carne en parques de

alimentos, hacinadas en cubículos que, debido a la falta de espacio entre los animales, según Ventola, NCBI (2015), se les administra dentro de la comida antibióticos de manera constante, para prevenir enfermedades entre el ganado. Y en cuanto la producción de pollo, se recurre a hacinar a los pollos en un mismo espacio, sin embargo, como la cantidad de pollos es tan elevada en un mismo espacio, estos no pueden desarrollar estructuras sociales que permitan la convivencia y, por ello, se recurre a cortarles el pico, para que cuando se atacan no se lastimen entre ellos. Además, se selecciona para la producción de huevos y carne solo a los pollos hembras y se mata a los pollos masculinos con gas después de nacer.

CP 2: Ganadería orgánica según Katzy O'neal Coto, en el artículo del Semanario Universidad *¿Es posible la ganadería orgánica en Costa Rica?*

Por el contrario, a las granjas intensivas, el caso de las granjas orgánicas se prioriza el bienestar animal sobre la producción masiva de carne. De manera que las instalaciones en las cuales se mantienen a los animales antes de su muerte deben brindar libertad de movimiento, acceso a agua, alimentos, ventilación y necesitan tener entradas de luz natural que permitan la comodidad de los animales. Asimismo, se prohíbe el uso de desparasitantes de origen sintético y el uso de antibióticos que promuevan el desmedido crecimiento animal de cerdos o aves y la alimentación de los animales también debe ser producida en las fincas.

CP 3: Beneficios del consumo de carne bovina, pescado y pollo según el artículo de Saasoun, A. & Cabrera, M. (2016). Calidad nutricional de la carne bovina: desde la oxidabilidad hasta el valor salud y NIH.

En el caso en que se acepte el consumo de carne animal, también es necesario considerar los beneficios que se pueden adquirir mediante el consumo de distintos tipos de carne. De manera que, como explica Saasoun y Cabrera (2016), los seres humanos al alimentarse de carne animal adquieren, dependiendo del tipo de animal, energía, materiales para fabricar células y moléculas que le dan fuerza al cuerpo humano y mejora el organismo. En el caso del pescado, según NIH (2018) se entiende que contiene ácidos grasos poliinsaturados como omega 3, los cuales reducen los problemas cardiovasculares y ayudan a reforzar el sistema inmunológico. Y en cuanto el caso de la carne bovina, como explica Saasoun y Cabrera (2016), el ser humano adquiere de este tipo de carne los siguientes

nutrientes: vitaminas del complejo B como B2, B3, B6 y B12, las cuales ayudan al funcionamiento cerebro al mantenerlo activo la mayor parte del día, facilita la formación de células nerviosas y permiten la activación del metabolismo celular, como la conversión de alimentos en combustibles que dotan de energía para que el cuerpo trabaje. Minerales como el hierro, zinc, fósforo y selenio para la correcta oxigenación del cuerpo, protección de las células del envejecimiento, fortalecer y forma huesos y dientes y activa el sistema inmunológico contra enfermedades. Y aminoácidos que forman, oxigenan, fortalecen los músculos, mantiene el sistema nervioso y permiten la síntesis de anticuerpos. Además, el consumo de carne bovina debido a la vitamina D reduce el riesgo de enfermedades como como la esclerosis múltiple, diabetes tipo 1 y ciertos tipos de cáncer como mama, próstata y colon.

CP 4: Motivaciones vegetarianas para evitar el consumo de carne animal en el artículo *Vegetarianism. A blossoming field of study* de Matthew B. Ruby, 2012.

El caso vegetariano implica una posición ética ante la alimentación que, según Ruby (2012), puede ser causada por dos tipos de motivaciones que impulsan a los vegetarianos a dejar de consumir carne bovina, aves, pescados, mariscos y cualquier producto que contenga carne de algún animal. La primera es la motivación ética, la cual consiste en dejar de comer animales porque se considera moralmente incorrecto la cría, sacrificio, maltrato y explotación animal y, además, impulsan proteger el bienestar animal. Asimismo, las motivaciones éticas dividen a los vegetarianos en dos grupos éticos: bienestaristas, quienes aceptan la utilización de animales para el bienestar de los seres humanos, siempre y cuando no sean prácticas desproporcionadas o crueles contra los seres humanos. Y Abolicionistas, quienes niegan absolutamente el uso de animales para satisfacer cualquier bienestar humano.

La segunda motivación es la salud, la cual, según Ruby (2012), son personas cuya dieta es vegetariana debido a que consideran que este tipo de dieta mejora su estado de salud y les permite evitar enfermedades. En este tipo de motivación el bienestar humano se encuentra por encima que las preocupaciones por el bienestar animal.

CP5: Caso utilitarismo según los siguientes artículos: *In defense of eating meat* de Hsiao (2015) y *Chapter 46 eating animal*, de Dimmock y Fisher (2017).

El utilitarismo explora la relevancia del dolor y sufrimiento animal en la producción de carne según las circunstancias en que se produce la carne. Las posiciones respecto al tema de Jeremy Bentham y Peter Singer, según lo expuesto en el artículo (2015), se convierten en otro caso paradigmático útil para tomar en cuenta en la resolución de los conflictos del CH1. Según el utilitarismo una acción es correcta si produce la mayor cantidad de placer a la mayor cantidad de individuos y, por lo contrario, una acción es incorrecta si se produce la mayor cantidad de dolor o sufrimiento a la mayor cantidad de individuos.

Ahora bien, el utilitarismo también postula el principio de equidad de intereses, en el cual se sostiene que el dolor, sufrimiento y el placer de los animales tienen el mismo valor que el dolor, sufrimiento y placer de las personas.

Por ello, en el caso en que la producción de carne cause un dolor o sufrimiento en los animales que supere el placer que genera en las personas comer este tipo de alimento, entonces el consumir carne se considera una acción incorrecta. Y, por el contrario, si el dolor causado en los animales durante la producción de carne no sobrepasa el placer que genera consumir carne, entonces el consumir carne se considera una acción correcta.

Así pues, la producción de carne en granjas intensivas en las circunstancias expuestas en el CP2 se consideraría por el utilitarismo como una acción moralmente mala e inaceptable.

Sin embargo, el utilitarismo según las mismas premisas expuestas anteriormente pueden justificar la acción de producción carne como una acción moralmente buena y aceptable en el siguiente caso: Según Dimmock y Fisher (2017), para Peter Singer, si llega a existir una familia que se encuentre hambrienta y mantienen una granja en la cual crían pollos para consumo propio en un ambiente amplio en el cual los animales tiene acceso a agua, alimento y posibilidades de movilidad, entonces se garantiza el bienestar animal de los pollos. Por ello, mediante el principio de equidad de intereses y al no producir más dolor en la producción de carne que satisfacción del consumo de la carne en la familia, se considera aceptable este tipo de producción de proteína animal.

Deliberación del problema #1 del caso CH1.

A partir de los diversos casos paradigmáticos en donde se abordan distintas situaciones que validan el consumo de carne y lo invalidan, la persona docente puede esperar

como respuestas que la población estudiantil puede proceder a deliberar sobre el problema mediante la exposición de argumentos inductivos, analógicos o mediante ejemplos utilizando la información expuestos para producir una posible respuesta al problema #1.

Así, por ejemplo, se puede sostener que los casos paradigmáticos expuestos permiten entender que los argumentos de Gabriela dados para justificar la falta de carne animal en su dieta guardan una estrecha similitud con el CP3, CP4 y CP5. Esto nos permite discutir sobre cuáles alimentos se pueden considerar inválidos y cuales otros válidos.

De manera que, tanto para Gabriela como para el utilitarismo y el vegetarianismo, los alimentos inválidos para el consumo humanos son aquellos que se evitan comer por motivos éticos y en su producción se causa dolor y sufrimiento animal. Asimismo, cabe agregar que los alimentos inválidos para el consumo de los seres humanos según el utilitarismo y los vegetarianos son la carne proveniente de ganado vacuno, la carne de cerdo y pollo producida en granjas industrializadas, caracterizadas por mantener hacinados a los animales en espacios sin acceso a luz natural, agua, sin ventanas y con alimentos sobrecargados de antibióticos como se describe en el CP3. Por ende, se puede sostener mediante analogía entre Gabriela, el utilitarismo y los vegetarianos, que también para Gabriela la carne producida en granjas industrializadas como la carne de ganado vacuno, cerdos y pollos, debido a sus condiciones de producción, son considerados alimentos inválidos para el consumo de humanos.

Ahora bien, a partir de los comentarios de los compañeros de Gabriela la existencia de una producción de carne que tome en cuenta el bienestar animal, los vegetarianismos bienestarista expuesto en el CP 4 y el utilitarismo del CP 5 se identifica que los tres elementos comparten con los argumentos de Gabriela considerar como alimentos válidos para el consumo de los seres humanos aquellos que se comen por razones éticas y su producción respeta el bienestar animal. Así pues, al reconocer que los alimentos válidos para el consumo de los seres humanos según el utilitarismo son aquellos en los cuales el dolor asociado a la producción del alimento no supera el placer de consumir dichos alimentos y son producidos en grajas orgánicas cuyos animales tiene acceso a luz, agua y espacio para moverse. Se puede inferir que tanto Gabriela como los compañeros de Gabriela y los Vegetarianos bienestaristas aceptarían considerar como alimentos válidos para los seres humanos aquellos cuyo dolor

asociado a la producción de los alimentos no supera el placer de consumir dicho alimento y son producido en granjas orgánicas debido a que sus métodos de producción resguardan el bienestar animal.

Así pues, los argumentos por analogía expuestos implican llevar a cabo un proceso de deliberación sustentado en comparaciones entre casos paradigmáticos y los argumentos dados por los participantes del conflicto, con los cuales se sostienen los siguientes puntos: 1. Existen similitudes entre los argumentos de Gabriela y sus compañeros en los cuales se prioriza el bienestar animal para reconocer alimentos válidos e inválidos para el consumo humanos. 2. Las similitudes entre argumentos permiten descartar prácticas de producción de carne y aceptar el consumo de carne según las circunstancias en que se produce los alimentos como las granjas orgánicas. 3. Los argumentos por analogía permite reconocer que los argumentos no apelan a marcos de referencia completamente opuestos y contradictorios, sino más bien así como las diferentes formas de ser y estar en el mundo.

Problema #2 del caso CHI.

En segundo lugar, para resolver el problema #2: ¿Es un acto de discriminación la burla de otras prácticas alimenticias?, la persona docente según la morfología del caso deberá rastrear CP en los cuales se indique bajo cuáles circunstancias se produce la discriminación para que después la población estudiantil entable comparaciones con el caso hipotético y de esta manera averiguar si las acciones de David y Mauricio se pueden considerar actos de discriminación.

Por ello, algunos ejemplos de CP son los siguientes:

CP5: Discriminación según el Ministerio de Educación de Costa Rica.

El MEP en el Protocolo de Atención en Situaciones de Bullying (2016) define el bullying como actos de discriminación en los cuales se ejerce violencia del tipo verbal, físico, psicológico, índole sexual, material o cibernética” (p.6) de uno o unos estudiantes hacia otro u otros debido a sus características o formas de ser. Así, los ataques repetitivos y abusivos contra estudiantes por su “orientación sexual, identidad de género, nacionalidad, situación migratoria, etnia, sexo, condición socioeconómica, condición de salud, discapacidad,

creencias religiosas, opiniones, prácticas basadas en estigmas sociales, embarazos, entre otros” (p.6), son considerados como ejemplos de bullying.

Por ende, ante dichas situaciones el MEP (2016) plantea aplicar ocho pasos para detener dichos actos de discriminación: Paso 1: establecer la denuncia por parte de los estudiantes a un docente o autoridad dentro de la institución para la persona docente proceda a hacerse cargo verifica que cumpla con ser una situación en la que se da con intencional, ocurren relaciones desiguales o desequilibrio del poder entre pares o iguales y es una situación repetitiva. Paso 2: la persona docente informa al director o directora. Paso 3: la persona docente atiende la situación de manera que detiene la situación y vigila a los estudiantes. Paso 4: comunica a las familias lo sugerido. Paso 5: entrevista ambas partes. Paso 6: define medidas a seguir para cada parte involucrada. Paso 7: da seguimiento a la implementación de medidas y paso 8: aplica medidas para restaurar la convivencia.

CP6 Vegefobia – artículo de la Unión Vegana Argentina.

La Unión Vegana Argentina presentó en el 2020 ante la Instituto Nacional contra la Discriminación, el racismo y la Xenofobia (INADI) con el término vegefobia un nuevo tipo de discriminación, el cual consiste en dos tipos de prácticas violentas físicas y psicológicas contra la comunidad vegana y vegetariana. El primer tipo son prácticas violentas de aversión obsesiva, rechazo, ridiculización, difamación y hostilidad u odio hacia las prácticas alimenticias y motivos éticos de la comunidad mencionada. Y el segundo tipo, la exclusión de opciones alimenticias veganas y vegetarianas en comedores, trabajos, escuelas, colegios, hospitales, fábricas, clubes u otro ámbito social. Así pues, la UVA pretende mediante el reconocimiento de este nuevo tipo de discriminación dotar de herramientas legales a la comunidad vegana y vegetariana para erradicar situaciones como, por ejemplo, el caso de una niña en una escuela en Argentina que según la *Revista El Vegetariano Vegano*, fue excluida, ignorada e insultada con apodos como “lechuguita” por parte de sus compañeros, por tener prácticas alimenticias vegetarianas motivadas por razones éticas.

Deliberación del problema #2 del caso CHI

Una vez leídos los nuevos CP, la persona docente puede esperar que la población estudiantil fundamente según los CP 5 y CP6 que los actos de discriminación tanto para el *protocolo contra el Bullying* del MEP como para la *vegefobia* definen la discriminación como el ejercicio de la violencia física y psicológica por parte de una persona o unas personas hacia otra u otros por su manera de ser. Por ello, se entiende que la *vegefobia* puede ser aceptada por el MEP como *bullying* dentro del ámbito educativo, en tanto se ejerce violencia física y psicológica contra un estudiante vegano o vegetariano debido a su forma de ser.

Ahora bien, según la analogía establecida las acciones de Mauricio y David son actos de discriminación, ya que mediante frases peyorativas se pretende excluir y ridiculizar a Gabriela por su forma de ser al tener prácticas alimenticias distintas a las propias. De manera que la situación de agresión vivida por Gabriela se categoriza como un caso apto para ser atendido por el protocolo del MEP contra el *Bullying* para su resolución.

Por ende, la población estudiantil mediante los razonamientos establecidos comprende que las prácticas alimenticias responden a hábitos, costumbres o motivos éticos que son expresiones de las formas de ser de cada individuo y su ridiculización puede ser categorizado como un acto de discriminación. Asimismo, la deliberación sobre el problema #2 permite a los estudiantes discutir sobre los alcances y limitaciones de la *vegefobia* y sobre su pertinencia en el contexto educativo costarricense. Asimismo, permite conciderar con igual de validez la postura que sustenta el consumo de carne como parte de una costumbre aprendida en el hogar.

Habilidades de pensamiento de orden superior y competencias interculturales filosóficas en el paso 3.

El proceso de deliberación descrito anteriormente consiste en la resolución de problemas formulados mediante preguntas abierta que, según Cam (2006), son un tipo de preguntas filosóficas, cuya resolución invitan a la población a explorar e indagar un tema. De manera que para su resolución se aplica la habilidad de razonamientos definida por Topping et al. (2019), como la acción de “giving reasons for opinions, making deductions and making

judgments informed by evidence”(Dar razones como opiniones, hacer deducciones y hacer juicios informados por evidencias) (Topping et al., 2019, p.43). Así, ante la pregunta la población estudiantil organiza y compara las circunstancias, máximas y argumentos de los CP con la morfología del caso por resolver y establece razonamientos del tipo analógico, inductivo o mediante ejemplos para resolver cada problema planteado.

De igual forma, el proceso deliberativo se lleva a cabo mediante la implementación de la habilidad de indagación denominada por Cam (2006), como sugerencia, ya que esta consiste en la creación de “various species of thought that we call proposals, speculations, conjectures, hypotheses, explanations and ideas”(diversos tipos de pensamientos como propuestas, especulaciones conjeturas, hipótesis, explicaciones e ideas) (p.37), las cuales surgen a partir la morfología, debido a que la población estudiantil selecciona de esta los elementos esenciales del conflicto que deben considerarse, para diseñar premisas que produzcan razonamientos con fuerza argumentativa útiles para generar resoluciones.

Asimismo, durante la construcción de razonamientos también se implementa la habilidad de indagación; asunción o acción de asumir que, según Cam (2006), consisten en una herramienta de pensamiento, cuya función es investigar y probar la pertinencia de ideas, lo cual implica que “we temporarily take the supposition on board in order to see whether it can illuminate or resolve a problem or difficulty” (se acepta de manera temporal una suposición para ver si ilumina o resuelve un problema o dificultad) (p. 107). Así, en la construcción de razonamientos la población estudiantil está constantemente probando y modificando las premisas con las máximas, circunstancias y argumentos de cada CP, tomado en cuenta con la morfología construida a partir del caso por resolver. De modo que los razonamientos se ponen a prueba una vez creados con la misma morfología dada por los CP y el caso por resolver para generar una respuesta adecuada a cada problema.

Ahora bien, mediante el proceso deliberativo aplicado, la población estudiantil, además de implementar las habilidades de pensamiento descritas, también en la deliberación sobre el caso por resolver desarrollan las siguientes competencias interculturales filosóficas de reconocimiento y de valoración: 1. explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación. 2. construye a partir de las habilidades

colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad. 3. contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación. Y 4. valora los marcos de referencias con los cuales entablan diálogo por medio de habilidades de razonamiento.

De manera que, primero, la competencia 1 ocurre gracias a la lectura y comprensión de las circunstancias, máximas y argumento de los CP dados por la persona docente, en tanto que le permite a la población estudiantil tener acceso a marcos de referencia distintos a los propios.

Segundo, la competencia 2 ocurre en tanto los razonamientos analógicos son contruidos dentro de una comunidad de indagación, es decir, la población estudiantil realiza el proceso deliberativo en un trabajo de grupos o parejas. De manera que deben comunicarse entre sí según habilidades colaborativas como: “focus attention on the speaker, don’t “put down” others, are not forced to speak, respect other’s views, be truthful and open minded” (prestar atención a quien habla, evitar deslegitimar las opiniones de otros, no se fuerza a que otros hablen, respetar otros puntos de vista, ser veraz y de mente abierta) (Topping et al, 2019, p.39), para identificar premisas que establezcan razonamientos con fuerza argumentativa suficiente que toman en cuenta en igual de condiciones los marcos de referencia contrastados en el caso por resolver y los CP.

Además, el proceso deliberativo en la comunidad permite que la población estudiantil desarrollen las habilidades sociales que, según Topping et al (2019), son “persuade, lead, negotiate and compromise” (persuadir, liderar, negociar y comprometerse)(p.44) y se convierte la deliberación en un ejercicio de implementación de la empatía en la que la población estudiantil práctica “the ability to have knowledge of how others are feeling and to use that knowledge in interacting with them: having a rapport with a wide variety people” (la capacidad de tener conocimiento de cómo se sienten los demás y utilizar ese conocimiento para interactuar con ellos: tener una relación con una amplia variedad de personas) (Topping et al, 2019,p.44). Por consiguiente, se establece un diálogo intercultural en el que se respeta y se acepta como necesario validar distintas perspectivas culturales para producir una mejor resolución.

Tercero, se valoran marcos de referencia, correspondientes con la competencia 3, mediante el establecimiento de razonamientos se toman en igual de condiciones los marcos de referencia contrastados en el caso; sin embargo, cada circunstancia, máxima y argumento es evaluada en tanto cumpla con las condiciones para establecer un razonamiento analógico fuerte que garantice la solución al problema y no se privilegien perspectivas culturales por el simple hecho de ser parte un marco de referencia propia.

Así, esta misma competencia lleva a que en el proceso deliberativo la población estudiantil tenga un distanciamiento crítico de su propia cultura, al estar enfocados por garantizar una resolución según los aspectos formales de los razonamientos y la evaluación de cada propuesta que realizan sus compañeros y compañeras en la comunidad de indagación para diseñar de manera adecuada los razonamientos.

Y cuarto, tanto en la formulación de razonamientos como en la exposición de estos en la comunidad de indagación, se produce la selección de valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos, como establece la competencia 4, ya que es mediante la creación de una respuesta al conflicto que se crean nuevos significados por medio de los razonamientos analógicos que permiten identificar formas de coexistir entre las diversas cultura planteando nuevas formas de interactuar entre sí al eliminar la interacción conflictiva que produjo el caso por resolver.

Paso 4 resolución del conflicto:

En el caso de la resolución se sugiere a la persona docente que la población estudiantil tenga presente el problema y a partir de las conclusiones planteadas en el paso 3 redacten generalizaciones como medio de resolución del conflicto.

Así en el caso hipotético CH1 la resolución implica que la población estudiantil tome en cuenta tanto la deliberación de los problemas #1 y #2 como la información de los casos paradigmáticos para resolver las siguientes preguntas: ¿debería Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de sus compañeros para evitar la violencia?, ¿deberían los compañeros de Gabriela adaptarse a las prácticas alimenticias de Gabriela para evitar la violencia? ¿cuáles son las medidas a tomar para resolver el conflicto?

Según la deliberación llevada a cabo por el momento, las prácticas alimenticias en las que se consume carne se han validado solo si evitan causar dolor y sufrimiento en la crianza de los animales garantizando el bienestar de sus vidas mientras son sacrificado. Asimismo, se ha rechazado la producción de carne animal en granjas industrializadas, debido al constante sufrimiento que producen en los animales durante su crianza

Además, se categorizó la burla de los compañeros de Gabriela hacia sus prácticas alimenticias como un acto de discriminación por ser vegetariana y se identifica que las acciones de Gabriela también son de carácter violento en tanto que insulta a sus compañeros.

Por ende, como medidas para resolver el conflicto se considera necesarias las siguientes medidas: primero, solicitarles a los compañeros de Gabriela mencionar las ideas que cambiaron a partir del proceso deliberativo con respecto a su percepción de las personas vegetarianas y, asimismo, solicitarle a Gabriela mencionar las ideas que cambiaron a partir de la deliberación con respecto a su percepción de las personas que consumen carne. Segundo, evitar actos de discriminación contra la población vegana o vegetariana y actos de violencia contra quienes consumen carne. Por ello, una posible medida sería solicitarle a Gabriela y sus compañeros identificar las semejanzas que poseen sus actos violentos con las acciones de discriminación estipuladas en el Protocolo de Atención en Situaciones de Bullying (2016) del MEP y, a partir de ellas, solicitarles elaborar una disculpa hacia la compañera o compañeros ofendidos con dichos actos. tercero, se muestra la necesidad de que la población estudiantil respete las diferentes formas de ser de las personas para no caer en violencia y actos de discriminación, lo cual implica que ninguno debe adaptarse a las prácticas alimenticias de los demás. Y cuarto, otra medida de resolución consiste en implementar el Protocolo de Atención en Situaciones de Bullying para evitar que a Gabriela se le siga ridiculizando y excluyendo debido a que es vegetariana y a considerar como método de deliberación ante los conflictos escuchar e investigar las razones que conllevan a las personas actuar de la manera que lo realizan.

Habilidades de pensamiento de orden superior y competencias interculturales filosóficas en el paso 4.

Como se muestra en el apartado anterior, la resolución del conflicto implica aplicar las conclusiones de los argumentos como criterios para resolver el conflicto central del caso hipotético, por ello se sostiene que en la resolución del conflicto se aplican dos habilidades de razonamiento: la creación de criterios y la creación de generalizaciones. La primera habilidad, como explica Cam (2006), consiste en el establecimiento de criterios descriptivos y evaluativos de juicios que funcionan en la deliberación de conflictos para resolver problemas. Así pues, en el proceso resolutivo descrito anteriormente, la población estudiantil aplica los criterios en tanto que utiliza las conclusiones de los argumentos como criterios que permitan crear resoluciones al conflicto del caso por resolver y de manera simultánea dichos criterios le permiten a la población estudiantil resolver otros conflictos.

Y la segunda habilidad, según Cam (2006), consiste en que las personas “abstract recurrent patterns from experience that we can apply to future conditions” (patrones recurrentes abstractos de la experiencia que podemos aplicar a condiciones futuras) (p.44); por ello, se aplica en tanto que a partir de los argumentos creados se generaliza su aplicación en posibles situaciones cuyas características sean similares al caso resuelto.

Por consiguiente, dichas habilidades sustentan que la resolución del conflicto desarrolla las competencias interculturales filosóficas de incorporación: Analiza por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación y selecciona a través del diálogo intercultural en una comunidad de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos. Debido a que, al finalizar el proceso deliberativo la población estudiantil posee criterios fundamentados a partir de los cuales puede entender de mejor manera la situación conflictiva del caso por resolver y diseñar medidas útiles para resolver el conflicto. Asimismo, el diálogo intercultural llevado a cabo en la deliberación permite que la población estudiantil seleccione del abanico de valores y normas establecidas en los casos paradigmáticos y en el caso por resolver aquellos que permitan diseñar medidas cuyo propósito principal sea la coexistencia entre grupos culturales diversos.

C. Otro ejemplo de caso hipotético para resolver:

Una vez explicados los pasos de aplicación de la casuística en el siguiente apartado se muestra el proceso de resolución de otro ejemplo de caso que puede utilizarse con la población estudiantil de undécimo.

Paso 1: establecimiento de casos hipotéticos

Caso Hipotético #2 (CH2)

Un grupo de noveno grado en una institución educativa pública se encuentra organizando el acto cívico para el 15 de setiembre con el profesor de Estudios Sociales. Durante el planeamiento de actividades un grupo de estudiantes le preguntan al profesor por qué ellos deben cantar el Himno Nacional de Costa Rica, si ninguno nació en Costa Rica y sus padres son nicaragüenses, salvadoreños y hondureños. El profesor de Estudios Sociales les explica que debido a que se encuentran en Costa Rica todos los actos cívicos se inician cantando el Himno Nacional; sin embargo, los estudiantes le indican que debido a que son extranjeros no consideran necesario cantar este y más bien, le proponen al docente que en el acto cívico se dé un espacio para reproducir y cantar los himnos de los otros países de Centroamérica, ya que estos también celebran su independencia en el mes de setiembre y la institución tiene varios estudiantes provenientes de centroamericana. Sin embargo, a los estudiantes costarricenses no les parece la idea y le mencionan al profesor que “esa gente chola” no forma parte del país; por lo que entonar sus himnos está en contra de sus derechos. Ante dicha situación, imagine que usted es un estudiante de la clase y debe ayudar al docente a resolver el conflicto. Así pues, ¿aprobaría la propuesta de sus compañeros o les solicitaría a sus compañeros y compañeras migrantes cantar el Himno Nacional de Costa Rica únicamente?

Paso 2 determinación de la morfología del caso

Según la información del caso la morfología CH1 se constituye con los siguientes elementos:

A. Circunstancias del caso:

- Clase de noveno año de Estudios Sociales en institución educativa pública sobre el acto cívico del 15 de setiembre.
- Estudiantes nicaragüenses, salvadoreños y hondureños expresan lo disconformes que se encuentran por tener que cantar el Himno Nacional de Costa Rica el 15 de setiembre.
- Los estudiantes nicaragüenses, salvadoreños y hondureños quieren reproducir en el acto cívico del 15 de setiembre los himnos de sus respectivos países, además del himno de Costa Rica.
- Los estudiantes costarricenses se niegan a que se reproduzca un himno nacional en el acto cívico que no sea el costarricense.

B. Máximas y argumentos a los cuales apelan los participantes del conflicto:

- Los estudiantes nicaragüenses, salvadoreños y hondureños consideran que debido a que la institución cuenta con estudiantes provenientes de países centroamericanos y la independencia de sus respectivos países se celebra en el mes de setiembre al igual que en Costa Rica, se debería reproducir los himnos nacionales de Nicaragua, Salvador y Honduras.
- Los estudiantes costarricenses se encuentran en desacuerdo con el planteamiento de sus compañeros, porque consideran que “esa gente chola” no forma parte del país, así que no tiene derecho a cantar sus himnos en el acto cívico.
- El profesor sostiene que es tradición nacional solo cantar el himno de Costa Rica y como se encuentran en el país deben formar parte la actividad de cantar el himno.

Paso 3 definición de la taxonomía del caso:

El conflicto se debe a un desacuerdo entre estudiantes producto de las diferencias culturales, por ende, los casos paradigmáticos deben tener en común con el caso por resolver

que sus participantes sean costarricenses, extranjeros y el conflicto se relacione con cantar himnos nacionales en actos cívicos.

Problema #1 del caso CH2.

Para la resolución de la pregunta ¿aprobaría la propuesta de sus compañeros o les solitaria a sus compañeros emigrantes cantar el Himno Nacional de Costa Rica únicamente?, la persona docente deben entregar a la población estudiantil CP que permitan a la población estudiantil conocer situaciones similares al problema que se enfrentan, que le permitan comprender: cuáles son las razones que justifican cantar otros himnos nacionales en centro educativos, cuáles son las características de los actos discriminatorios por xenofobia debido a la actitud peyorativo de los estudiantes costarricenses en el caso y posibles formas de resolución del caso.

A partir de ello, algunos ejemplos de CP que el docente o la docente puede darle a los estudiantes para la resolución del CH2, ya que sus circunstancias, máximas y argumentos son semejantes a la morfología del CH2.

CP1: Circular del MEP según el reportaje de Crhoy.com denominado: “MEP ordena cerrar el mes de la Patria entonando el himno de Nicaragua. En el artículo: Flores Bonilla, W. (2016). Oficio DRESJO-0809-2016. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.crhoy.com/nacionales/ministra-de-educacion-ordena-que-se-cante-el-himno-de-nicaragua-en-escuelas/>.

En el año 2016, el director de la Regional Oeste, Wilberto Flores comunicó por medio de la circular DRESJO 0890-2016 a las escuelas y colegios pertenecientes a la capital, Pavas, La Uruca, Tibás, Santa Ana y Escazú, entonar y cantar el Himno Nacional de Nicaragua el día 30 de setiembre como parte de las actividades inclusivas y alusivas al mes patrio, debido a la gran cantidad de estudiantes de dicha nacionalidad con la que cuentan las instituciones de educativas públicas de Costa Rica.

CP2: Recursos de amparo contra la circular DRESJO 0890-2016 y resolución de la Sala IV publicado en el artículo: Vizcaíno, I. (29 de setiembre del 2016). Sala IV rechaza

ocho recursos contra directriz de cantar himno de Nicaragua. *Lanación.com*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/sala-iv-rechaza-ocho-recursos-contradirectriz-de-cantar-himno-de-nicaragua/FHG3A5ZMIRCQFJJ6IWA6LIXSVM/story/>.

En el 2016 se presentaron ocho recursos de amparo contra la circular DRESJO-0809-2016 alegando que el entonar y cantar el Himno Nacional de Nicaragua en el acto cívico del 30 de setiembre implicaba una violación contra los derechos fundamentales de los costarricenses; sin embargo la Sala IV rechazó los recursos de amparo debido a que no encontraron ninguna amenaza o lesión a los derechos fundamentales costarricenses en la acción de entonar dicho himno y, además, remitieron cualquier queja sobre el tema al Ministerio de Educación Pública.

CP3: Posición de la Ministra de Educación y Presidente en el 2016 según los artículos de *crhoy.com*: “ministra se desdice y alega “confusión” en circular sobre himno de Nicaragua”, y el artículo de *Lanación.com*: “Luis Guillermo Solís justifica y celebra que estudiantes canten himno de Nicaragua”.

Ante las quejas constante sobre la circular, Luis Guillermo apoyó la actividad y justificó que el entonar el Himno Nacional de otros países centroamericanos en las instituciones educativas públicas es una manera de conocer y respetar a los pueblos centroamericanos. Así pues, sostuvo que, para valorar la historia de estos países, contrastar su historia con la nuestra y apreciar nuestra historia es necesario conocer seguir fomentando entonar los himnos nacionales de otros países en nuestras institucional educativas.

Asimismo, la Ministra de Educación del periodo 2014 – 2018 Sonia Marta Mora apoyó la actividad, ya que consideró que nuestros centros educativos son espacios para celebrar la independencia centroamericana y la diversidad cultural del país. Así pues, consideró que mediante la entonación del Himno Nacional de Nicaragua en el mes patrio la población estudiantil costarricense puede celebrar sus símbolos y los niños y niñas extranjeras pueden ser incluidos en las actividades, al permitirles reconocer sus propios símbolos naciones dentro del espacio educativo.

CP4 Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación Racial y Xenofobia del Ministerio de Educación Pública.

El MEP en el protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia (2019) explica que se consideran actos discriminatorios aquellas “formas de violencia, agresión y de ejercicio desigual del poder que afecta negativamente la dignidad, autoestima, integridad física y cultural de las personas y de los grupos sociales a los que se repudia y niega” (p.10). Se entiende que la discriminación puede ocurrir de dos maneras: primero de manera directa, al ejecutarse de manera explícita un acto discriminatorio y segundo de manera indirecta en tanto que “se expresa mediante actitudes, acciones disimiladas y velados chistes, formas de relación, indisposición pensamiento y actitudes discriminatorias muchas veces odiosas y excluyentes” (MEP, 2019, p.11). Así, se ejemplifican en el protocolo como actos discriminatorios aquellos que: rechacen, excluyan, desprecien, anulen, disminuya, maltraten y apelen a apodos o comentarios en tono de choteo.

Ahora bien, el protocolo define la discriminación racial y por xenofobia, sin embargo, por las características del CH2 es solo necesario entender que “la discriminación por xenofobia implica comportamiento discriminatorio basado en que la otra persona es extranjera o se origina desde fuera de la comunidad o nación. Se define como el odio, repugnancia, u hostilidad hacia las personas extranjeras” (MEP, 2019, p.13).

Así, ante casos de discriminación se debe aplicar según el Ministerio de Educación Pública los siguientes pasos para solucionar el conflicto:

- Paso 1: Detección de la situación de discriminación racial y/o xenofobia, el cual implica que un docente o una docente reconozcan la situación y detengan los actos discriminatorios de inmediato.
- Paso 2: se comunica a la dirección los actos de discriminación y los participantes en estos.
- Paso 3: se atiende la situación mediante el vigilar que no se repitan los actos discriminatorios, se habla por separado con los participantes, se evita culpabilizar al estudiante que discriminó y se busca el apoyo con otros departamentos de la institución.

- Paso 4: comunicación con la familia o encargado/a de las partes involucradas la persona encargada se comunica las personas legalmente encargadas de la persona discriminada y la persona o personas que presuntamente ejercieron la discriminación.
- Paso 5: Se entrevista a los tutores legales de los participantes tanto los padres de la persona discriminada como los tutores de las personas o persona que discriminó y, además, se entrevista a la persona discriminada y al estudiante que discriminó sobre su estado emocional, motivos y posibles acciones para detener la situación.
- Paso 6: definir las medidas correctivas, de sanción y reparación.
- Paso 7: elaborar informe de actuación.
- Paso 8: seguimiento y evaluación del caso.

Deliberación del caso CH2.

A partir de los CP dados por el docente, la población estudiantil podría llegar a formular en un proceso de deliberación en grupos los siguientes argumentos sobre el problema principal del CH2:

La población estudiantil de origen extranjero sustenta en el caso que sus respectivos himnos deberían entonarse como parte del acto cívico debido a dos características que poseen: primero, los himnos son de países centroamericanos, los cuales celebran la independencia en el mismo mes que Costa Rica y, segundo, la institución cuenta con estudiantes de estos países. De modo que las razones que sustentan los estudiantes comparten algunas semejanzas con la situación ocurrida en el 2016 a partir de la circular DRESJO 0890-2016, ya que tanto la ex-Ministra de Educación Sonia Marta y el ex-Presidente Luis Guillermo Solís apoyaron la decisión de entonar el Himno Nacional de Nicaragua como parte de los actos cívicos de setiembre, ya que consideraban que la población de nicaragüenses en instituciones públicas era lo suficiente significativa como para también dar un espacio de celebración a la independencia del país centroamericano, que precisamente celebra en la misma fecha su fiesta patria.

Ahora bien, la Ex-Ministra de Educación Sonia Marta y el ex-presidente Luis Guillermo Solís también alegaron ante las quejas costarricenses sobre la iniciativa de la circular DRESJO 0890-2016, que entonar himnos nacionales de otros países en actos cívicos permite conocer, respetar y celebrar la diversidad cultural del país. Además, mediante este tipo de actividad la población estudiantil celebra tanto los símbolos patrios de Costa Rica como los símbolos patrios de los países de donde provienen un sector significado de estudiantes.

Por otra parte, el caso CH2 también comparte con las consecuencias causadas por la circular del 2016 el hecho de despertar inconformidades en los ciudadanos costarricenses ante la posibilidad de entonar más himnos en actos cívicos aparte del propio del país. Justamente, dicha postura se refleja en los estudiantes costarricense en el CH2 cuando se niegan a aceptar la posibilidad de cantar el himno de otro país.

Asimismo, se defendió por algunos costarricenses que presentaron recursos de amparo ante la sala IV en el mes de setiembre del 2016 el rechazo a entonar el Himno Nacional de Nicaragua, ya que alegaron que consideraban una violación de sus derechos fundamentales como ciudadanos costarricenses la entonación de dicho himno en las escuelas y colegios públicos.

Ante dicha situación, la Sala IV declaró sin lugar dichos amparos, ya que no se violenta ningún derecho fundamental costarricense mediante la acción de entonar himnos nacionales de otros países en actos cívicos; por ende, se puede sostener que el argumento dado por los estudiantes costarricenses es refutable a partir del criterio dado por la Sala IV en el 2016.

Asimismo, según las características de discriminación por xenofobia mencionadas en el caso paradigmático, el protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia, se sostiene que la discriminación por xenofobia ocurre cuando se discrimina a una persona por ser extranjero mediante acciones de odio, hostilidad, rechazo, exclusión, maltrato y creación de apodosos ofensivos. De manera que los comentarios de la población estudiantil costarricenses en el caso pueden caracterizarse como discriminación de xenofobia al indultar a los otros estudiantes debido a que son extranjeros.

Paso 4 Resolución del conflicto:

Al tomar en cuenta los argumentos diseñados en el apartado anterior, se puede proponer como posible respuesta al problema: ¿aprobaría la propuesta de sus compañeros o les solitaria a sus compañeros emigrantes cantar el Himno Nacional? lo siguiente:

- En principio el cantar el himno nacional de otros países centroamericanos crea un ambiente de aceptación a la diversidad cultural de los estudiantes de otros países y permite incluir en las actividades de celebración de la independencia a los estudiantes extranjeros mediante la representación de sus países y, además, invita a los ciudadanos costarricenses a respetar y conocer más de los países centroamericanos.
- Asimismo, las acciones de los compañeros y las compañeras costarricenses implican una segunda dimensión de la resolución del conflicto, en la cual el docente al identificar las semejanzas de los comentarios de los estudiantes con las características de discriminación de xenofobia, puede utilizar la actividad de entonar los himnos nacionales de otros países de centroamericana para que los estudiantes inicien el proceso de conocer la historia de otros países en vez de rechazarla de manera inmediata como lo propuesto en el CH2.

Habilidades de pensamiento de orden superior y competencias interculturales filosóficas en el CH2.

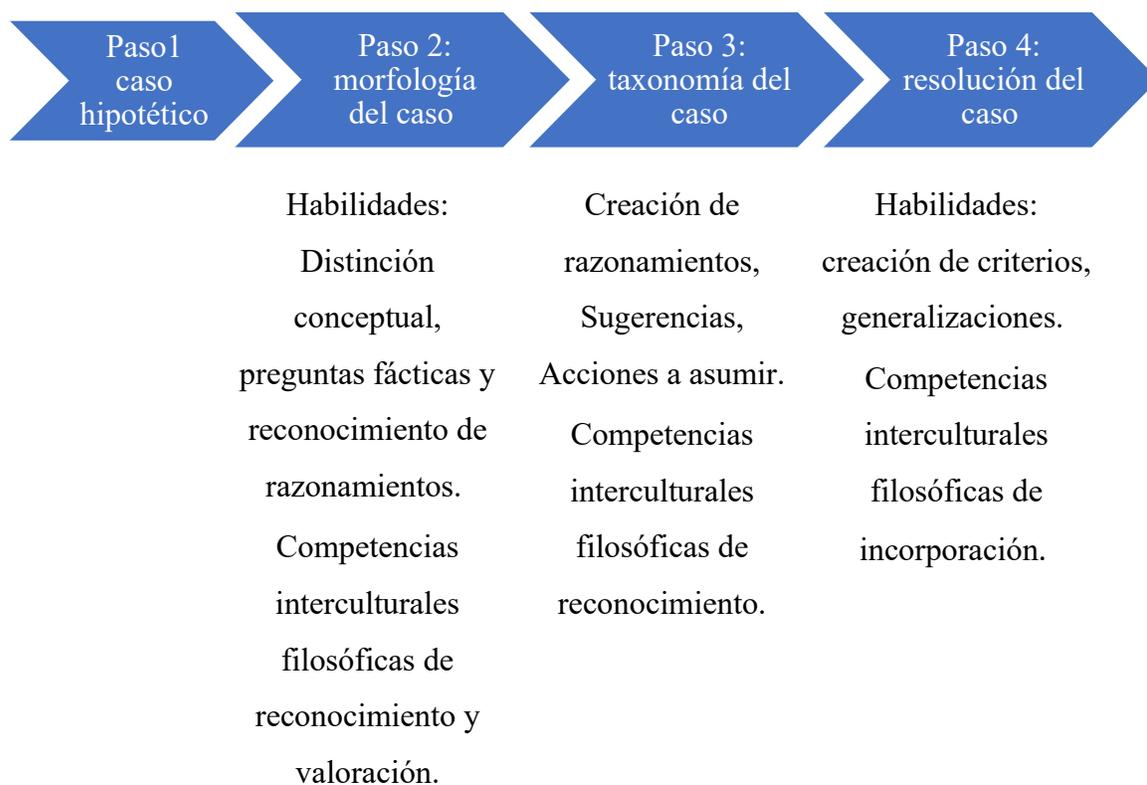
En este CH2 la aplicación de los pasos 1,2 y 3 de la casuística para resolver el conflicto central permite desarrollar en el mismo orden cada una de las habilidades de razonamiento, indagación y pensamiento colaborativo y competencias interculturales filosóficas descritas en el CH1.

No obstante, el CH2 tiene la particularidad de tratar sobre un conflicto de diferencias culturales propio del contexto costarricense. De modo que se plantea el ejemplo como muestra de que el aprendizaje de las competencias interculturales filosóficas diseñadas pueden orientarse a modificar los marcos de referencia costarricenses que producen xenofobia en los ámbitos escuelas, ya que mediante problemas de diferencias culturales como el CH2, el cual muestra una situación características de expresión de xenofobia costarricense,

la implementación de la casuística en el aula permite contraatacar la xenofobia costarricense contra los centroamericanos desde otro ámbito, el cual pretende dotar de herramientas de deliberación que podrían permitir mejorar los vínculos sociales de los costarricenses con respecto a otros países.

Relación del CH1 y CH2 con el Programa de Estudios de Filosofía.

A partir de los apartados anteriores, se puede sostener que la aplicación de la casuística para desarrollar tanto habilidades de pensamiento como competencias interculturales filosóficas pueden ser sintetizada en el siguiente diagrama:



También funciona para trabajar objetivos de dos ejes temáticos del Programa de Estudios de Filosofía (2017), como lo son: 1. pensamiento social, humanismo y 2. dilemas éticos, cultura y sociedad de la información.

Justamente, al tratar los conflictos sobre diferencias culturales y recurrir un método de deliberación propio de la ética, el personal docente de filosofía puede abordar problemas ético-culturales para abordar los contenidos de los siguientes criterios de evaluación:

- **Pensamiento social, humanismo y dilemas éticos:** A. Comparar los distintos relatos sobre el origen natural y sociocultural del ser humano. B. Identificar las propuestas axiológicas en los diferentes relatos sobre el ser humano. C. Comprender el pluralismo de la sociedad costarricense a partir de la diversidad. D. Analizar los enfoques existentes sobre el concepto de bien desde los diversos sistemas éticos y sus efectos en la vida cotidiana. Y E. Comprender los orígenes de la cultura, especialmente la latinoamericana y sus manifestaciones en la ciencia, la religión, la política y el arte.
- **Cultura y sociedad de la información:** A. Analizar los mensajes de la industria cultural y su impacto en la opinión pública, B. Comprender el concepto de paradigma como construcción histórica y cultural para la solución de los problemas de la vida.

Capítulo III: Situaciones de aprendizaje para la aplicación de la casuística y la construcción de la educación intercultural en clases de filosofía.

A continuación, se presentan ejemplos de situaciones de aprendizaje diseñadas para que la persona docente de filosofía fortalezca las seis competencias interculturales filosóficas diseñadas en el capítulo I y aplique la resolución de conflictos producto de las diferencias culturales por medio de los pasos de la casuística establecidos en el capítulo II. Las situaciones de aprendizaje se organizan según la propuesta de García Fallas (2022) denominada “guía didáctica”, la cual consiste en el diseño de situaciones de aprendizaje con las siguientes partes: tema, justificación, objetivos, estrategias de aprendizaje, evaluación, materiales y recurso y tiempo.

Asimismo, en el presente apartado se encuentran dos distintas situaciones de aprendizaje: primero, las situaciones de aprendizaje de la 1 a la 4 consisten en estrategias, cuyo propósito es comprender los conceptos de cultura, diferencias culturales y conflictos. Y segundo, las situaciones de aprendizaje de la 5 a 8 consisten en estrategias para aplicar la casuística en la resolución de conflictos derivados de la interacción entre marcos de referencias diferentes.

A. Situación de aprendizaje 1

Tema

Concepto de cultura

Introducción

La presente situación de aprendizaje cumple un doble propósito con respecto al criterio de evaluación: comprender el pluralismo de la sociedad costarricense a partir de la diversidad, el cual forma parte del eje temático: pensamiento social, humanismo y dilemas éticos del Programa de Estudios de Filosofía del MEP, ya que, el primer propósito implica construir el concepto de cultura a partir de las dos dimensiones planteadas por Ruiz de Lobera (2004), las cuales consisten, en primer lugar, en el reconocimiento del individuo como portador de cultura en tanto que interpreta la realidad según su marco de referencia y el grupo

al que pertenece. Y en segundo lugar, el percibir de manera habitual que otras personas pertenecen a otras culturas por medio del contraste entre marcos de referencia. Por ello, las estrategias de aprendizaje que se plantean pretenden que la población estudiantil se reconozca como portadora de cultura al realizar la acción de interpretar imágenes y textos, y además, mediante el proceso de comparación de dichas interpretaciones perciban las diferencias culturales que poseen en relación con otros.

Y en cuanto segundo propósito, se sostiene que, mediante la construcción del concepto de cultural desde las dos dimensiones mencionadas, la población estudiantil comprenda las dimensiones de un concepto básico que posteriormente será utilizado en otras situaciones de aprendizajes planteadas en esta misma sección que facilite la resolución de conflictos causados por diferencias culturales mediante el método de la casuística.

Por consiguiente, los conceptos a desarrollar en la presente situación de aprendizaje son:

- Cultura: “se reconoce como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Estrada Torres, et al., 2019, p.6).
- Dimensiones del concepto cultura: A partir de los postulados de Ruiz de Lobera (2004), se entiende que el concepto de cultura implica la dimensión del reconocimiento de los individuos como portadores de cultura en tanto que interpretan la realidad desde sus marcos de referencia y grupos culturales a los que pertenece y, además, la dimensión del percibir de manera habitual que otras personas pertenecen a otras culturas por medio del contraste entre marcos de referencia.
- Interculturalidad: “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).

Objetivo general

- Construir el concepto de cultural por medio de una comunidad de indagación.

Objetivos específicos

- Definir cultura por medio de la interpretación de imágenes y textos.
- Reconocer semejanzas y diferencias entre las diversas interpretaciones de imágenes y textos dadas por los compañeros y compañeras.

Contenidos

- Concepto de cultura
- Definición de conceptos por medio del diagrama de conceptos.
- Preguntas abiertas para el proceso de reflexión sobre conceptos.

Estrategias de aprendizaje

Actividad de inicio del tema: La persona docente solicita a la población estudiantil agruparse en grupos de 3 o 4 estudiantes y se les asigna una hoja con cuatro imágenes. Después de repartir la imagen, se le solicita a la población estudiantil responder las siguientes preguntas en la hoja: ¿qué es lo que ven en cada imagen? y ¿cuál creen que es el significado de cada una de ellas?

²Hoja con imágenes:

Instrucciones: Observe las imágenes con atención y complete el siguiente cuadro.



Preguntas		Semejanzas	Diferencias
¿Qué es lo que ven en cada imagen?			
¿Cuál creen que es el significado de cada una de ellas?			

Actividad de desarrollo del tema: La persona docente solicita a los grupos conformados que busquen otro grupo para compartir los significados adjudicados en la actividad de inicio y completen la sección de la hoja dedicada a las semejanzas y diferencias.

² Imagen tomada de: Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

Al finalizar con la actividad de completar el cuadro sobre la imagen, se seleccionan algunos estudiantes para que compartan las semejanzas y diferencias de significado identificadas.

Después, la persona docente escribe en la pizarra o comparte por medio de www.neardpod.com las siguientes citas:

Según Estrada Torres, et al. (2019), cultura es “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (p.6).

Ruiz de Lobera. (2004) “todos somos portadores de cultura, nuestro bagaje cultural está impreso desde nuestra manera de percibir la realidad” (p.113).

Y la persona docente les solicita que respondan la siguiente pregunta a partir de la información de cada cita: ¿qué significa cada cita? ¿Tienes alguna relación con el ejercicio realizado anteriormente? ¿Creen que en la interpretación de las imágenes se ve reflejadas sus culturas? Las preguntas pueden darse por escrito a la población estudiantil, escribirse en la pizarra o compartirse por medio de www.neardpod.com.

Actividad de cierre del tema: Por último, la persona docente solicita a la población estudiantil que mencionen palabras que se puedan asociar al concepto de cultura y se recopilan en una nube de palabras elaborada en www.flippity.net.

Evaluación

Actividad de inicio: Se plantea utilizar una rúbrica dicotomía para evaluar la imagen y las preguntas.

Instrumento de evaluación de la hoja de imágenes.

Nombre del estudiante: _____ total de puntos: 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Establece el significado de las imágenes por medio del trabajo colaborativo.		
Menciona elementos de la imagen que le llaman la atención.		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.		
Identifica ideas presentadas en formas oral, escrita, plástica y otras.		
Total 8 puntos.		

Criterios: Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

Actividad de desarrollo: instrumento de evaluación de la interpretación de citas sobre el concepto de cultura.

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 25 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Interpreta el significado de las citas mediante sus marcos de referencia					
Identifica ideas presentadas en formas oral, escrita, plástica y otras.					
Se comunica por medio de razones las creencias, valores y normas establecidas según sus marcos de referencia en discusiones filosóficas.					

Explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación.					
Contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación.					
Total 25 puntos					

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Actividad de cierre: instrumento de evaluación de la nube de palabras.

Nombre del estudiante: _____ total de puntos: 6 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Asocia conceptos a la palabra cultura.		
Comparte con sus compañeros palabras cuyo significado es similar al concepto de cultura.		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.		
Total 6 puntos.		

Criterios: Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

Materiales y recursos: Pizarra, marcadores para pizarra, hoja con imágenes y definiciones, internet, proyector y computadora.

Tiempo: Se requiere de del siguiente tiempo para cada actividad:

Actividad de inicio: de 20 – 25 minutos.

Actividad de desarrollo: 40 minutos.

Actividad de cierre: 20 minutos.

Bibliografía

Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

B. Situación de aprendizaje 2

Tema

Diferencias culturales a partir de las celebraciones de Halloween y Día de los Muertos.

Introducción

El enfoque intercultural sostiene, según Aguado Odina; Gil Jauren y Mata Benito (2005) que las prácticas educativas de la educación intercultural deben posicionarse como foco de reflexión e indagación de las diferencias culturales como medio para promover la coexistencia y convivencia entre los diversos grupos culturales que se encuentran en la sociedad. Por ello, se considera necesario en la presente guía abordar el concepto de diferencias culturales a través de dos ejemplos a partir de los cuales la población estudiantil pueda indagar y reflexionar en el aula sobre las diferencias culturales. Así, mediante los ejemplos se le facilita a la población estudiantil reconocer las características de las diferencias culturales y dialogar sobre su importancia en la sociedad.

Por consiguiente, los conceptos abordar en la presente situación de aprendizaje son:

- Interculturalidad: presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo (Estrada Torres et al., 2019, p. 7).
- Marco de referencia: es un horizonte de significado, es decir, son el conjunto de significados a partir de los cuales se interpreta la realidad y se construyen en colaboración con los integrantes de grupo cultural al que se pertenece.
- Diferencias culturales: Según Ruiz de Lobera (2004) son aquellos elementos que se perciben como signos externos, rasgos visibles, creencias y valores diferentes entre marcos de referencia que implican una relación conflictiva entre grupos y se entienden como constructores dinámicos.

Objetivo general

- Comprender el concepto de diferencias culturales por medio de una comunidad de indagación.

Objetivos específicos

- Reconocer diferencias y similitudes entre las prácticas culturales: Halloween y Día de los Muertos.
- Responder preguntas abiertas por medio de la información de un texto y la utilización de razones.
- Definir el concepto de diferencias culturales por medio de la comparación entre las prácticas culturales de Halloween y el Día de los Muertos.

Contenidos

- Diferencias culturales.
- Comparaciones entre prácticas culturales.
- Preguntas abiertas.

Estrategias de aprendizaje

Actividad de inicio: La persona docente comienza la clase preguntando a la población estudiantil: ¿Qué es Halloween? Y ¿Qué es el Día de los Muertos? La persona docente apunta en la pizarra las respuestas de la persona junto a su nombre.

Actividades de desarrollo:

Actividad #1:

La persona docente solicita a la población estudiantil leer la noticia de infobae.com (31 de octubre del 2022) denominado “tradición y choque de culturas: cuáles son las diferencias entre Halloween y el Día de los muertos”

Código QR de la noticia de Infobae.com:



Y después de la lectura del artículo, se le pide a la población estudiantil completar en parejas o grupos la siguiente tabla:

Instrucciones: Redacte ideas que le provoca pensar la palabra Halloween y Día de los Muertos. Y mencione una frase del texto sobre ambas palabras que considere importante del texto.

	Halloween	Día de los Muertos
Idea		
Frase		

Luego, la persona docente pide que compartan algunas respuestas de los diagramas creados.

Actividad #2:

Por medio de la página web: www.wordwall.com, la persona docente le solicita a una persona del aula seleccionar un número, leer la pregunta que aparece en el número y se escuchan posibles respuestas a la pregunta de los demás compañeros y compañeras. Después, se solicita que otra persona seleccione otro número, lea la pregunta y se escuchan posibles respuestas a la pregunta de los demás compañeros y compañeras. Y se repite la misma dinámica hasta que se respondan todas las preguntas que aparecen en wordwall.

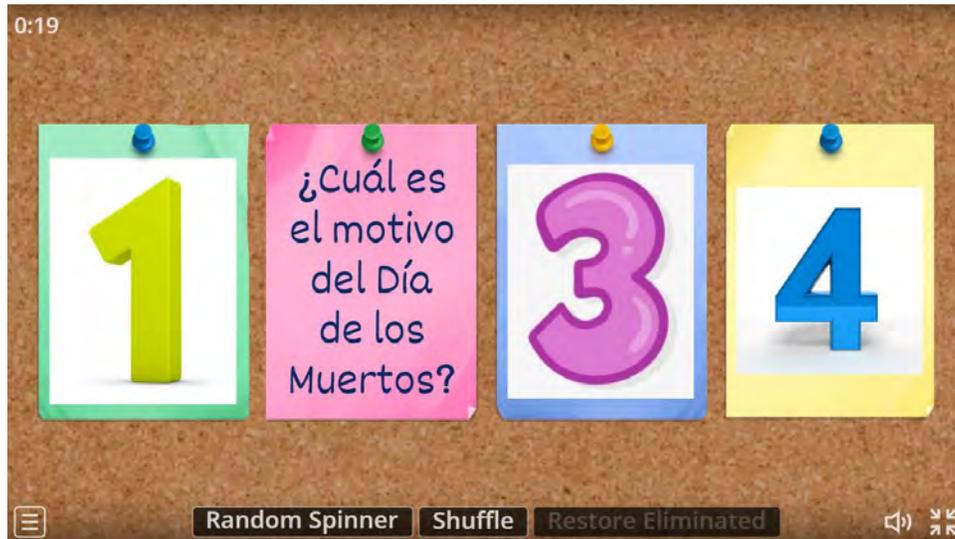
Lista de preguntas para wordwall:

- ¿Cuál es el motivo de Hallloween?
- ¿Cuál es el motivo del Día de los Muertos?
- ¿En cuáles aspectos son similares ambas prácticas culturales?
- ¿En cuáles aspectos son diferentes ambas prácticas culturales?

Código QR de las preguntas en wordwall:



Imagen sobre cómo se ven las preguntas en wordwall:



Actividad de cierre: Al finalizar, la persona docente plantea la siguiente pregunta: ¿Qué es una diferencia cultural? Y se les pide que seleccionen una de las siguientes opciones y se les pide que expliquen mediante razones porqué esa opción es la definición de diferencias culturales:

¿Qué es una diferencia cultural?

- A. prácticas sociales, signos externos, rasgos visibles, creencias y valores diferentes entre grupos de personas.
- B. Asignarle significados distintos a una misma imagen u objeto.
- C. Acciones que realizan de manera diferente distintos grupos de personas. y cuáles serían algunos ejemplos del concepto.

Al terminar de oír algunas posibles respuestas, la persona docente indica cuál es la respuesta correcta y explica por qué es la respuesta correcta.

Evaluación

Para las actividades de desarrollo se propone utilizar rúbricas dicotómicas

Instrumento de evaluación para la actividad de desarrollo: actividad #1

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 12 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Reconoce como importante una frase del texto sobre la palabra Halloween		
Reconoce como importante una frase del texto sobre el Día de los Muertos.		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.		
Especifica las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos, entre otros.		
Identifica ideas presentadas en formas oral, escrita, plástica y otras.		
Desarrolla producciones orales, escritas, plástica y otras, a partir de criterios establecidos.		
Total 12 puntos		

Criterios Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 puntos) no cumple con el indicador.

Instrumento de evaluación para la actividad de desarrollo: actividad #2

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 10 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Responde las preguntas mediante la información del texto.		
Desarrolla producciones orales, escritas, plástica y otras, a partir de criterios establecidos		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.		
Especifica las ideas propuestas utilizando medios escritos, orales, plásticos, entre otros.		
Identifica ideas presentadas en formas oral, escrita, plástica y otras.		
Total 10 puntos.		

Criterios Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 puntos) no cumple con el indicador.

Materiales y recursos: Pizarra, marcadores para pizarra, internet, página web: www.wordwall.com y hojas con las prácticas.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

Actividad de inicio se requiere de 20 minutos

Actividad de desarrollo: se requiere 40 minutos

Actividad de cierre: se requiere 20 minutos

Bibliografía

Aguado Odina, T; Gil Jaurena, I; Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

Infobae.com (de octubre del 2022). tradición y choque de culturas: cuáles son las diferencias entre Halloween y el Día de los muertos. *Infobae.com*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/tendencias/2022/10/31/tradicion-y-choque-de-culturas-cuales-son-las-diferencias-entre-halloween-y-el-dia-de-los-muertos/>

C. Situación de aprendizaje 3

Tema

Concepto de conflicto y posturas ante el proceso de resolución de un conflicto.

Introducción

El propósito de la presente guía es el diseño de estrategias de aprendizaje con las cuales la población estudiantil comprenda el significado de conflicto y las distintas posturas que se pueden asumir ante la resolución de un conflicto, por ello, se planea una adaptación de la actividad propuesta por Ruiz de Lobera (2004) en su texto *Metodología para la formación en educación intercultural*, en la cual sostiene como necesario abordar el concepto de conflicto con la población estudiantil mediante estrategias de aprendizaje en las cuales se enfatice en entender conflicto como un proceso, cuyas etapas son causas, manifestaciones (disputas) y consecuencias (tipo de respuestas).

Asimismo, se plantea que la población estudiantil comprenda cuatro posibles formas de responder a un conflicto, las cuales según Ruiz de Lobera (2004) son las siguientes:

1. Ignorar el conflicto. Permanece latente al no evitarse el conflicto e ignorarlo y su producto es mayor al conflicto, ya que todas las partes involucradas pierden.
2. Someterse/imponerse: implica la victoria por una de las partes involucradas, sin embargo, genera en la parte perdedora los sentimientos de resentimiento y frustración. Y “el que se impone pierde la oportunidad de aprender y experimentar otra forma más beneficiosa de resolver sus conflictos” (Ruiz de Lobera, 2004, p.129).

3. Acuerdo válido para ambas partes: Consiste en el producto de un análisis “capaz de vislumbrar lo que está detrás de cada postura” (Ruiz de Lobera, 2004, p.129) implicada en el conflicto. De manera que al estar ambas partes conscientes de los motivos de sus propias acciones y los efectos de ellas, se facilita el llegar acuerdos que favorezcan ambas partes.

Por consiguiente, las estrategias de aprendizaje pretenden que la persona docente pueda utilizar los conflictos de la vida cotidiana de la población estudiantil como insumos que ejemplifiquen la definición de conflicto y las posibles formas de resolver un conflicto explicadas y de esta manera la población estudiantil sea consciente de dichos elementos y puedan aplicarlas en el proceso de resolución de conflictos que aparece en las situaciones de aprendizaje 6,7 y 8.

Objetivo general

- Comprender el significado de la palabra conflicto y las posibles posturas ante la resolución de un conflicto por medio de la comunidad de indagación.

Objetivos específicos

- Define el concepto de conflicto por medio de un diagrama de conceptos y la comparación de definiciones.
- Reconoce conflictos de su vida cotidiana por medio de la definición de conflicto construida en la comunidad de indagación.
- Plantea posibles posturas ante la resolución de conflictos en la vida cotidiana por medio de la comunidad de indagación.

Estrategias de aprendizaje

Actividad de inicio: La persona docente forma grupos de 3 o 4 personas y les solicita a la población estudiantil completar el siguiente diagrama de conceptos.

Diagrama de conceptos

Instrucciones: En el círculo pequeño con la palabra “conflicto” agregue palabras, cuyo significado es similar a conflicto y en el círculo grande con las palabras “no conflicto” agregue palabras con el significado contrario a conflicto. Al terminar, redacte una definición de conflicto mediante las palabras que componen el círculo pequeño.

¿Qué es un conflicto?



Definición de conflicto: Un conflicto es _____

Luego, la persona docente escribe en la pizarra las siguientes definiciones de conflicto del diccionario de la Real Academia Española y le solicita a la población estudiantil comparar sus definiciones con las redactadas en la pizarra y mencionar en cuáles aspectos son similares y en cuales diferentes.

Definiciones del diccionario de la Real Academia Española (2022)

- Conflicto: m. Problema, cuestión, materia de discusión.
- Conflicto: m. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.

Actividad de desarrollo: La persona docente le pide a los grupos que piensen en un conflicto en el que ellos estuvieron involucrados o algún conocido de su misma edad y a partir de dicha información se solicita completar el siguiente cuadro.

Cuadro sobre conflictos:

Instrucciones: Complete la información solicitada según el conflicto seleccionado.

Diferenciar:	
Personas (las partes implicadas)	
Circunstancias: dónde, cuándo y cómo ocurre la situación conflictiva	
Máximas y argumentos: ¿Cómo se justifican las acciones de las personas involucradas y qué indican estos sobre sus participaciones en el conflicto?	

Al finalizar con la tabla, se le pide a cada grupo pasar al frente a exponer el conflicto y, después de cada exposición, se le pide a la población estudiantil mencionen posibles formas de resolver el conflicto y se redactan en la pizarra.

Actividad de cierre: Una vez se tengan todas las posibles soluciones al conflicto, la persona docente explica las cuatro posturas ante un conflicto de Ruiz de Lobera (2004) y se le pide a cada grupo clasificar las soluciones dadas a su conflicto según las posturas explicadas por la persona docente.

Posturas ante un conflicto según Ruiz de Lobera (2004):

1. Ignorar el conflicto. Permanece latente al no evitarse el conflicto e ignorarlo y su producto es mayor al conflicto, ya que todas las partes involucradas pierden.

2. Someterse/imponerse: implica la victoria por una de las partes involucradas, sin embargo, genera en la parte perdedora los sentimientos de resentimiento y frustración. Y “el que se impone pierde la oportunidad de aprender y experimentar otra forma más beneficiosa de resolver sus conflictos” (Ruiz de Lobera, 2004, p.129).
3. Acuerdo válido para ambas partes: Consiste en el producto de un análisis “capaz de vislumbrar lo que está detrás de cada postura” (Ruiz de Lobera, 2004, p.129) implicada en el conflicto. De manera que al estar ambas partes conscientes de los motivos de sus propias acciones y los efectos de ellas, se facilita el llegar acuerdos que favorezcan ambas partes.

Evaluación

Instrumento de evaluación para el diagrama de concepto:

Nombre completo: _____ total 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Identifica palabras con el mismo significado de la palabra conflicto		
Identifica palabras con diferente significado a la palabra conflicto.		
Compara la definición de conflicto con las definiciones del diccionario de la Real Academia Española.		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras		
Total 8 puntos		

Criterios: Sí (2 puntos) Cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

Instrumento de evaluación para el cuadro sobre conflictos:

Nombre completo: _____ total 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Reconoce las personas involucradas en el conflicto		
Identifica las circunstancias del conflicto		
Reconoce las máximas y argumentos del conflicto		
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras		
Total 8 puntos		

Criterios: Sí (2 puntos) Cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

Materiales y recursos: Pizarra, marcadores para pizarra, hojas con el diagrama y el cuadro sobre el conflicto.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

Actividad de inicio se requiere de 25 minutos

Actividad de desarrollo: se requiere 40 minutos

Actividad de cierre: se requiere entre 40 – 30 minutos, ya que depende de la cantidad de grupos que deben presentar sus respuestas.

Bibliografía

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/conflicto>.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

D. Situación de aprendizaje 4:

Tema

Convivencia a partir de las diferencias culturales.

Introducción

La situación de aprendizaje plantea abordar el tema de convivencia a partir de las diferencias culturales por medio de un proceso reflexivo que permita a la población estudiantil identificar los beneficios que genera la convivencia entre personas de distintos grupos sociales y los posibles retos a afrontar durante la coexistencia entre personas de diferentes culturas. De modo que la presente situación de aprendizaje plantea estrategias de aprendizajes aptas para utilizar como introducción el criterio de evaluación comprender el pluralismo de la sociedad costarricense a partir de la diversidad según el eje temático pensamiento social, humanismo y dilemas éticos ubicado en el Programa de Estudios de Filosofía Educación Media del Ministerio de Educación Pública (2017).

Por consiguiente, los conceptos a trabajar con la situación de aprendizaje son los siguientes:

- **Diferencias culturales:** Según Ruiz de Lobera (2004) son aquellos elementos que se perciben como signos externos, rasgos visibles, creencias y valores diferentes entre marcos de referencia que implican una relación conflictiva entre grupos y se entienden como constructores dinámicos.
- **Cultura:** “se reconoce como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Estrada Torres, et al., 2019, p.6).
- **Dimensiones del concepto cultura:** A partir de los postulados de Ruiz de Lobera (2004), se entiende que el concepto de cultura implica la dimensión del reconocimiento de los individuos como portadores de cultura en tanto que interpretan la realidad desde sus marcos de referencia y grupos culturales a los que pertenece y,

además, la dimensión del percibir de manera habitual que otras personas pertenecen a otras culturas por medio del contraste entre marcos de referencia.

- Pluriculturalidad: Forma de intervención positiva ante la diversidad de la población. Implica la convivencia pacífica entre los diversos grupos culturales de la región sin que haya dominación de unos sobre otros. En este sentido, todas las culturas son reconocidas y se busca que sus derechos fundamentales sean respetados (Estrada Torres, et al., 2019, p. 7)

Objetivo general

- Identificar los beneficios y retos en la convivencia entre grupos culturales diferentes.

Objetivos específicos

- Reconoce los beneficios de la convivencia entre grupos culturales distintos mediante una comunidad de indagación.
- Reconoce los retos a superar ante la convivencia entre grupos culturales distintos mediante una comunidad de indagación.

Estrategias de aprendizaje

Actividad de inicio: La persona docente explica el concepto de pluriculturalidad y reproduce en clase el video Limón: historia pluricultural. Después del video, le solicita a la población estudiantil conformar grupos de 3 o 4 personas y les entrega la siguiente hoja para que la completen:

Hoja sobre convivencia entre grupos culturales distintos.

1. ¿Cuáles son ejemplos de conflictos entre grupos culturales distintos en el video?
2. Según la siguiente definición de pluriculturalidad:

“Pluriculturalidad: Forma de intervención positiva ante la diversidad de la población. Implica la convivencia pacífica entre los diversos grupos culturales de la región sin que haya dominación de unos sobre otros. En este sentido, todas las

culturas son reconocidas y se busca que sus derechos fundamentales sean respetados” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).

¿se puede afirmar que en la historia de Limón es un ejemplo de pluriculturalidad? Justifique su respuesta.

Al finalizar con completar la hoja, la persona docente asigna un tiempo de 10 – 15 minutos para que la población estudiantil comparta en síntesis sus respuestas y le solicita a la población estudiantil que mencione con cuáles ideas se encuentra de acuerdo y con cuales otras no.

Actividad de desarrollo: La persona docente conforma grupos de 3 o 4 estudiantes y le pide a la población estudiantil que respondan la siguiente pregunta: ¿por qué es buena y por qué es problema la convivencia con personas de distintas culturas? Y se les pide que acomoden las respuestas en la siguiente plantilla:

Instrucciones: identifique aspectos positivos y negativos sobre la convivencia con personas de distintos países para responder las siguientes preguntas: ¿por qué es buena y por qué es problema la convivencia con personas de distintas culturas?

Convivencia con personas de distintas culturas.	
Aspectos positivos	Aspectos negativos

Actividad de cierre: se les pide que expongan sus respuestas y ante cada exposición identifiquen las ideas que se van repitiendo sobre ambas preguntas para establecer conclusiones sobre cuáles son los aspectos positivos y negativos de la diversidad cultural.

Evaluación

Instrumento de evaluación de la actividad inicial

Nombre completo: _____ total 20 puntos.

Indicadores	Criterios			
	S	CS	AV	N
Presta atención al video reproducido en clase.				
Reconoce los conflictos producto del multiculturalismo histórico en Limón.				
Analiza un contexto histórico mediante el concepto de pluriculturalidad.				
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.				
Establece argumentos a favor y en contra de un problema filosófico escogido.				
Total 20 puntos.				

Criterios: S: Siempre (4 puntos) Cumple siempre con el criterio. CS: Casi siempre (3 puntos) cumple casi siempre con el criterio. AV a veces (2 puntos) cumple a veces con el criterio. N: Nunca (1 punto) nunca cumple con el criterio.

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Instrumento de evaluación para la actividad de desarrollo:

Nombre completo: _____ total 20 puntos.

Indicadores	Criterios			
	S	CS	AV	N
Reconoce aspectos positivos de la convivencia entre personas de distintas culturas.				
Reconoce aspectos negativos de la convivencia entre personas de distintas culturas.				
Demuestra la expresión y comprensión de las ideas comunicadas, en forma oral, escrita, plástica, entre otras.				
Establece argumentos a favor y en contra de un problema filosófico escogido.				
Total 20 puntos.				

Criterios: S: Siempre (4 puntos) Cumple siempre con el criterio. CS: Casi siempre (3 puntos) cumple casi siempre con el criterio. AV a veces (2 puntos) cumple a veces con el criterio. N: Nunca (1 punto) nunca cumple con el criterio.

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Materiales y recursos: Hojas con preguntas y esquema, pizarra, proyector, internet y pizarra.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

Actividad de inicio: se requiere de 7:12 minutos para ver el video y 20 minutos para resolver las preguntas sobre el video.

Actividad de desarrollo: se requiere de 25 minutos para completar el esquema de aspectos positivos y negativos sobre la convivencia entre personas de distintas culturas.

Actividad de cierre: se requiere de 15 minutos para que la población estudiantil comparta sus ideas sobre el esquema completado sobre la convivencia entre personas de distintas culturas.

Bibliografía

Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudios de Filosofía*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Museo Nacional de Costa Rica. (21 de noviembre del 2022). Limón: historia pluricultural. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=g37-P7nBq24>.

Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

E. Situación de aprendizaje 5:

Tema

Discriminación racial en el fútbol.

Introducción

La guía que se presenta se refiere al tema de discriminación racial en el fútbol, la cual permite desarrollar el criterio de evaluación: comprender el pluralismo de la sociedad costarricense a partir de la diversidad según el eje temático pensamiento social, humanismo y dilemas éticos, ubicado en el Programa de Estudios de Filosofía Educación Media del Ministerio de Educación Pública (2017).

El tema se aborda desde la aplicación del método de la casuística para resolver un conflicto producto de las diferencias culturales presentes en Costa Rica durante una situación de entretenimiento como es el fútbol. Por consiguiente, se propone a la persona docente de filosofía una serie de estrategias de aprendizaje destinadas a la comprensión y aplicación de los cuatro pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del caso.

Por ello, los conceptos que se trabajan son:

- Discriminación racial es entendida como “la ley internacional como cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la raza, color, descendencia u origen étnico o nacional que tenga el propósito de anular o disminuir el reconocimiento, disfrute o ejercicio, en un plano equitativo, derechos humanos y las libertades fundamentales en el área política, social, cultural y cualquier otra aérea de la vida pública” (Ministerio de Educación Pública, 2019, p. 12).
- Interculturalidad: “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).
- Pluriculturalidad: “forma de intervención positiva ante la diversidad de la población. Implica la convivencia pacífica entre los diversos grupos culturales de la región sin que haya dominación de unos sobre otros. En este sentido, todas las culturas son

reconocidas y se busca que sus derechos fundamentales sean respetados” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).

- Método casuístico: Un método diseñado por Jonsen y Toulmin para deliberar y solucionar problemas por medio del establecimiento de argumentos analógicos, mediante ejemplos o inductivos sustentados en similitudes entre los casos para diseñar soluciones posibles al problema central, cuyos pasos consisten en: primero, en establecimiento de casos hipotéticos, lo cual implica leer un problema hipotético. Segundo, la determinación de la morfología del caso, cuyo propósito es el reconocimiento de circunstancias, máximas y argumentos. Tercero, la definición de la taxonomía del caso, entendido como comparación entre casos paradigmáticos y deliberación del problema mediante argumentos. Y cuarto, resolución del caso, la cual consiste en crear resoluciones al caso.

Objetivo general

- Aplicar los cuatro pasos de la casuística en la resolución de un problema causado por las diferentes culturales en un partido de fútbol.

Objetivos específicos

- Fortalecer las competencias interculturales filosóficas de reconocimiento, interpretación y valoración.
- Reconocer las circunstancias, máximas y argumentos del caso hipotético.
- Utilizar argumentos por analogía, mediante ejemplos e inductivos en el establecimiento de la taxonomía del caso y la resolución del caso.

Contenidos

- Pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del mismo.
- Discriminación racial.

Estrategias de aprendizaje

- Estrategias de aprendizaje para el paso 1: establecimiento de casos hipotéticos y paso 2: determinación de la morfología del caso.

Actividad de inicio del tema: La clase inicia solicitando a la población estudiantil agruparse en grupos de 3 o 4 personas y, a cada grupo, se les reparte dos hojas, cuyos contenidos son los siguientes:

- Caso hipotético 1: Durante un partido entre Limón Fútbol Club y el Deportivo Saprissa, un grupo de aficionado del equipo Saprissa hace una serie de insultos sobre el color de piel, el pelo y la técnica de juego de los futbolistas limonenses. Ante dicha situación, otro grupo de aficionados de ese mismo equipo, al escuchar los comentarios peyorativos, optan por avisar a las autoridades encargadas de la seguridad la situación que han experimentado. ¿Cómo podrían actuar los aficionados al escuchar los insultos hacia los jugadores de fútbol? y ¿qué tipos de medidas deberían tomar los clubes deportivos ante dicha situación para fomentar la pluriculturalidad?
- Una plantilla denominada “morfología del caso”:

Plantilla: Morfología del caso

Instrucciones: Complete el siguiente cuadro con la información del caso hipotético.

Circunstancias del caso:		Máximas y argumentos:
¿Quiénes son los participantes del caso y cómo actúan?		¿Cómo se justifican las acciones de los participantes y qué indican los participantes sobre sus participaciones en el conflicto?
¿Dónde y cuándo ocurre el conflicto?		
¿Qué ocurrió?		

Al finalizar con la repartición de los documentos, la persona docente selecciona a uno o dos estudiantes para leer en voz alta el caso hipotético.

Actividad de desarrollo del tema: Una vez leído el caso, el docente procede a explicar a la población estudiantil completar la plantilla con la información del caso en sus respectivos grupos.

Actividad de cierre del tema: se revisa en conjunto con el grupo las respuestas de las preguntas de la plantilla con el propósito de que todos los grupos hayan seleccionada la información correcta en cada apartado de la plantilla.

- Estrategias de aprendizaje para la primera parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: Se le reparte a los grupos anteriormente establecidos una serie de ejemplos de casos paradigmáticos por medio de textos, noticias o videos que guarden relación con el caso hipotético en discusión y una plantilla, denominada paso 3: definición de la taxonomía del caso.

- Casos paradigmáticos (CP):

1. Artículo sobre discriminación por parte de Álvaro González contra Neymar durante el clásico entre PSG y el Olympique: Ruiz, C. (14 de setiembre del 2020) Neymar, el racismo y el partido de la vergüenza entre el PSG y el Marsella. *Lavanguardia.com*. Link: <https://www.lavanguardia.com/deportes/futbol/20200914/483459873101/neymar-racismo-psg-olympique-de-marsella-lique-1-alvaro-gonzalez-di-maria.html>

Código QR artículo de La vanguardia:



2. Proyecto de Ley para sancionar actos racistas en partidos de fútbol: Herrera,W. (20 de setiembre). Aficionados racistas serían expulsados de estadio por diez años. *Larepublica.com*. Link: <https://www.larepublica.net/noticia/aficionados-racistas-serian-expulsados-de-estadios-por-diez-anos>.

Código QR artículo de la república:



3. Comunicado de la UNAFUT ante actos de racismo durante el partido de Limón Fútbol Club y Asociación Deportiva San Carlos. UNAFUT (3 de abril del 2019). Comunicado de prensa UNAFUT. Link: <https://twitter.com/UnafutOficial/status/1113602088041426944/photo/1>.

Código QR Comunicado de la UNAFUT



- Plantilla denominada “definición de la taxonomía del caso”

Plantilla definición de la taxonomía del caso.

Instrucciones: complete el siguiente cuadro con la información de cada CP y el caso hipotético.

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-

-	-	-
-	-	-
¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
-	-	-
¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Actividad de desarrollo del tema: Se les solicita que lean los casos paradigmáticos y que establezcan similitudes y diferencias de dichos casos con el caso hipotético sobre los siguientes aspectos: la manera en que responde las autoridades de seguridad en los casos, las medidas que toman los clubes deportivos ante la situación, la forma en que actúan las personas participantes del conflicto y los aficionados.

Actividad de cierre del tema: Al finalizar con la actividad de completar las plantillas, la persona docente le solicita a un integrante de los grupos que mencionen algunas similitudes identificadas y se redactan en la pizarra para discutir con los demás estudiantes, si se encuentran de acuerdo o no con la similitud establecida.

- Estrategias de aprendizaje para la segunda parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: La persona docente solicita a la población estudiantil resolver cada pregunta por medio de la creación de argumentos por analogía, mediante ejemplos o inductivos según las similitudes y diferencias establecidas en la estrategia de aprendizaje anterior.

Por ello, se les entrega la siguiente plantilla denominada “definición de la taxonomía del caso”:

Plantilla: deliberación del caso.

Instrucciones: según las similitudes y diferencias establecidas entre los CP y el caso hipotético, complete el siguiente cuadro.

Estructura del argumento por analogía	
Individuo del caso:	
Características:	
Individuo CP:	
Características:	

Argumento por analogía, inductivo o mediante ejemplos
Premisa 1:
Premisa 2:
Premisa 3:
Conclusión:

Actividad de desarrollo del tema: Mediante la comunidad de indagación, se revisa en conjunto los argumentos diseñados para cada pregunta, lo cual implica que se compartan los argumentos por medio de app neardpod o se redacte en la pizarra para que los demás compañeros y compañeras puedan leerlos y comentar si se encuentran de acuerdo o no con estos.

Actividad de cierre del tema: al finalizar la discusión, se seleccionan para cada pregunta los argumentos más fuertes por medio de una votación llevada a cabo en clases.

- Estrategias de aprendizaje para el paso 4 resolución del caso

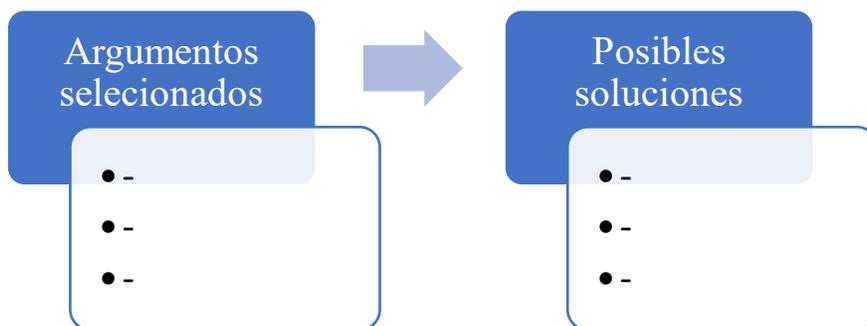
Actividad de inicio del tema: El personal docente menciona las preguntas a responder del caso hipotético y los argumentos seleccionados por la comunidad de indagación en la estrategia de aprendizaje anterior. Y se redactan ambos elementos en la pizarra o se muestran a la población estudiantil por medio de la app neardpod.

Actividad de desarrollo del tema: a partir de los argumentos establecidos, la persona docente solicita a cada grupo que redacte una posible respuesta a ambas preguntas mediante los argumentos que identifique cómo más pertinentes. Para ello, se les pide utilizar la siguiente plantilla:

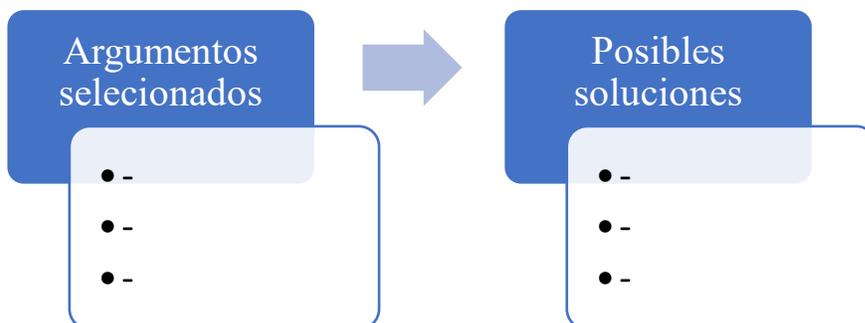
Plantilla resolución del problema.

Instrucciones: Complete un cuadro por problema a resolver mediante redactar el problema, los argumentos seleccionados y las posibles soluciones que permiten los argumentos.

Problema#1: _____



Problema#2: _____



Actividad de cierre del tema: se seleccionan grupos para que expliquen a toda la clase las posibles respuestas a los problemas.

Evaluación:

- Estrategias de aprendizaje para el paso 1: establecimiento de casos hipotéticos y paso 2: determinación de la morfología del caso.

La morfología de un caso depende de reconocer en el caso las circunstancias, máximas y argumentos de las personas involucradas en el caso hipotético, lo cual implica identificar información explícita del texto. Por ello el tipo de evaluación que se requiere es un instrumento dicotomía.

Instrumento de evaluación morfología del caso

Nombre del estudiante: _____ total de puntos: 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Identifica en el caso hipotético a las personas involucradas por medio de su respuesta a la pregunta 1.		
Identifica el lugar y el momento de los hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 2.		
Identifica los principales hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 3.		
Reconoce en el caso hipotético el motivo de las acciones de las personas involucradas en el caso por medio de sus respuestas en la pregunta 4.		
Total 8 puntos.		

Criterios: Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

- Estrategias de aprendizaje para la aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

La aplicación del paso 3 y paso 4 requieren de la utilización por parte de la población de estudiantes de habilidades y competencias interculturales filosóficas, por ello el tipo de evaluación más adecuado para esta estrategia de aprendizaje es una escala de calificación, cuyos indicadores midan las competencias interculturales filosóficas en una escala descriptiva.

Instrumento de evaluación definición de la taxonomía:

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 20 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación al establecer similitudes y diferencias entre los casos paradigmáticos y el caso hipotético.					
Construye a partir de las habilidades colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad por medio de la discusión en la clase sobre la fuerza de los argumentos diseñados.					
Contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación por medio de la discusión en clase sobre la selección de argumentos fuertes para cada pregunta.					
Valora los marcos de referencias con los cuales entablan diálogo por medio de habilidades de razonamiento para la selección de argumentos fuertes de cada pregunta.					

Total 20 puntos					
-----------------	--	--	--	--	--

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Instrumento de evaluación resolución del caso:

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 10 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Analiza por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación.					
Selecciona a través del diálogo intercultural en una comunidad de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos como medio de resolución del conflicto.					
Total 10 puntos					

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Materiales y recursos: pizarra o celular, casos hipotéticos, casos paradigmáticos y plantillas para la aplicación de cada paso y hojas.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

- Para la aplicación del establecimiento de casos hipotéticos y determinación de la morfología del caso: se requiere 40 minutos.
- Para la aplicación de la primera parte de aplicación de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la segunda parte de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la resolución del caso: se requiere se requiere de 80 minutos a 120 minutos.

Bibliografía

Asociación Deportiva San Carlos. UNAFUT (3 de abril del 2019). Comunicado de prensa UNAFUT. Link:

<https://twitter.com/UnafutOficial/status/1113602088041426944/photo/1>.

Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

Herrera, W. (20 de setiembre). Aficionados racistas serían expulsados de estadio por diez años. *Larepublica.com*. Link:<https://www.larepublica.net/noticia/aficionados-racistas-serian-expulsados-de-estadios-por-diez-anos>.

Ruiz, C. (14 de setiembre del 2020) Neymar, el racismo y el partido de la vergüenza entre el PSG y el Marsella. *Lavanguardia.com*. Link: <https://www.lavanguardia.com/deportes/futbol/20200914/483459873101/neymar-racismo-psg-olympique-de-marsella-lique-1-alvaro-gonzalez-di-maria.html>

F. Situaciones de aprendizaje 6:

Tema

Prácticas alimenticias.

Introducción

La guía que se presenta se refiere al tema de prácticas alimenticias, la cual permite desarrollar el criterio de evaluación: analizar los enfoques existentes sobre el concepto de bien desde los diversos sistemas éticos y sus efectos en la vida cotidiana, según el eje temático pensamiento social, humanismo y dilemas éticos ubicado en el Programa de Estudios de Filosofía Educación Media del Ministerio de Educación Pública (2017).

De modo que el tema se aborda desde la aplicación del método de la casuística para resolver un conflicto producto de las diferencias culturales entre dos adolescentes. Por consiguiente, se propone a la persona docente de filosofía una serie de estrategias de aprendizaje destinadas a la comprensión y aplicación de los cuatro pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del caso.

Por ello, los conceptos que se trabajan consisten en:

- Utilitarismo es una teoría ética que crea el principio de mayor felicidad, el cual “mantiene que las acciones son correctas en la medida en que tienden a promover la felicidad, incorrectas en cuanto tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia del dolor; por infelicidad el dolor y la falta de placer (Stuart Mill, 2005, p.49 – 50). Sus principales exponentes son Jeremy Bentham (1748 – 1832) y John Stuart Mill (1806 – 1873).
- Interculturalidad: “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).
- Método casuístico: Un método diseñado por Jonsen y Toulmin para deliberar y solucionar problemas por medio del establecimiento de argumentos analógicos, mediante ejemplos o inductivos sustentados en similitudes entre los casos para diseñar soluciones posibles al problema central, cuyos pasos consisten en: primero, establecimiento de casos

hipotéticos, lo cual implica leer un problema hipotético. Segundo, la determinación de la morfología del caso, cuyo propósito es el reconocimiento de circunstancias, máximas y argumentos. Tercero, la definición de la taxonomía del caso, entendido como comparación entre casos paradigmáticos y deliberación del problema mediante argumentos. Y cuarto, resolución del caso, la cual consiste en crear resoluciones al caso.

Objetivos generales

- Aplicar los cuatro pasos de la casuística en la resolución de un problema causado por las diferentes culturales en las prácticas alimenticias de dos adolescentes.

Objetivos específicos

- Fortalecer las competencias interculturales filosóficas de reconocimiento, valoración e incorporación.
- Reconocer las circunstancias, máximas y argumentos del caso hipotético.
- Utilizar argumentos por analogía, mediante ejemplos e inductivos en el establecimiento de la taxonomía del caso y la resolución del caso.

Contenidos

- Pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del mismo.
- Prácticas alimenticias.
- Teoría ética: utilitarismo.

Estrategias de aprendizaje

- Estrategias de aprendizaje para el paso 1: establecimiento de casos hipotéticos y paso 2: determinación de la morfología del caso.

Actividad de inicio del tema: La clase inicia solicitando a la población estudiantil agruparse en grupos de 3 o 4 personas y a cada grupo se les reparte tres hojas, cuyos contenidos son los siguientes:

- Caso hipotético 2: David invitó a Valentina a ir al cine después de clase. Ambos deciden ir a un mall cerca del colegio para ir a ver alguna película de acción. Al llegar al cine, David sugiere ir a comer mientras inicia la película y Valentina le comenta que le gusta la idea. Sin embargo, tienen que buscar un lugar con opción vegetariana, ya que ella ha tomado la decisión de dejar de causar daño a los animales y no consume carne. Ante dicha situación, David comprende la solicitud de Valentina y juntos buscan un restaurante con opción vegetariana. En el restaurante vegetariano mientras comen, David le pregunta a Valentina qué la motivó a convertirse vegetariana y ella le explica que la producción de carne produce el daño sistemático del medio ambiente y el sufrimiento de los animales. Por ello, es incorrecto el consumo de carne animal y la utilización de cualquier producto derivado de un animal. David le responde que nunca lo había considerado, sin embargo, no se siente capaz de dejar la carne, debido a su sabor y la costumbre de comer siempre carne en el almuerzo y le preocupa que si siguen saliendo, ella se sienta incomoda por su comida o ropa, ya que él no es vegetariano. ¿Debería David convertirse en vegetariano o Valentina dejar de salir con David? ¿si desean continuar saliendo es necesario que creen acuerdos sobre la alimentación? Y ¿Valentina debería dejar de salir con David por no compartir las mismas prácticas alimenticias?
- Una plantilla denominada “morfología del caso”:

Plantilla: Morfología del caso

Instrucciones: Complete el siguiente cuadro con la información del caso hipotético.

Circunstancias del caso:		Máximas y argumentos:
¿Quiénes son los participantes del caso y cómo actúan?		¿Cómo se justifican las acciones de los participantes y qué indican los participantes sobre sus participaciones en el conflicto?
¿Dónde y cuándo ocurre el conflicto?		
¿Qué ocurrió?		

Al finalizar con la repartición de los documentos, la persona docente lee en voz alta el caso.

Actividad de desarrollo del tema: Una vez leído el caso, el docente procede a explicar a la población estudiantil cómo completar la plantilla con la información del caso en sus respectivos grupos.

Actividad de cierre del tema: se revisa en conjunto con el grupo las respuestas de las preguntas de la plantilla con el propósito de que todos los grupos hayan seleccionada la información correcta en cada apartado de la plantilla.

- Estrategias de aprendizaje para la primera parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: Se le reparte los grupos anteriormente establecidos una serie de ejemplos de casos paradigmáticos por medio de textos, noticias o videos que guarden relación con el caso hipotético en discusión y una plantilla denominada “definición de la taxonomía del caso”.

- Casos paradigmáticos (CP):

1. Efectos del consumo de la carne en el cuerpo humano según el video de Kurzgesagt – In a Nutshell (2020) “¿es la carne mala para ti? ¿es la carne poco saludable?”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ouAccsTzlGU>

Código QR video de Kurzgesagt – In a Nutshell



2. Beneficios del consumo de carne bovina, pescado y pollo según el artículo de Saasoun, A. & Cabrera, M. (2016). Calidad nutricional de la carne bovina: desde la oxidabilidad hasta el valor salud y NIH. Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6804782>

Código QR artículo de Saasoun, A. & Cabrera, M.



3. Caso utilitarismo según el artículo de Dimmock, M & Fisher, A. (2017). Chapter 14 Eating Animals, *Ethics for A-level*. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de: <https://library.oopen.org/bitstream/id/4e47582f-1f98-4501-9012-a62b16f6e251/638898.pdf>

Código QR artículo de Dimmock y Fisher



4. Caso de convivencia entre una vegetariana y una persona que come carne según Cicero, G. (2022). Día del vegetarianismo: ella no come carne y su novio sí, los acuerdos de una pareja en la cocina, *infobae.com*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2022/10/01/dia-del-vegetarianismo-ella-no-come-carne-su-pareja-si-y-no-le-cocina-porque-no-quiere-ser-parte-de-una-matanza/>

Código QR artículo de periódico de Cicero, G.



- Plantilla denominada definición de la taxonomía del caso.

Instrucciones: complete el siguiente cuadro con la información de cada CP y el caso hipotético.

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #

-	-	-
-	-	-

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto_____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
-	-	-

¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto_____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
-	-	-

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto_____?

CP #	CP #	CP #
------	------	------

-	-	-
-	-	-
-	-	-
¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-
-	-	-

Actividad de desarrollo del tema: Se les solicita que lean los casos paradigmáticos y que establezcan similitudes y diferencias de dichos casos con el caso hipotético sobre los siguientes aspectos: los argumentos de los participantes en contra del consumo de carne y a favor del consumo de carne, argumentos sobre los beneficios del consumo de carne y contra el consumo de carne, y medidas para la convivencia entre vegetarianos y personas no vegetarianas.

Actividad de cierre del tema: Al finalizar con la actividad de completar las plantillas, la persona docente le solicita a la población estudiantil que mencionen algunas similitudes entre los casos y se redactan en la pizarra para discutir con los demás estudiantes, si se encuentran de acuerdo o no con las similitudes establecidas.

- Estrategias de aprendizaje para la segunda parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: La persona docente solicita a la población estudiantil resolver cada pregunta por medio de la creación argumentos por analogía, mediante ejemplos o inductivos según las similitudes y diferencias establecidas en la estrategia de aprendizaje anterior. Por ello, se les entrega la siguiente plantilla:

Plantilla deliberación del caso.

Instrucciones: según las similitudes y diferencias establecidas entre los CP y el caso hipotético, complete el siguiente cuadro.

Estructura del argumento por analogía	
Individuo del caso:	
Características:	
Individuo CP:	
Características:	
Argumento por analogía, inductivo o mediante ejemplos	
Premisa 1:	
Premisa 2:	
Premisa 3:	
Conclusión:	

Actividad de desarrollo del tema: Mediante la comunidad de indagación se revisa en conjunto los argumentos diseñados para cada pregunta, lo cual implica que se compartan los argumentos por medio de app nearpod o se redacte en la pizarra para que la clase pueda leerlos y comentar si se encuentran de acuerdo o no con estos.

Actividad de cierre del tema: al finalizar la discusión, se seleccionan para cada pregunta los argumentos más fuertes por medio de una votación llevada a cabo en clases.

- Estrategias de aprendizaje para el paso 4 resolución del caso

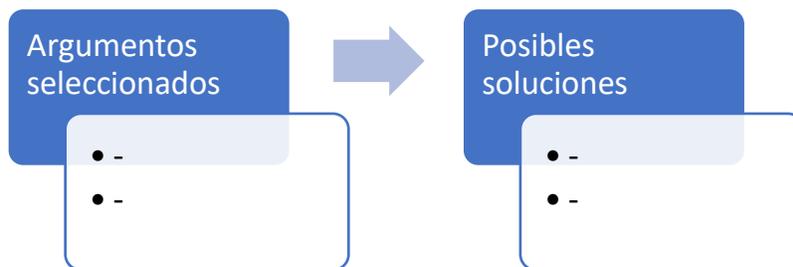
Actividad de inicio del tema: El personal docente menciona las preguntas a responder del caso hipotético y los argumentos seleccionados por la comunidad de indagación en la estrategia de aprendizaje anterior. Y se redactan ambos elementos en la pizarra o se muestran a la población estudiantil por medio de la app nearpod.

Actividad de desarrollo del tema: a partir de los argumentos establecidos, la persona docente solicita a cada grupo que redacte una posible respuesta a ambas preguntas mediante los argumentos que identifique cómo más pertinentes. Para ello, se les pide utilizar la siguiente plantilla:

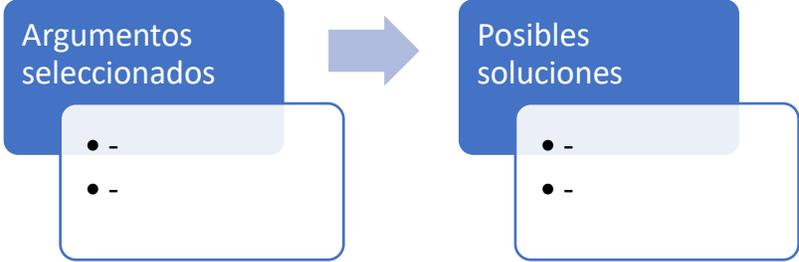
Plantilla resolución del problema.

Instrucciones: Complete un cuadro por problema a resolver mediante redactar el problema, los argumentos seleccionados y las posibles soluciones que permiten los argumentos.

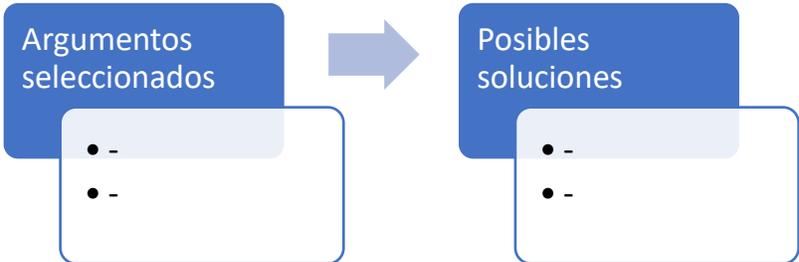
Problema: _____



Problema: _____



Problema: _____



Actividad de cierre del tema: se seleccionan un integrante de cada grupo para que expliquen las posibles respuestas a las preguntas.

Evaluación:

- La persona docente aplica un instrumento dicotómico para calificar la morfología del caso.

Instrumento de evaluación de la morfología del caso.

Nombre del estudiante: _____ total de puntos: 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Identifica en el caso hipotético a las personas involucradas por medio de su respuesta a la pregunta 1.		
Identifica el lugar y el momento de los hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 2.		
Identifica los principales hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 3.		
Reconoce en el caso hipotético el motivo de las acciones de las personas involucradas en el caso por medio de sus respuestas en la pregunta 4.		
Total 8 puntos.		

Criterios: Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

- La aplicación del paso 3 y paso 4 se califica según una escala de calificación, cuyos indicadores midan las competencias interculturales filosóficas en una escala descriptiva.

Instrumento de evaluación definición de la taxonomía:

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 20 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación al establecer similitudes y diferencias entre los casos paradigmáticos y el caso hipotético.					

Construye a partir de las habilidades colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad por medio de la discusión en la clase sobre la fuerza de los argumentos diseñados.					
Contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación por medio de la discusión en clase sobre la selección de argumentos fuertes para cada pregunta.					
Valora los marcos de referencias con los cuales entablan diálogo por medio de habilidades de razonamiento para la selección de argumentos fuertes de cada pregunta.					
Total 20 puntos					

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____
 Calificación obtenida: _____

Instrumento de evaluación resolución del caso.

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 10 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Analiza por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación.					
Selecciona a través del diálogo intercultural en una comunidad					

de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos como medio de resolución del conflicto.					
Total 10 puntos					

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Materiales y recursos: pizarra o celular, casos hipotéticos, casos paradigmáticos, plantillas para la aplicación de cada paso y hojas y un reproductor de video como celular o proyector para mostrar el video.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

- Para la aplicación del establecimiento de casos hipotéticos y determinación de la morfología del caso: se requiere 40 minutos.
- Para la aplicación de la primera parte de aplicación de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la segunda parte de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la resolución del caso: se requiere se requiere de 80 minutos a 120 minutos.

Bibliografía:

- Cicero, G. (2022). Día del vegetarianismo: ella no come carne y su novio sí, los acuerdos de una pareja en la cocina, *infobae.com*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2022/10/01/dia-del-vegetarianismo-ella-no-come-carne-su-pareja-si-y-no-le-cocina-porque-no-quiere-ser-parte-de-una-matanza/>
- Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Kurzgesagt – In a Nutshell (2020) “¿Es la carne mala para ti? es la carne poco saludable?”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ouAccsTzlGU>
- Saasoun, A. & Cabrera, M. (2016). Calidad nutricional de la carne bovina: desde la oxidabilidad hasta el valor salud y NIH. Link: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6804782>.

G. Situación de aprendizaje 7

Tema

Exclusión escolar de población migrante en Costa Rica.

Introducción

La guía que se presenta se refiere al tema de exclusión escolar en Costa Rica, la cual permite desarrollar el criterio de evaluación: el pluralismo de la sociedad costarricense a partir de la diversidad, según el eje temático pensamiento social, humanismo y dilemas éticos ubicado en el Programa de Estudios de Filosofía Educación Media del Ministerio de Educación Pública (2017).

De modo que el tema se aborda desde la aplicación del método de la casuística para resolver un conflicto producto de las diferencias culturales entre personas de nacionalidades diferentes. Por consiguiente, se propone que la persona docente de filosofía una serie de estrategias de aprendizaje destinadas a la comprensión y aplicación de los cuatro pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del caso.

Por ello, los conceptos que se trabajan consisten en:

- Discriminación por xenofobia “implica comportamiento discriminatorio basado en que la otra persona es extranjera o se origina desde fuera de la comunidad o nación.” (Ministerio de Educación Pública, 2019, p.13)
- Interculturalidad: “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Estrada Torres, et al., 2019, p.7).
- Método casuístico: Un método diseñado por Jonsen y Toulmin para deliberar y solucionar problemas por medio del establecimiento de argumentos analógicos, mediante ejemplos o inductivos sustentados en similitudes entre los casos para diseñar soluciones posibles al problema central, cuyos pasos consisten en: primero, en establecimiento de casos hipotéticos, lo cual implica leer un problema hipotético. Segundo, la determinación

de la morfología del caso, cuyo propósito es el reconocimiento de circunstancias, máximas y argumentos. Tercero, la definición de la taxonomía del caso, entendido como comparación entre casos paradigmáticos y deliberación del problema mediante argumentos. Y cuarto, resolución del caso, la cual consiste en crear resoluciones al caso.

Objetivo general

- Aplicar los cuatro pasos de la casuística en la resolución de un problema causado por las diferentes culturales entre distintas nacionalidades.

Objetivos específicos

- Fortalecer las competencias interculturales filosóficas de reconocimiento, valoración e incorporación.
- Reconocer las circunstancias, máximas y argumentos del caso hipotético.
- Utilizar argumentos por analogía, mediante ejemplos e inductivos en el establecimiento de la taxonomía del caso y la resolución del caso.

Contenidos

- Pasos de la casuística: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución del mismo.
- Discriminación por xenofobia
- Medidas para detener la xenofobia.

Estrategias de aprendizaje

- Estrategias de aprendizaje para el paso 1: establecimiento de casos hipotéticos y paso 2: determinación de la morfología del caso.

Actividad de inicio del tema: La clase inicia solicitando a la población estudiantil agruparse en grupos de 3 o 4 personas y a cada grupo se les reparte tres hojas, cuyos contenidos son los siguientes:

- Caso hipotético 3: Elena ingresó al Liceo Teodoro Picado en abril y a pesar de que han pasado seis meses, aún es difícil para ella el socializar con sus compañeros y compañeros de clase. En el receso, Elena le comenta a su única amiga María que desde que ingresó a la institución percibe miradas extrañas, burlas sobre su acento y comentarios peyorativos sobre el hecho de ser de Nicaragua, lo cual la ha hecho pensar en dejar de asistir al Liceo. Asimismo, Elena amplía su comentario a María explicándole la serie de retos que enfrenta todos los días para continuar estudiando, como el tener que ayudar a sus padres con el cuidado de sus hermanos, el comer menos de tres comidas al día por falta de dinero y el tener que llegar al colegio a pie por falta de plata para los pases. María escucha atenta a Elena y le comenta que eso no debería ser así, porque ella tiene el mismo derecho que los demás estudiantes en asistir al Liceo. Ante dicha situación, ¿debería Elena abandonar la institución? ¿qué debería hacer Elena para acabar con la violencia que enfrenta todos los días? y ¿qué debería hacer el colegio para detener la situación?
- Una plantilla denominada “morfología del caso”:
 Plantilla: Morfología del caso
 Instrucciones: Complete el siguiente cuadro con la información del caso hipotético.

Circunstancias del caso:		Máximas y argumentos:
¿Quiénes son los participantes del caso y cómo actúan?		¿Cómo se justifican las acciones de los participantes y qué indican los participantes sobre sus participaciones en el conflicto?
¿Dónde y cuándo ocurre el conflicto?		
¿Qué ocurrió?		

Al finalizar con la repartición de los documentos, la persona docente lee en voz alta el caso.

Actividad de desarrollo del tema: Una vez leído el caso, la persona docente procede a explicar a la población estudiantil cómo completar la plantilla con la información del caso en sus respectivos grupos.

Actividad de cierre del tema: se revisa en conjunto con el grupo las respuestas de las preguntas de la plantilla con el propósito de que todos los grupos hayan seleccionada la información correcta en cada apartado de la plantilla.

- Estrategias de aprendizaje para la primera parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: Se le reparte los grupos anteriormente establecidos una serie de ejemplos de casos paradigmáticos por medio de textos, noticias o videos que guarden relación con el caso hipotético en discusión y una plantilla denominada “definición de la taxonomía del caso”.

- Casos paradigmáticos (CP):

1. Protocolo de Actuación en Situaciones de Discriminación Racial y Xenofobia del Ministerio de Educación Pública. Ministerio de Educación Pública. (2019). *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia*. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-actuacion-situaciones-discriminacion-racial-xenofobia.pdf>.

Código QR Protocolo del MEP:



2. Caso de estudiante nicaragüense que gana beca para continuar los estudios según Mora Díaz, D. (16 de junio 2022) Estudiar, vivir libres y sentirse seguros: los sueños de los niños y adolescentes migrantes se hacen realidad en Costa Rica. *UN News*, Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2022/06/1510282>.

Código QR artículo de periódico de Mora Díaz



3. El artículo de periódico Lanación.com. (24 de agosto del 2018). Estudiantes migrantes en aulas de Costa Rica: ¿Cómo deben proceder directores y maestros? *Lanación.com* Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/estudiantes-migrantes-en-aulas-ticas-asi/4RV7Q3UJUVFB3KYYWHH7LJE4GA/story/>.

Código QR del artículo de periódico de Lanación.com



- Plantilla definición de la taxonomía del caso.

Instrucciones: complete el siguiente cuadro con la información de cada CP y el caso hipotético.

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?		
CP #	CP #	CP #
-	-	-
		-

¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-

¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-

¿Cuáles son las semejanzas entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-

¿Cuáles son las diferencias entre los CP y el caso hipotético en cuanto el aspecto _____?

CP #	CP #	CP #
-	-	-
-	-	-

Actividad de desarrollo del tema: Se les solicita que lean los casos paradigmáticos y que establezcan similitudes y diferencias de dichos casos con el caso hipotético sobre los siguientes aspectos: condiciones socioeconómicas en las que estudian los migrantes, medidas a tomar para garantizar el derecho a la educación de la población migrante y medidas a tomar para detener la xenofobia.

Actividad de cierre del tema: Al finalizar con la actividad de completar las plantillas, la persona docente les solicita a los estudiantes que mencionen algunas similitudes y se redactan en la pizarra para discutir con los demás estudiantes si se encuentran de acuerdo o no con la similitud establecida.

- Estrategias de aprendizaje para la segunda parte de aplicación del paso 3 definición de la taxonomía del caso:

Actividad de inicio del tema: La persona docente solicita a la población estudiantil resolver cada pregunta por medio de la creación de argumentos por analogía, mediante ejemplos o inductivos, según las similitudes y diferencias establecidas en la estrategia de aprendizaje anterior.

Por ello, se les entrega la siguiente plantilla:

Plantilla deliberación del caso

Instrucciones: según las similitudes y diferencias establecidas entre los CP y el caso hipotético, complete el siguiente cuadro.

Estructura del argumento por analogía	
Individuo del caso:	
Características:	
Individuo CP:	
Características:	
Argumento por analogía, inductivo o mediante ejemplos	
Premisa 1:	
Premisa 2:	
Premisa 3:	
Conclusión:	

Actividad de desarrollo del tema: Mediante la comunidad de indagación, se revisa en conjunto los argumentos diseñados para cada pregunta, lo cual implica que se compartan los argumentos por medio de app nearpod o se redacte en la pizarra para que la clase pueda leerlos y comentar si se encuentran de acuerdo o no con estos.

Actividad de cierre del tema: al finalizar la discusión, se seleccionan para cada pregunta los argumentos más fuertes por medio de una votación llevada a cabo en clases.

- Estrategias de aprendizaje para la resolución del caso

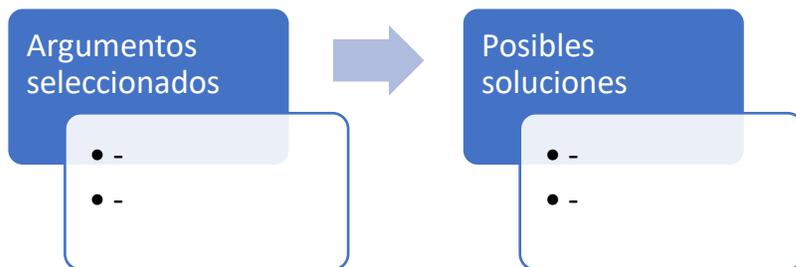
Actividad de inicio del tema: El personal docente menciona las preguntas a responder del caso hipotético y los argumentos seleccionados por la comunidad de indagación en la

estrategia de aprendizaje anterior. Y se redactan ambos elementos en la pizarra o se muestran a la población estudiantil por medio de la app neardpod

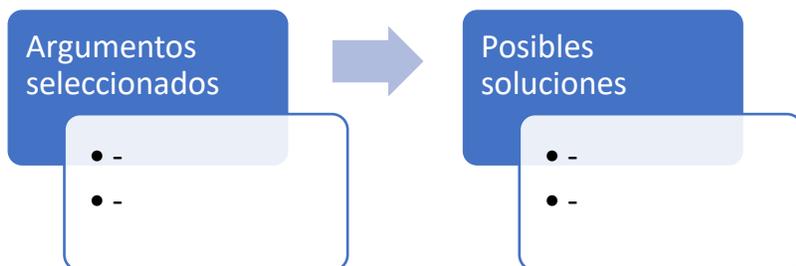
Actividad de desarrollo del tema: a partir de los argumentos establecidos la persona docente solicita a cada grupo que redacte una posible respuesta a ambas preguntas mediante los argumentos que identifique cómo más pertinentes utilizando la siguiente plantilla:

Instrucciones: Complete un cuadro por problema a resolver mediante redactar el problema, los argumentos seleccionados y las posibles soluciones que permiten los argumentos.

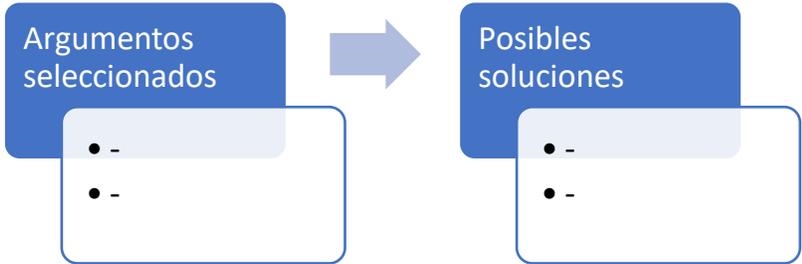
Problema: _____



Problema: _____



Problema: _____



Actividad de cierre del tema: se seleccionan grupos para que expliquen las posibles respuestas a las preguntas.

Evaluación

- La persona docente aplica un instrumento dicotómico para calificar la morfología.

Nombre del estudiante: _____ total de puntos: 8 puntos.

Indicadores	Criterios	
	Sí	No
Identifica en el caso hipotético a las personas involucradas por medio de su respuesta a la pregunta 1.		
Identifica el lugar y el momento de los hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 2.		
Identifica los principales hechos ocurridos en el caso hipotético por medio de su respuesta a la pregunta 3.		
Reconoce en el caso hipotético el motivo de las acciones de las personas involucradas en el caso por medio de sus respuestas en la pregunta 4.		
Total 8 puntos.		

Criterios: Sí (2 puntos) cumple con el indicador. No (1 punto) no cumple con el indicador.

- La aplicación del paso 3 y paso 4 se califica según una escala de calificación, cuyos indicadores midan las competencias interculturales filosóficas en una escala descriptiva.

Instrumento de evaluación definición de la taxonomía:

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 20 puntos.

Indicadores	Criterios				
	S	CS	AV	CN	N
Explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación al establecer similitudes y diferencias entre los casos paradigmáticos y el caso hipotético.					
Construye a partir de las habilidades colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad por medio de la discusión en la clase sobre la fuerza de los argumentos diseñados.					
Contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación por medio de la discusión en clase sobre la selección de argumentos fuertes para cada pregunta.					
Valora los marcos de referencias con los cuales entablan diálogo por medio de habilidades de razonamiento para la selección de argumentos fuertes de cada pregunta.					

Total 20 puntos					
-----------------	--	--	--	--	--

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Instrumento de evaluación resolución del caso.

Nombre del estudiante: _____ Total de puntos 10 puntos.

Indicadores	Criterios				
	Siempre	CS	AV	CN	N
Analiza por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación.					
Selecciona a través del diálogo intercultural en una comunidad de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos como medio de resolución del conflicto.					
Total 10 puntos					

Criterios: Siempre (5 puntos). Casi siempre (4 puntos). Algunas veces (3 puntos). Casi nunca (2 puntos). Nunca (1 punto).

Lugar de observación: _____ Puntos obtenidos: _____

Calificación obtenida: _____

Materiales y recursos: pizarra, casos hipotéticos, casos paradigmáticos, plantillas para la aplicación de cada paso y hojas.

Tiempo: El tiempo para desarrollar las estrategias de aprendizaje es el siguiente:

- Para la aplicación del establecimiento de casos hipotéticos y determinación de la morfología del caso: se requiere 40 minutos.
- Para la aplicación de la primera parte de aplicación de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la segunda parte de la definición de la taxonomía del caso: se requiere de 80 minutos a 120 minutos.
- Para la aplicación de la resolución del caso: se requiere se requiere de 80 minutos a 120 minutos.

Bibliografía

Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

Lanación.com. (24 de agosto del 2018). Estudiantes migrantes en aulas de Costa Rica: ¿Cómo deben proceder directores y maestros? *Lanación.com*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/estudiantes-migrantes-en-aulas-ticas-asi/4RV7Q3UJUVFB3KYYWHH7LJE4GA/story/>.

Ministerio de Educación Pública. (2019). *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia*. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-actuacion-situaciones-discriminacion-racial-xenofobia.pdf>.

Mora Díaz, D. (16 de junio 2022) Estudiar, vivir libres y sentirse seguros: los sueños de los niños y adolescentes migrantes se hacen realidad en Costa Rica. *UN News*, Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2022/06/1510282>.

Stuart Mill, J. (2005). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

Conclusiones

El presente trabajo fue pensado como una propuesta teórica didáctica dirigida al profesorado de filosofía en la cual se utilicen herramientas del pensamiento propias del área de filosofía que faciliten a la persona docente el fortalecimiento de competencias interculturales filosóficas y habilidades del pensamiento, a partir de las cuales se consiga construir una educación intercultural en la asignatura de filosofía, como lo es el método de la casuística y el programa Filosofía para Niños y Niñas.

De manera que la propuesta didáctica, expuesta en el primer capítulo, establece el pensamiento de orden superior como el medio para lograr, en clases de filosofía, los objetivos de la educación intercultural, ya que permite a la persona docente de filosofía, a través del pensamiento crítico, fomentar el uso de habilidades de pensamiento en la población estudiantil, para que se expresen, comprendan y contrasten marcos de referencia y, además, se distancien críticamente de sí mismos para seleccionar las normas, creencias y valores que faciliten la convivencia entre diferentes grupos culturales. Asimismo, mediante el pensamiento creativo, se estimula la capacidad de crear ideas y posibles soluciones a problemas que surjan entre grupos culturales distintos facilitando su convivencia. Por último, mediante el fortalecimiento del pensamiento valorativo, se contribuye a la creación de relaciones recíprocas entre grupos culturales y, el reconocimiento de la pluriculturalidad, debido a que fomenta la capacidad de convivir, actuar y pensar dentro de una comunidad de diálogo.

En este sentido, la pertinencia de los nexos generó la creación de seis competencias interculturales filosóficas, mediante las cuales la población estudiantil podría ser capaz de reconocer, valorar e incorporar marcos de referencias en el proceso de resolución de conflictos, ello, a través del método deliberativo planteado.

Por otra parte, en el segundo capítulo, se estableció para la persona docente un proceso de resolución de conflictos que consiste en cuatro pasos: establecimiento de casos hipotéticos, determinación de la morfología del caso, definición de la taxonomía del caso y resolución de estos. Dichos pasos fortalecen competencias interculturales filosóficas y fomentan la aplicación de las habilidades de razonamiento, indagación y pensamiento colaborativo en la población estudiantil dentro de una comunidad de indagación.

De modo que, en la propuesta diseñada para la persona docente, se consiguió organizar las competencias interculturales filosóficas y las habilidades de pensamiento de la siguiente manera en cada paso:

- El establecimiento de casos hipotéticos. No implica habilidades de pensamiento y competencias, ya que la única acción por parte del docente es asignar el caso.
- Determinación de la morfología del caso. La persona docente fomenta en la población estudiantil con este paso la aplicación de las siguientes habilidades pensamiento: distinciones conceptuales, preguntas fácticas y reconocimiento de razonamientos, con el propósito de fortalecer las siguientes competencias interculturales filosóficas de reconocimiento y valoración: se comunica por medio de razones las creencias, valores y normas establecidas según sus marcos de referencia en discusiones filosóficas, y se contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación.
- Definición de la taxonomía del caso. La persona docente mediante este proceso deliberativo fomenta que la población estudiantil lo resuelva por medio de la aplicación de las habilidades de pensamiento, como es el caso de la creación de razonamientos, sugerencias, asunción o acción de asumir, con el propósito de fortalecer las siguientes competencias interculturales filosóficas de reconocimiento y valoración: explora marcos de referencia distintos a los propios por medio de las habilidades de indagación, construye a partir de las habilidades colaborativas un ambiente de tolerancia, reconocimiento y respeto a la pluriculturalidad, contrasta su marco de referencia con otros a través de la implementación de habilidades de indagación dentro de una comunidad de indagación. Y valora los marcos de referencias con los cuales se entabla un diálogo por medio de habilidades de razonamiento.
- Resolución del conflicto. La persona docente fortalece la aplicación de habilidades como creación de criterios y generalizaciones con el propósito de desarrollar las competencias interculturales filosóficas de incorporación como analizar por medio de las habilidades de pensamiento situaciones conflictivas producto de las diferencias culturales en la comunidad de indagación y selecciona a través del diálogo

intercultural en una comunidad de indagación valores y normas comunes para la coexistencia entre grupos culturales diversos.

Además, en cuanto el capítulo tres, se establece mediante un formato de guía didáctica estrategias de aprendizaje divididas en dos tipos de niveles cognitivos. Primero, a un nivel cognitivo básico se plantean ejemplos de situaciones de aprendizaje para comprender los conceptos cultura, diversidad cultural y conflictos con el propósito de establecer los significados de cada concepto e identificar distinciones conceptuales entre ellos, mediante la aplicación de habilidades de razonamiento e indagación que permitan a la población estudiantil el percibirse a sí misma como portadoras de cultura y reconocer a sus pares como sujetos con marcos de referencia distintos, cuya participación en el aula tiene el mismo valor que la de sí mismos. Y segundo, en un nivel cognitivo avanzado se le presenta a la persona docente una serie de ejemplos de casos hipotéticos acompañados de materiales didácticos que faciliten su resolución en los cuatro pasos de la casuística, y asimismo, ejemplos de rúbricas de evaluación diseñadas con los criterios evaluativos planteados por el Ministerio de Educación Pública

Finalmente, se reconoce que la propuesta didáctica desarrollada permite a la persona docente de filosofía utilizar los conflictos causados por las diferencias culturales como medio para fomentar el proceso de resolución de problemas de la casuística y el fortalecimiento de competencias interculturales filosóficas, mediante habilidades de pensamiento de orden superior dentro de una comunidad de indagación.

Bibliografía

Libros:

- Aguado Odina, T; Gil Jaurena, I; Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- Altarejos Martínez, M. (2013). *La educación intercultural: supuestos antropológicos y su incidencia en la formación del profesorado*. Navarra: EUNSA.
- Cam, P. (2006). *20 thinking tools. Collaborative Inquiry for the classroom*. Camberwell, Vic: ACER Press.
- Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V. (2019). Lineamientos de Educación Intercultural. San José: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- García Moriyón, F. (2006). *Pregunto, diálogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- García, A. & Monlezun, D. (2016). Casuistry. En Henk ten Have (Ed), *Encyclopedia of Global Bioethics* (pp. 440 -450). Switzerland: Springer International Publishing.
- Hall, R. & Salvador Arellano, J. (2013). La casuística. Una metodología para la ética aplicada. Ciudad de México: Fontamara/Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: <http://unidadbioetica.com/libros/Casu%C3%Adstica.pdf>.
- Jonsen, A.R. & Toulmin, S. (1989). *The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning*. Bearkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Leiva Olivencia, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación* (trad. Virginia Ferrer). Madrid: Ediciones de la Torre.

- Ministerio de Educación Pública. (2016). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-actuacion-situaciones-bullying.pdf>.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Presentación Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. San José: MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Presentación Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. San José: MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudios de Filosofía*. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/programa-estudio/filosofia-nuevo>.
- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia*. Recuperado de: <https://mep.go.cr/sites/default/files/protocolo-actuacion-situaciones-discriminacion-racial-xenofobia.pdf>.
- Mohr Lone, J & Burroughs, M.D. (2016). *Philosophy in Education. Questioning and dialogue in schools*. Lanham, Maryland: Rowman& Littlefield.
- Ruiz de Lobera, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Stuart Mill, J. (2005). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial
- Topping, L; Trickey, S & Cleghorn. (2019). *A teacher's Guide to Philosophy for Children*. New York and London: Routledge.

Artículos de periódico

Cicero, G. (2022). Día del vegetarianismo: ella no come carne y su novio sí, los acuerdos de una pareja en la cocina, *infobae.com*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/sociedad/2022/10/01/dia-del-vegetarianismo-ella-no-come-carne-su-pareja-si-y-no-le-cocina-porque-no-quiere-ser-parte-de-una-matanza/>

Crhoy.com (22 de setiembre del 2016). MEP ordena cerrar el mes de la Patria entonando el Himno de Nicaragua. *Crhoy.com*. Recuperado de: <https://www.crhoy.com/nacionales/ministra-de-educacion-ordena-que-se-cante-el-himno-de-nicaragua-en-escuelas/>

Flores Bonilla, W. (2016). Oficio DRESJO-0809-2016. Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.crhoy.com/nacionales/ministra-de-educacion-ordena-que-se-cante-el-himno-de-nicaragua-en-escuelas/>.

Herrera, W. (20 de setiembre del 2022). Aficionados racistas serían expulsados de estadio por diez años. *Larepublica.com*. Recuperado de: <https://www.larepublica.net/noticia/aficionados-racistas-serian-expulsados-de-estadios-por-diez-anos>

Herrera, W. (20 de setiembre). Aficionados racistas serían expulsados de estadio por diez años. *Larepublica.com*. Link: <https://www.larepublica.net/noticia/aficionados-racistas-serian-expulsados-de-estadios-por-diez-anos>.

Lanación.com. (24 de agosto del 2018). Estudiantes migrantes en aulas de Costa Rica: ¿Cómo deben proceder directores y maestros? *Lanación.com* Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/estudiantes-migrantes-en-aulas-ticas-asi/4RV7Q3UJUVFB3KYYWHH7LJE4GA/story/>.

Mora Díaz, D. (16 de junio 2022) Estudiar, vivir libres y sentirse seguros: los sueños de los niños y adolescentes migrantes se hacen realidad en Costa Rica. *UN News*, Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2022/06/1510282>.

- Ruiz R, G. (28 de septiembre del 2016). Luis Guillermo Solís justifica y celebra que estudiantes canten himno de Nicaragua. *Lanación.com*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/politica/luis-guillermo-solis-justifica-y-celebra-que-estudiantes-canten-himno-de-nicaragua/6ES6TUJL6BCUZE7FX3Z6VDQFE/story/>.
- Ruiz, C. (14 de setiembre del 2020) Neymar, el racismo y el partido de la vergüenza entre el PSG y el Marsella. *Lavanguardia.com*. Link: <https://www.lavanguardia.com/deportes/futbol/20200914/483459873101/neymar-racismo-psg-olympique-de-marsella-lique-1-alvaro-gonzalez-di-maria.html>
- Ruiz, C. (14 de setiembre del 2020) Neymar, el racismo y el partido de la vergüenza entre el PSG y el Marsella. *Lavanguardia.com*. Link: <https://www.lavanguardia.com/deportes/futbol/20200914/483459873101/neymar-racismo-psg-olympique-de-marsella-lique-1-alvaro-gonzalez-di-maria.html>
- Ugarte, J.(23 de September del 2016). Ministra se desdice y alega "confusión" en circular sobre el himno de Nicaragua. *Crhoy.com*. recuperado de <https://www.crhoy.com/nacionales/ministra-se-desdice-y-alega-confusion-en-circular-sobre-himno-de-nicaragua/>.
- Vizcaíno, I. (29 de setiembre del 2016). Sala IV rechaza ocho recursos contra directriz de cantar himno de Nicaragua. *Lanación.com*. Recuperado de: <https://www.nacion.com/el-pais/educacion/sala-iv-rechaza-ocho-recursos-contradirectriz-de-cantar-himno-de-nicaragua/FHG3A5ZMIRCQFJJ6IWA6LIXSVM/story/>.

Artículos de revistas

- B. Ruby, M. (2012). Vegetarianism. A blossoming field of study. *ELSEVIER*, Vol.58, N°1. 141 - 150. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.09.019>.
- Brewer, S. (1996). Exemplary Reasoning: Semantics, Pragmatics, and The Rational Force of Legal Argument by Analogy. *Harvard Law Review*, Vol.109 (5). Pp. 923 – 1028. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1342258>.
- Dimmock, M & Fisher, A. (2017). Chapter 14 Eating Animals, *Ethics for A-level*. Cambridge: Open Book Publishers. Recuperado de:

<https://library.oapen.org/bitstream/id/4e47582f-1f98-4501-9012-a62b16f6e251/638898.pdf>

García Fallas, J. (2022). *Guía didáctica*. Escuela de Filosofía.

Hsiao, T. (2015). In Defense of Eating Meat. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*; Dordrecht, Vol 28, N°2. 277-291. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/1664901604>.

Jonsen, A. (1991). Casuistry as methodology in clinical ethics. *Theoretical medicine*. 12. Pp. 295 – 307. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00489890>.

Jonsen, A. (1991). Casuistry as methodology in clinical ethics. *Theoretical medicine*. 12. Pp. 295 – 307. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00489890>.

Morales Trejos, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contextos de interacción juvenil rural de la religión metropolitana. *Revista de Historia, Geografía, y Cultura Andina*, Núm 47. pp 59 – 70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371342280007.pdf>.

Paulo, N. (2015). Casuistry as common law morality. *Theoretical Medicine and Bioethics*, vol. 36. Pp. 373-389. <https://doi.org/10.1007/s11017-015-9343-7>.

Ruby, M. Vegetarianism. (2012) A Blossoming field of study. *Appetite* 58. pp. 141-150.

Saasoun, A. & Cabrera, M. (2016). Calidad nutricional de la carne bovina: desde la oxidabilidad hasta el valor salud y NIH. *Archivos Latinoamericanos de Producción Animal*, vol.24, N°4, 183 -187. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6804782>.

Tesis

Camareon, S. León, P. Madriz, M. Monge, B. Sanabria, C. (2011). *Elaboración de una propuesta metodológica que fomente la Educación intercultural en la integración de la población inmigrante de la Escuela Primaria Costarricense*. (Seminario de graduación de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

E. Brenes, J. Herrera, Y. Méndez, F. y Rodríguez, I. (2017). *Prácticas profesionales en orientación. Un estudio sobre el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural en tres instituciones educativas de I y II ciclo de Educación General Básica del cantón de Palmares*. (Seminario de graduación de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Marín Picado, B. (2017). *El rol de la argumentación en el razonamiento moral en una muestra de adultos K'ich'e del departamento de Sololá Guatemala: probando los límites culturales de la teoría argumentativa del razonamiento*. (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Quirós González, J. (2015). *Inmigrantes, ciudadanía y la educación intercultural en los Programas de Octavo Año de Educación cívica*. (Tesis de licenciatura) Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vargas, M. (2011). *Estrategias didácticas para favorecer el desarrollo integral de niños y niñas de cuatro a cinco años desde el enfoque de la educación intercultural. Una experiencia en San Martín de Cóbano*. (Tesis de maestría) Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Páginas web

La Unión Vegana Argentina. (2020): Vegefobia: aversión obsesiva, rechazo, hostilidad u odio hacia los veganos y vegetarianos. *La revista El Vegetariano Vegano*, N°38. Recuperado de: <http://www.unionvegana.org/vegefobia/>.

O'neal Coto, K. (27 de noviembre del 2017). ¿Es posible la ganadería orgánica en Costa Rica? *Universidad de Costa Rica*. Recuperado de: <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/11/27/es-posible-la-ganaderia-organica-en-costa-rica.html>.

UNAFUT (3 de abril del 2019). Comunicado de prensa UNAFUT. Link: <https://twitter.com/UnafutOficial/status/1113602088041426944/photo/1>.

Videos:

Echeverría, E. (2006). *Filosofía para Niños y Niñas*. Ciudad de México: SM ediciones.

En pocas palabras - Kurzgesagt. (2020). ¿Por qué la carne es la mejor peor cosa del mundo?

[Video]. *Youtube*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=VY2yv3zMOsI&t=2s>.

Kurzgesagt – In a Nutshell (2020) “¿es la carne mala para ti? es la carne poco saludable?”.

[Video]. *Youtube*. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ouAccsTzIG>.

Índice de conceptos

C

Casuística, 7, 12, 14, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 50, 58, 59, 61, 62, 87, 88, 100, 101, 115, 116, 129, 131, 132

Competencias interculturales, 7, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 45, 46, 49, 50, 58, 59, 61, 88, 97, 101, 111, 116, 126, 129, 130, 131

Cultura, 13, 16, 17, 18, 19, 23, 37, 48, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 81, 83, 85, 130

D

Diálogo intercultural, 7, 11, 13, 27, 47, 50, 98, 112, 129, 130

Diferencias culturales, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 27, 37, 50, 52, 58, 60, 61, 62, 68, 69, 72, 81, 87, 98, 100, 112, 115, 126, 129, 130

E

Educación Intercultural, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 24, 28, 29, 61, 64, 68, 75, 80, 86, 99, 114, 127, 128

F

Filosofía para Niños y Niñas, 7, 9, 13, 15, 22, 128, 137

H

Habilidades, 10, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 36, 37, 45, 46, 47, 50, 58, 59, 67, 97, 98, 111, 112, 125, 128, 129, 130

Habilidades de pensamiento, 16, 22, 25, 26, 27, 30, 36, 37, 45, 46, 50, 28, 59, 98, 112, 126, 128, 129, 130

M

Marcos de referencia, 7, 13, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 29, 30, 35, 26, 37, 43, 46, 47, 48, 58, 61, 62, 66, 67, 69, 81, 82, 97, 111, 112, 125, 128, 129, 130

P

Pensamiento de orden superior, 13, 14, 22, 24, 25, 36, 45, 50, 58, 128, 130, 136

Índice de autores

Aguado Odina.....	13, 16, 18, 21, 68, 75, 131
Altarejos Martínez	11, 13, 18, 20, 21, 25, 131
Brewer	14, 31, 134
Cam.....	13, 36, 45, 46, 50, 131
Echeverría.....	13, 23, 137
Estrada Torres et al.....	69
Estrada Torres, J; Smith Castro, A, González Morales, M, Delgado Morales y Pineda Rodríguez, V.....	68, 86, 99, 114, 127, 131
García & Monlezun	32
García Fallas.....	v, 61
García Moriyón.....	13, 24, 131
Gil Jauren y Mata Benito.....	13, 16, 68
Hall	14, 29, 131
Jonsen	14, 28, 30, 88, 100, 115, 131, 135
Jonsen y Toulmin.....	14, 28, 88, 100, 115
Lipman.....	13, 22, 25, 131
Mohr y Burroufhas	13
Morales Trejos.....	v, 13, 15, 19, 26, 135
Paulo	14, 31, 32, 135
Ruiz de Lobera.....	13, 16, 17, 18, 19, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 132
Topping et al.....	26, 45, 47
Topping, Trickey & Cleghorn	24