



Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Un antropólogo en el aula: la deconstrucción de un científico social para impartir Filosofía.

An anthropologist in the classroom: the deconstruction of a social scientist to teach Philosophy.

Autor

Jose Carlos Sancho Ezquerro

Directora

Aida Míguez Barciela

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018-2019

Indice

• Introducción	5
• Justificación de los proyectos escogidos	10
◦ Elaboración de la Unidad Didáctica	10
◦ Experiencia de prácticas impartiendo clase	11
• Reflexión sobre los proyectos	13
◦ Un antropólogo entre filósofos y filósofas	13
◦ Lectura del libro de texto	14
◦ Estructuración del contenido	15
◦ La idea de Innovación	16
◦ Evaluación y calificación	17
◦ La necesidad de acotar la información	18
◦ Impartiendo las clases	20
◦ La importancia de la retroalimentación	22
◦ Del papel al aula: comparativa entre las expectativas de ambos proyectos	23
• Conclusiones	25
• Bibliografía	28
• Anexo I	30
• Anexo II	49

Introducción

Educación es un proceso cultural de amplia complejidad que involucra a todos los agentes sociales presentes en la vida de una persona. Podríamos decir que nuestro camino educativo empieza al nacer y termina al morir, en un proceso constante de influencias, reclamos y postulados al que nos vemos sometidos por el mero hecho de vivir en sociedad. Una persona aislada puede aprender, pero en ningún momento será educada, ya que es necesario un emisor con la intención de transmitir conocimiento para que se de el proceso educativo. Es a través de la educación por la cuál el ser humano se socializa (Durkheim, 1996) a través de la adquisición de aptitudes sociales que supone la interacción. La educación es, por tanto, social.

¿Pero en qué se educa? ¿Cómo se educa? Si en este proceso hacen falta al menos dos personas, ¿qué intereses tienen cada una y cómo se desenvuelven? ¿Cuál es su relación? Todas estas preguntas refieren al mismo aspecto: el contexto cultural. El proceso educativo está inserto en estructuras simbólicas, rituales y políticas que configuran su desarrollo, y varían según el tiempo y el espacio al que nos refiramos. No es lo mismo las enseñanzas que ofrece un chamán a sus vecinos que una clase magistral de historia en un instituto español. Tampoco es la misma educación la que se daba en las universidades francesas en los 70 que la ofrecida hoy en día por las mismas universidades. Esto es debido a que la cultura determina el sistema educativo de una comunidad, en todos sus niveles. No sólo a nivel institucional, sino intrafamiliar y mediático (si tenemos en cuenta los distintos agentes sociales: familia, medios de comunicación, grupos de pares y escuela, vemos que cada uno de ellos se define e interacciona según los parámetros culturales en los que se mueven). Los mismos espacios educativos acaban conformándose no sólo dentro de una cultura sino como representaciones culturales a nivel micro (Nussbaum y Tusón, 1996). De ahí que podamos decir que la educación es, así como social, un proceso cultural.

Entender la educación como un proceso sociocultural es esencial para poder abordar reflexiones pedagógicas como docentes. De hecho, este primer inciso, definiendo el lugar de los procesos educativos en nuestra vida, nos lleva a hacernos una pregunta que quizá de otro modo no hubiera aparecido: ¿Qué es educar?

Empezando por lo más básico, la educación consiste en una transmisión de conocimiento intencional y consciente. Pero ya en este primer postulado comienzan las preguntas: ¿Quién transmite el conocimiento? ¿Es un proceso unidireccional? ¿Durante cuánto tiempo se transmite este conocimiento? Los estudios etnográficos han demostrado que estas preguntas tienen una

variabilidad infinita según el contexto cultural. Las figuras encargadas de la educación varían en función de cada comunidad cultural, pero hay algo que comparten todas las culturas: la educación no es exclusiva de un grupo selecto de “expertas”, sino de todos los agentes socializadores que existen en una sociedad. Es decir, aquí diferenciaríamos entre, por un lado, los grupos de especialistas a los que se les asigna el rol profesional y social de educar, y por otro lado el conjunto de la sociedad que consciente o inconscientemente educa a sus miembros a través de la interacción directa y constante. Para poner el ejemplo de antes, en una tribu de Melanesia, un chamán puede tener el rol adscrito de educador, pero no sólo educa él en la comunidad, sino que las familias en su convivencia diaria se educan entre sí y los miembros de esa sociedad, mediante su mera interacción se están educando. Por lo tanto la educación no está monopolizada por ningún grupo restringido, sino que es un proceso abierto en el que participan todos los miembros de una sociedad por el mero hecho de interactuar e influirse los unos a los otros.

Estas primeras preguntas también resaltan otro debate: la unidireccionalidad de la educación. Obviamente, si una persona o grupo de personas escribe un libro y este libro es leído por una tercera persona, se está dando una unidireccionalidad: transmisión directa del conocimiento desde la escritora a la lectora. Lo mismo ocurre con los medios de comunicación de masas: los grupos de personas que los dirigen envían un mensaje (ya sea periódico, televisión, radio o blog de internet) que se consume sin una respuesta directa por los receptores. Estas dos son las dos únicas ocasiones en las que el proceso educativo es unidireccional. En cualquier otra situación, en la que interaccionen directamente dos personas, la educación es siempre bidireccional o multidireccional. Esto parece obvio en la coeducación que se produce en los grupos de pares (grupos de personas semejantes con un pasado o característica en común que mantienen un contacto estable y continuado) ya que cualquier transmisión informativa va a ser interpelada por el resto del grupo, y quizá también en ámbitos familiares horizontales, ya que la tendencia en este tipo de estructuras suele ser dialogante. Ahora bien, ¿por qué no considerar unidireccionales los procesos educativos dados bajo relaciones de poder tan obvias como el sistema educativo institucional o determinados ámbitos familiares con una jerarquía más verticalizada?

La educación es, ante todo, un acto comunicativo, y al imbricarse con los procesos relacionales entre distintas personas, genera respuestas en todos los participantes de ese acto. Esas respuestas configuran el proceso educativo y conforman un espacio de aprendizaje conjunto en el que tanto emisor como receptor aprenden el uno del otro. Por ejemplo, un profesor de instituto que de una clase magistral, aunque no permita expresarse verbalmente al alumnado, está constantemente recibiendo información del mismo, que determina la actitud que toma y aquello que dice, enseñándole a realizar su labor en ese momento. Otro ejemplo más directo nos lo da Wolcott,

cuando escribe sobre su experiencia en un colegio de niñas y niños nativos americanos (1993). En sus reflexiones podemos ver cómo a pesar del silencio y la pasividad del alumnado, el autor consiguió sacar unas enseñanzas para sí mismo sobre la cultura de la que venían y los procesos socioculturales que se creaban en sus clases, así como el estatus que le otorgaban sus alumnas y alumnos.

La educación, por tanto, lejos de ser una tarea asignada a una sola persona, es un proceso compartido en el que participan todos los miembros de una sociedad, influyéndose entre sí. En toda sociedad se crean espacios de aprendizaje donde, directa o indirectamente, todos los participantes influyen en el proceso educativo, creando un caldo de cultivo que configura el conocimiento, valores y creencias que se intercambian durante el acto comunicativo. La comunicación en estos espacios discursivos está basada en el lenguaje (Nussbaum y Tusón, 1996) lo que confiere a la educación no sólo el carácter comunicativo bidireccional, sino también la necesidad de la existencia de un lenguaje común.

Tras delimitar la definición del proceso educativo, queda sin resolver la esencia de una figura que ya ha aparecido varias veces: estas especialistas o profesionales mediante las que se conforman los distintos tipos de sistemas educativos institucionales: las educadoras. Sabemos qué es educar, pero ¿qué es ser educador? Las definiciones varían desde meros funcionarios del estado atados por las regulaciones y jerarquías del sistema (Eddy, 1993) hasta expertos acumuladores de saber pedagógico (Pérez Serrano, 2003), pasando por la figura de poder que se impone contra la libertad del alumnado (Wolcott, 1993). El problema para ponernos de acuerdo es que muy pocas autoras y autores han hablado de lo que significa ser educador, sino más bien sobre cómo debería ser, trabajar o sentirse (Hué, 2008) un modelo ideal de educador.

Obviamente los manuales de pedagogía están llenos de directrices, consejos y guías para que cualquier persona se convierta en el educador ideal. Desde la pedagogía y las ciencias de la educación existe una tendencia a dar por hecho la esencia docente y a centrarse en su funcionalidad práctica, creando una imagen estática de la figura docente, un reflejo de perfección al que se debería llegar, pero sin mencionar el estadio inicial del que se parte, ni el carácter universal que caracterizaría a cualquier docente, se acerque a esa figura idealizada o no. Y quizá precisamente por eso debamos deconstruir esta excelencia académica (Lamont, 2015) para entender qué es lo que hace docente a una persona, independientemente de su adecuación al modelo ideal.

Para ello, desde aquí propongo una revisión del concepto de docente, alejada de las directrices idealistas y de la excelencia autoimpuesta. Un acercamiento a esta figura desde su esencia, de manera orgánicamente cultural, estableciendo su inicio, sus limitaciones y su contexto

sociohistórico. Desde este proceso deconstructor parte mi reflexión sobre la docencia: ¿cuándo empecé a ser docente? ¿Qué es lo que me hace docente? Y lo más importante: ¿cuál es mi lugar en la sociedad de la información globalizada como docente? ¿Qué estatus me aporta y qué roles me impone? Son preguntas rara vez respondidas desde la pedagogía y las ciencias de la educación, y que aquí, a través de mi experiencia, intentaremos contextualizar.

Como Antropólogo Sociocultural, la experiencia al dar clase de Filosofía me ha hecho reflexionar especialmente sobre mi rol docente, y mi lugar en esta sociedad como educador. Como es de suponer, el rol del antropólogo en esta sociedad está supeditado a las expectativas que ésta tiene sobre el trabajo del mismo, es decir, un investigador social cualitativo que se basa en la etnografía para acercarse a la realidad sociocultural. Por tanto cuando hablamos de la comunidad de antropólogas y antropólogos, nos imaginamos un grupo de analistas sociales con mecanismos cualitativos de recogida de datos. No nos imaginamos a un antropólogo dando clase que no sea sobre la propia Antropología, o Ciencias Sociales en general, lo que relega la capacidad docente de esta disciplina a un ámbito universitario, ya que no existe en nuestro sistema educativo una perspectiva sociológica para impartir en colegios e institutos.

Efectivamente, si al igual que las asignaturas de Filosofía, Historia o Economía, existiera una de “Ciencias Sociales”, antropólogas, sociólogos y politólogas tendríamos cabida en el sistema educativo de secundaria y bachillerato, sin lugar a críticas y juicios. Pero desafortunadamente, lo conocido en estos ámbitos como ciencias sociales se acaba reduciendo a las asignaturas de Economía, Geografía e Historia, que, aunque es cierto que son todas ciencias sociales, no podemos considerarlas como verdaderas representativas de las mismas. La principal razón por la que no son representativas es que dejan fuera pilares esenciales de las ciencias sociales como Sociología, Antropología y Ciencias Políticas. Estas tres disciplinas, como bloque, adolecen de una invisibilización total en todo el programa de secundaria y bachillerato, salvo por pequeñas pinceladas en una asignatura concebida como de Humanidades: la Filosofía.

Las asignaturas filosóficas de la educación secundaria y bachillerato (Valores Éticos, Educación para la Ciudadanía, Filosofía e Historia de la Filosofía) están plagadas de referencias y contenidos sociológicos, antropológicos y políticos, lo que convierte a estas asignaturas en lo más representativo de las Ciencias Sociales. Para aclarar esto, pongamos algunos ejemplos: en Valores Éticos se estudian los derechos humanos y su universalidad, algo que es especialidad de las Ciencias Políticas; en Ética y Ciudadanía se tratan dilemas acerca de la multiculturalidad, lo que

está basado en las reflexiones de Antropología Sociocultural; además, en Filosofía existe todo un bloque dedicado a la naturaleza humana y a su socialización, algo que parte directamente de los estudios sociológicos y antropológicos; y por último, en Historia de la Filosofía se tocan muchas veces autores con fuertes teorías políticas y sociológicas, que acaban siendo identificadas como meras cuestiones filosóficas sin tener en cuenta el contexto y carácter epistémico de las mismas. Todos estos ejemplos salen tanto del libro de texto (Edelvives, 2017) que manejé en las prácticas como de la misma legislación autonómica en educación (Educaragón, 2019).

De esta manera, la Filosofía, la reina de las Humanidades, acaba siendo un compartimento donde se depositan conocimientos sociológicos, políticos y antropológicos, descontextualizándolos e invisibilizando su pertenencia a las Ciencias Sociales. Como antropólogo, durante las prácticas he tenido la oportunidad no sólo de ver este contenido subrepticio mientras ojeaba manuales y preparaba las clases, sino en el propio modo en el que el alumnado afrontaba la asignatura: una reflexividad crítica sobre cuestiones sociales. Es por ello por lo que este trabajo analítico se basará tanto en mi experiencia impartiendo clase como en la manera en la que diseñé esas clases (un diseño que luego no se correspondería con la realidad pero que mantendré aquí como lo que considero un diseño de Ciencias Sociales en Filosofía ejemplar).

Y es precisamente lo que busco en este trabajo: demostrar cómo, al haber introducido conocimientos esenciales de Ciencias Sociales en las asignaturas de Filosofía, los profesionales de Ciencias Sociales estamos legitimados a impartir estas asignaturas, no sólo de manera tradicional, sino resaltando el valor del conocimiento sociológico, antropológico y político. Como científicos sociales tenemos la responsabilidad y el deber de promover una reflexividad crítica en cuanto a las estructuras sociales en las que se mueve nuestro alumnado al tiempo que generamos conciencia social sobre dilemas sociológicos a los que se enfrentan las distintas comunidades humanas.

¿Qué puede aportar la Antropología Sociocultural a la educación secundaria y al bachillerato? ¿Es posible deconstruir las asignaturas de Filosofía para iluminar las Ciencias Sociales en su interior? Son preguntas que intentaré responder en base a mi trabajo y experiencia como un científico social en el mundo de la docencia obligatoria o preuniversitaria. La finalidad es no sólo demostrar la necesidad de incluir a más profesionales de las Ciencias Sociales en éste ámbito, sino trabajar en la visibilización institucional de las Ciencias Sociales como disciplinas que merecen una representación, ya sea con una o varias asignaturas en el currículo oficial, dejando de ser así, meros añadidos en las asignaturas de Filosofía.

Justificación de los proyectos escogidos

Como he mencionado en el apartado anterior, basaré mis reflexiones en dos experiencias que han surgido durante el año académico. La primera es la elaboración del diseño de una Unidad Didáctica (Antropología de 1º de Bachillerato) desde una perspectiva sociocultural. La segunda es mi experiencia impartiendo esta Unidad Didáctica (adaptada al tiempo y a los requisitos evaluativos de las prácticas) en el colegio El Pilar Maristas de Zaragoza, durante los meses de Abril y Mayo de 2019.

Elaboración de la Unidad Didáctica

El diseño de contenido, no sólo a nivel teórico, sino práctico, es esencial en la docencia. El hecho de realizar una Unidad Didáctica me permitió no sólo acercarme al contenido de Filosofía sino a la experiencia de preparar cada clase. Como antropólogo, decidí escoger el bloque de Antropología del currículo de 1º de Bachillerato de la asignatura de Filosofía, y adaptarlo a las Ciencias Sociales.

Esta adaptación surgió de la necesidad que tenía de aportar, como científico social, la perspectiva sociocultural al contenido oficial sobre el ser humano que se suele dar en estas clases. No sólo recordaba mi experiencia como alumno, en la que ni siquiera nos hablaron de la Antropología Sociocultural como disciplina en sí misma, sino que fue una sucesión de teorías de autores acerca de la esencia o naturaleza del ser humano, sino que también pude ver el trato a la cuestión humana que se le da en estos días en los libros de texto (en concreto el de Filosofía de 1º de Bachillerato de Edelvives). Con estas dos experiencias en mente, decidí diseñar una unidad fuertemente marcada por las Ciencias Sociales, que resaltara el valor de la Antropología Sociocultural, sin perder el carácter filosófico de la asignatura.

De esta manera, diseñé una Unidad Didáctica (disponible en el Anexo I) que comprendía tanto los contenidos mínimos que aparecen en los libros de texto sobre Antropología Filosófica, como las aportaciones de la Antropología Sociocultural al estudio del ser humano, contextualizándola, explicando sus orígenes, sus funciones y su valor social, definiéndola como Ciencia Social.

Este proceso me permitió ser consciente del arduo trabajo que queda por delante para deconstruir la legitimidad de las asignaturas ofrecidas en este ámbito y al mismo tiempo introducir una asignatura

de Ciencias Sociales en el currículo. Esto, debido a la asfixiante burocracia del sistema educativo, es imposible de lograr a no ser que empiece con una oleada de pequeños cambios en las asignaturas clave como Filosofía. El rediseño de la Unidad Didáctica de Antropología podría ser un buen primer paso para alcanzar esa meta, a través de la deconstrucción de la asignatura de Filosofía y su revalorización como ventana hacia otras perspectivas, en concreto, las de las Ciencias Sociales.

Por ello considero esencial evaluar el proceso de diseño en el que me sumergí para plantear esta nueva perspectiva en la Unidad Didáctica, ya que no sólo me tuve que plantear mis propios a priori y mi estatus como antropólogo, sino que tuve que llevar a cabo una reconciliación personal y profesional con la Filosofía, alcanzando acuerdos comunes, cediendo e integrando el conocimiento de una y otra disciplina, delimitando todo lo que pude sus diferencias sin olvidar en ningún momento la herencia que la Antropología Sociocultural le debe a la Filosofía. Este proceso ha conseguido además sentar un precedente: demostrar que una perspectiva sociológica es posible incluso dentro de la Filosofía, y es también por ello por lo que será analizado en este trabajo.

Experiencia de prácticas impartiendo clase

Realicé el Prácticum III en el colegio El Pilar Maristas de Zaragoza, desde el día 8 de Abril hasta el 10 de Mayo del año 2019. Impartí la Unidad Didáctica de Antropología en las clases de 1º A y 1º B de Bachillerato, utilizando 6 sesiones en cada clase incluyendo el examen (el cuál realicé junto a mi compañero de prácticas debido a las presiones del tutor). En un primer momento, al disponer de menos clases de las que había planteado, tuve que tomar la decisión de escoger entre centrarme en la perspectiva Filosófica o la Sociocultural. El tomar esta decisión significó un profundo proceso de reflexión y análisis crítico de mi rol como docente, que acabó llevándome a centrarme en la Antropología Filosófica, dejando la Sociocultural como presente en muchas sesiones pero sin relevancia central en ninguna salvo en la primera y la quinta, sesiones que utilicé respectivamente para definir las tres perspectivas y delimitarlas (Filosófica, Física y Sociocultural) y para profundizar un poco más en la historia y la metodología de la Antropología Sociocultural.

Este proceso de toma de decisiones, que no fue ni mucho menos fácil de llevar a cabo, implicó entender la perspectiva de mi tutor y mi compañero de prácticas para adecuarme a sus perspectivas (que eran semejantes entre sí) para no generar disonancias, pero también implicó una toma de conciencia sobre mi responsabilidad como formador en cuanto a los conocimientos a los que se iba a enfrentar el alumnado el año siguiente en Selectividad. Esto, junto a otros muchos debates

internos a los que me enfrenté y mencionaremos más adelante, hizo que esta experiencia fuera una oportunidad para ver la capacidad integradora del sistema educativo en cuanto a nuevos conocimientos y perspectivas.

Por otro lado, el propio alumnado, dando constantemente feedback, fue un elemento esencial en el desarrollo de esta experiencia, ya que me permitió observar no sólo su nivel de compromiso con las perspectivas sociales, sino sus expectativas tanto para la asignatura de Filosofía como para el conocimiento sociológico en general.

La perspectiva del alumnado es esencial para cualquier análisis de la docencia, aunque muchas veces no se tenga en cuenta. Permite al docente y a la comunidad pedagógica en general saber quiénes son los perceptores del conocimiento impartido y cuál es su lugar en el mundo, en la escuela y en la comunidad social en la que viven. Si no somos capaces de conocer a nuestro alumnado, nunca podremos ofrecerles una educación eficaz, ya que perderemos información extremadamente valiosa como sus motivaciones, contexto sociocultural, expectativas y autoconceptos. Esto suelen olvidarlo muchas teorías pedagógicas y es por ello que lo recojo aquí como elemento esencial de mi reflexión que justifica el análisis de mi experiencia en las prácticas: mi labor como antropólogo impartiendo la asignatura de Filosofía estuvo totalmente condicionada por mis alumnas y alumnos, que son los verdaderos protagonistas de su educación. Por ello creo que cualquier cambio educativo, como la deconstrucción de la Filosofía en cuanto a las Ciencias Sociales que contiene y la progresiva inclusión del contenido sociológico, antropológico y político en este ámbito educativo pasa directamente por la percepción y opinión del alumnado.

De esta manera acaban justificados los dos documentos a analizar sobre la misma realidad educativa: el intento de transformar la Filosofía en un espacio de representación de las Ciencias Sociales. Por un lado el diseño de este proceso y por otro el registro de lo llevado a cabo en una clase real en base a ese diseño. Dos documentos que se complementan y se necesitan el uno al otro para dar sentido al objetivo final como antropólogo docente.

Reflexión sobre los proyectos

Este apartado se desarrollará de manera progresiva desde lo más concreto de cada proyecto hasta los caminos generales de ambos que den lugar a la comparación. Del mismo modo, utilizaré una secuenciación diacrónica que muestre el proceso desde sus inicios a las últimas reflexiones comparativas que realicé a nivel general entre ambos proyectos. Por ello, veremos que los primeros apartados a tratar se centrarán en las primeras reflexiones como antropólogo y el diseño de la Unidad Didáctica mientras que los últimos estarán dedicados al desarrollo de las clases y mi análisis de ambos sucesos.

Un antropólogo entre filósofos y filósofas

Quizá la primera crisis a la que me enfrenté como profesional de la docencia sea la más aguda de todas las que expondré aquí, ya que atentó directamente contra las representaciones y expectativas que tenía de mi identidad como antropólogo sociocultural. Inocentemente, me había adentrado en un mundo ajeno a mí, el de la Filosofía. Había llevado años sin saber nada de ese mundo salvo por las teorías compartidas de autoras y autores que escribían sobre cultura y sociedad, como Marx, Butler o Foucault. A pesar de estas minúsculas pinceladas de comprensión, me fui dando cuenta de que me había introducido en un mundo del cuál desconocía la mayor parte del contenido, y casi desde el primer momento me sentí en desventaja con respecto a mis compañeras y compañeros.

Esta situación me hizo darme cuenta de mi posición con respecto a la Filosofía, de cómo mi identidad y expectativas determinaban la diferente relación que había construido con ella a diferencia del resto de la clase. De hecho no había construido ninguna relación: no era filósofo ni lo soy ahora: he sido y seré siempre científico social, algo que me situó en una posición no inferior ni superior, pero sí diferente y a veces alejada de los temas tratados en clase. Como antropólogo sociocultural puedo considerarme experto en estudios de parentesco, simbolismo, métodos cualitativos de recogida de datos (etnografía), diversidad cultural y otras muchas cuestiones que no me da tiempo a escribir, pero todo ello no me convierte en un experto en Humanidades. Ni siquiera la Antropología Filosófica tiene algo que ver con la Sociocultural, por no hablar de la Hermenéutica o la Biológica, disciplinas que incluso en algunas ocasiones no son siquiera compatibles entre sí.

Tuve que tomar la primera de la serie de decisiones que me han traído hasta estas líneas: o continuar ajeno a la Filosofía, y por lo tanto también al contenido propuesto en clase y a las inquietudes de mis compañeras y compañeros, o por otro lado deconstruir mi identidad como antropólogo sociocultural y sumergirme, despojado de toda prenoción, en el complejo mundo de la Filosofía. Este proceso de deconstrucción resultó ser imprescindible y esencial para poder plantearme dar clases de Filosofía en Educación Secundaria y Bachillerato. Tuve que darme cuenta de que no había manera a corto y medio plazo de que me dedicara a dar clases de Antropología Sociocultural o Ciencias Sociales en éstos ámbitos, sino que debía utilizar mi conocimiento y mi capacidad analítica para impartir clases de Filosofía, no ya como antropólogo, sino como experto en teorías humanas y sociales. Esto significó horas de estudio y esfuerzo para adecuarme a los contenidos y discursos que se veían en clase y que se iban a reproducir, irremediablemente, en los proyectos que tenía planeados.

De esta manera fui consciente de mi alteridad con respecto al grupo y comencé a crear y gestionar mecanismos para adecuar e integrar los dos mundos: el mío, que me acompaña desde hace casi una década, y el de la Filosofía.

Lectura del libro de texto

Con mi alteridad siempre presente, me enfrenté a un libro de texto que me facilitó mi tutor de Prácticas antes de que acabara el primer Prácticum. El libro, aunque era del año anterior, guardaba cierta coherencia con lo que estaban tratando ese año, así que lo tomé para analizarlo. Al inicio tan sólo me fijé en el apartado del “Ser Humano”, cuyo contenido me serviría para preparar la clase de Antropología, como mencionaré en el siguiente apartado. Pero conforme fue pasando el tiempo, me dediqué a leer el resto de capítulos del libro, y me di cuenta de que al menos un tercio del contenido que ofrecía este libro era competencia sociológica, antropológica o política (Edelvives, 2017). Todo el bloque de socialización se ajustaba perfectamente a cómo introduciría una asignatura de Ciencias Sociales y los contenidos de Antropología podían ajustarse (tal y como intenté) para dar un enfoque más sociocultural. También los apartados de ciudadanía estaban íntimamente relacionados con teorías sociológicas y políticas, lo que volvía a invitar a una reflexión de estos contenidos desde las Ciencias Sociales.

Obviamente tan sólo tuve la oportunidad de leer esa edición y de ojear la edición actual, pero eso bastó para llevarme a reflexionar sobre los contenidos que se ofrecen a los docentes como guías de

la asignatura de Filosofía. Las guías institucionales (Educaragón, 2019) suelen coincidir con los libros de texto ya que éstos se basan en las primeras durante su proceso de redacción, pero además se pueden observar determinados bloques de conocimientos que se desarrollan como normativos a lo largo de sus textos. En concreto, y por eso lo menciono aquí, los bloques sobre el ser humano, cuya perspectiva filosófica puede complementarse perfectamente con la sociocultural la cual, lamentablemente, no está directamente mencionada en ninguno de los textos a pesar de aparecer indirectamente en forma de teorías y autoras y autores (recuerdo haber visto en el libro de Edelvives menciones a Marvin Harris y a Max Weber, pero en ningún momento invitar a la reflexión sobre el materialismo cultural antropológico o la teoría sociológica de principios del siglo XX respectivamente).

Todas estas reflexiones que surgían mientras me sumergía en el libro de texto, me hicieron darme cuenta de la fragilidad de la estructuración del contenido filosófico en estos ámbitos educativos, y la necesidad de afianzarlo mediante perspectivas socioculturales que no sólo lo completen, sino que lo enriquezcan con teorías y metodologías distintas. Ahí residiría la labor de la antropóloga o antropólogo como docente de Filosofía: descubrir estos contenidos, escondidos a plena vista, y resaltarlos, otorgándoles la importancia que merecen para conseguir satisfacer necesidades socioculturales del alumnado que muchas veces quedan olvidadas.

Estructuración del contenido

Una vez habiéndome situado gracias al libro de texto, me dispuse a seleccionar y preparar el contenido que introduciría en mi Unidad Didáctica. Este proceso, como ya he comentado y desarrollaré más adelante, fue un conflicto de equilibrio constante entre mis expectativas como científico social con respecto a los contenidos de antropología sociocultural, y la responsabilidad como docente de Filosofía de impartir conocimientos filosóficos adecuados a las expectativas tanto del alumnado como de la comunidad educativa en general.

Estas expectativas estuvieron presentes desde el primer momento en el que entré en la institución como profesor de prácticas, pero no sólo en el colegio, sino también en las propias clases universitarias. Al escoger la modalidad de Filosofía del Máster, me comprometí profesionalmente a adecuarme a esa perspectiva. Este compromiso pasó en primer lugar por el contacto con mis compañeras y compañeros filósofos y la deuda que tengo con ellas y ellos al compartir espacio discursivo y ocupar una plaza asignada a profesionales de la Filosofía. Otro motivo fue el discurso

del profesorado de Filosofía, que insistía en la responsabilidad que teníamos, como profesores de este tipo de asignaturas, de hacer reflexionar al alumnado sobre determinados saberes claramente filosóficos como la ética o la realidad, pasando por la estética, todos ello aspectos ontológicos sobre los que no tenía respuesta desde la perspectiva de la Antropología Sociocultural. Una vez en las prácticas estas contradicciones se hicieron presentes, obligándome a seleccionar cuidadosamente los contenidos para que mi trabajo se correspondiera con aquello que se esperaba de mí tanto desde la institución como desde la tutoría e incluso desde el alumnado que luego incluso me preguntaría sobre temas Filosóficos a los que tuve que responder, como explicaré en otro de los apartados, más adelante.

Por ello, y aunque mi primera idea era centrarme en ofrecer una visión de la Antropología Sociocultural (por ser en la que estoy especializado, no porque la considere más o menos válida que otros tipos de Antropología), cedí terreno a una Antropología Filosófica que se correspondiera con la tónica que habían seguido durante el curso y que además pudieran seguir en su libro de texto. Así, y tal como se puede comprobar en el diseño de la Unidad Didáctica disponible en el Anexo I, la unidad quedó dividida en dos partes claramente diferenciadas. Empezaba por una primera visión más clásica que buscaba introducir el estudio del ser humano y efectuar un recorrido histórico por las figuras más destacadas de la Filosofía que habían teorizado sobre esto. A mitad de la unidad se producía un corte que introducía la Antropología Sociocultural, descubriendo sus orígenes y deteniéndonos en diferentes autoras y autores destacables, así como en el método etnográfico. Desafortunadamente, como comentaré más adelante, esta segunda parte no llegó a ver la luz salvo por una última clase teórica en la que di pinceladas de los dilemas socioculturales de la Antropología.

La idea de Innovación

Durante todo el desarrollo del Máster, ha habido un aspecto en el que desde la docencia universitaria se ha insistido con insistencia: la innovación educativa. ¿Qué es la innovación? Para algunas autoras y autores la innovación es una reestructuración educativa que permita el desarrollo de una mayor motivación (López, 2004; Carrillo et al, 2009; Alonso, 2005), mientras que otras perspectivas no se centran tanto en la capacidad de motivar al alumnado si no en la facilitar la comprensión del contenido y el desarrollo de competencias (Fernández, 2006). A pesar de las diferencias hay algo en lo que coinciden todas las teorías de la innovación: se deben basar en metodologías activas de aprendizaje, es decir, dejando en un segundo plano las clases magistrales,

sustituidas o ampliadas por métodos participativos en los que las y los estudiantes se empoderen mediante el desarrollo de su agencia.

En las reflexiones sobre estas teorías siempre surgía el mismo conflicto: ¿es la participación activa por sí misma innovadora? ¿Puede existir innovación sin participación activa? En las clases, sobretodo en las relacionadas con Filosofía se intentó deconstruir esta idea de innovación participativa debido al fuerte carácter teórico de la asignatura, y se propusieron ideas de innovación a nivel de contenido, evaluación y perspectivas educativas. Aun así, estas reflexiones dejaban al descubierto otras problemáticas como los requisitos que debía tener una sesión no sólo para motivar sino para facilitar la comprensión de los contenidos, dos aspectos que las autoras y autores mencionados consideran el objetivo máximo de la innovación educativa.

De esta manera, teniendo en cuenta todas las contradicciones, debates y conflictos en torno a la innovación educativa, me propuse innovar intentando naturalizar mis estrategias innovadoras en el desarrollo de mis clases. Por un lado, y siguiendo las pautas de los textos revisados, busqué diseñar sesiones lo menos teóricas posibles, en las cuales el alumnado tomara parte activa del conocimiento, ya fuera a través de dinámicas o metodología de aprendizaje cooperativo, así como de ejercicios prácticos para comentar en la mayoría de las sesiones. También busqué ampliar la motivación de manera directa, interpelando al alumnado a opinar sobre el contenido y proponer temas relacionados con la Unidad Didáctica que pudieran interesarles. Por último intenté innovar también en la evaluación, diversificando la carga calificatoria como explicaré en el siguiente apartado.

Evaluación y calificación

La evaluación es un pilar fundamental del proceso educativo, y determina nuestra labor como educadores, permitiéndonos comprobar que hemos realizado correctamente nuestra función. La evaluación por tanto no puede ser obviada, ya que conforma un elemento esencial de la educación, posibilitando al alumnado orientar su propio aprendizaje a la vez que orienta el camino del docente (Serrano, 2002). En este sentido, para satisfacer las expectativas en cuanto a los roles del profesor como evaluador, se debe buscar el diseño y desarrollo de una evaluación formativa que permita mejorar la comprensión del alumnado ajustando progresivamente el proceso a las distintas necesidades obtenidas por la retroalimentación (Morales, 2009). Esta evaluación está caracterizada por la continuidad, permitiendo un margen de actuación para modificar comportamientos,

metodologías y discursos y conseguir de esta manera que el conocimiento arraigue mejor en el alumnado.

En este sentido busqué llevar a cabo esta evaluación formativa continua, a la que consideré innovadora debido la cooperación necesaria para llevarla a cabo tanto entre alumnado y profesora y alumnado entre sí. La evaluación que diseñé fue, por un lado, aceptada y llevada a cabo, mientras que por otro gran parte de ella fue desechada debido a las condiciones y presiones del prácticum. Como buscaba una experiencia continuada y de carácter ampliamente cualitativo, pensé en prescindir de exámenes, y de hecho así lo diseñé, creando un sistema de evaluación basado en el trabajo diario en clase, como se puede ver en el Anexo I: cuestionando diariamente al alumnado sobre lo visto en cada sesión para luego realizar una coevaluación entre alumnas y alumnos sobre sus propios ejercicios, lo que permitiría al alumnado ser consciente de sus propias respuestas y las de sus compañeras y compañeros, evaluando las mismas de manera progresivamente eficaz conforme se fuera llevando a cabo día tras día. Esta metodología evaluativa sí que conseguí llevarla a cabo, aunque la idea de prescindir del examen a cambio de un trabajo final “libre” (basado en un subtema a escoger de la Unidad Didáctica) no tuvo tanto éxito debido a la presión del tutor que nos arengó a ambos compañeros de prácticas a realizar un examen debido a su facilidad y “objetividad” a la hora de corregirlo.

Por ello aunque la evaluación sí que acabó siendo formativa (en cuanto a la continuidad y progresión activa del aprendizaje), el mayor peso lo tuvo un examen conjunto de 4 preguntas al que yo aporté dos de mi unidad y mi compañero otras dos de su unidad. Esto provocó a mi modo de ver una carencia cualitativa en las respuestas recibidas, y un menor grado de reflexividad sobre el contenido estudiado. A pesar de agilizar las tareas de corrección y calificación, ésto frenó mis objetivos evaluativos en cuanto a las capacidades y actitudes adquiridos por el alumnado, que podría haber comprobado con una metodología más cualitativa.

La necesidad de acotar la información

Como ya he mencionado, a la hora de empezar a preparar las clases me encontré con un conflicto que no esperaba: iba a tener menos sesiones de las que me había planteado. De 8 pasaban a 6, y una debía dedicarla al examen con el que tampoco había contado. Así que tenía 5 clases para dar el contenido que hubiera querido dar en 8, era casi la mitad. Esto me obligó a tomar la decisión más

crucial de todo este proceso educativo: centrarme en la Antropología Filosófica, siguiendo el guion del libro de texto, o arriesgarme con la Antropología Sociocultural.

La institución educativa y la legislación (Educaragón, 2019) me exigían centrarme en conocimientos y autoras y autores filosóficos para adecuarme a mi rol como docente de asignaturas de Filosofía. Pero al mismo tiempo mi intuición y vocación social, así como la responsabilidad discutida en clase de aportar más que aquello considerado como normalizado, me invitaban a ofrecer una Unidad Didáctica diferente, cuya perspectiva sabía que no iban a recibir en toda su educación formal. Aquí empezó el debate interno que todavía no he podido resolver: ¿merece la pena deconstruir las clases típicas de Antropología Filosófica para ofrecer una perspectiva sociocultural cuando quizá el contenido que se pierda en Filosofía pueda serle útil al alumnado en el curso siguiente y en Selectividad? Y fue ese el punto de inflexión que me hizo tomar partido: la posibilidad de estar impartiendo y enseñando un conocimiento que contrastara con el que recibirían sí o sí el año siguiente, lo que provocaría fuertes contradicciones en cuanto a las bases teóricas del conocimiento con el que se enfrentarían, muy diferente del que yo les habría ofrecido. Las pruebas de acceso a la universidad fueron otro factor clave para decidir, ya que debido a la rigidez del sistema evaluativo, el conocimiento del alumnado debe adecuarse a las exigencias del tribunal no sólo a nivel reflexivo, sino también de perspectiva. No podía arriesgarme a que mis alumnas y alumnos escribieran en la prueba que la Antropología había nacido en el siglo XIX con Tylor y Morgan, ya que ésta no es una respuesta aceptable para un tribunal que quizá ni siquiera tenga conocimientos sobre Tylor y Morgan, lo que crearía de nuevo conflictos.

¿Es el conocimiento de la Antropología Sociocultural demasiado específico? No lo sería si el sistema de evaluación estandarizado no se centrara exclusivamente en teorías Filosóficas concretas. Pero debido a la naturaleza de estas pruebas, las teorías socioculturales no tienen cabida, se convierten en complementos, en añadidos sin ningún valor evaluativo. Si la Selectividad estuviera configurada de una manera en la que no se parcelara el conocimiento ni se exigiera una estandarización teórica del mismo, la Antropología Sociocultural tendría cabida y valor dentro del sistema educativo, no como mero añadido sino como conocimiento valioso por sí mismo. Esta situación es la que me llevó a decidir centrarme en la Antropología Filosófica, intentando ofrecer herramientas al alumnado para ayudarle al curso siguiente y en la Selectividad mediante una base teórica adapta a aquello que se le exigiría. Si hubiera podido introducir ambas perspectivas, la Filosófica y la Sociocultural, no habría habido ningún problema, pero cuando una sustituiría a la

otra, empieza el conflicto debido a la oportunidad irreemplazable de preparar para unas pruebas que tan sólo van a comprender una perspectiva.

Aun así, me las arreglé para ofrecer pinceladas de la perspectiva sociocultural en el desarrollo de las clases y pude disponer de la quinta sesión, antes del examen, para presentar con mayor detenimiento la Antropología Sociocultural, su valor como disciplina y los retos sociales a los que se enfrenta. Esto me hizo darme cuenta de que, a pesar de las rígidas limitaciones estructurales del sistema educativo actual, existe todavía la posibilidad de introducir pequeños cambios teóricos en el contenido de las clases, ofreciendo diferentes perspectivas que con el tiempo quizá hagan mella en las bases de este sistema y consigan reestructurarlo, deconstruyendo los límites disciplinarios y ofreciendo un conocimiento más holístico y comprometido con la realidad social.

Impartiendo las primeras clases

Afortunadamente, gracias a mi proactividad e interés, conseguí impartir una clase antes de tiempo aprovechando que mi tutor iba a faltar por un compromiso. Cuando nos avisó, rápidamente me ofrecí a prepararme una clase de Ética Animal (él estaba dando la Unidad Didáctica de Ética) la cuál acabé impartiendo en ambos grupos, como haría más tarde con mi propia unidad de Antropología. Fue relativamente sencillo y satisfactorio: expuse un estado de la cuestión animal relacionándolo con lo que estaban estudiando en Historia, les presenté a Peter Singer y a su “Liberación Animal” y les mostré los 10 primeros minutos del documental “Earthlings”, para acabar comentando el documental mediante un documento con un fragmento de Liberación Animal donde Singer cita a Jeremy Bentham y algunas preguntas para reflexionar. Esta primera experiencia, aunque muy estimulante, no fue representativa, debido a un componente educativo del que no me di cuenta hasta ya estar inserto en mi Unidad Didáctica: la continuidad. Impartir un taller, una clase suelta, una charla, es relativamente sencillo ya que como docente no se busca una evolución dentro de un proceso continuo sino que es algo puntual. En cambio, una vez es asumido el rol de docente, éste se hace responsable de la evolución tanto individual como grupal de su alumnado.

De ahí que sufriera un fuerte contraste cuando me enfrenté de nuevo a ambas clases, pero esta vez con un objetivo y criterios de evaluación y clasificación. Ya no era el “profe sustituto”, sino que adquirí por completo el rol docente y con ello sus responsabilidades. Esto también me situó en un estatus diferente al que había experimentado dando la clase suelta: me convertía, con sus más y sus menos, en una figura de autoridad.

En este punto nos detendremos para explicar esta autoridad docente. Si nos fijamos en el sistema educativo occidental, lo primero de lo que debemos ser conscientes es de su función socializadora como agente social, a través de la cuál no sólo da unos conocimientos o pautas de aprendizaje, sino que produce y reproduce relaciones de poder (Lahire, 2013) tanto de manera indirecta (comportamientos, actitudes, jerarquías...) como directamente al tratar temas históricos, políticos o filosóficos relacionados con ellas. Esto convierte al docente, si no en el “enemigo”, sí en la figura de autoridad impositiva (Wolcott, 1993) que el sistema sitúa frente al alumnado como regulador y juez del comportamiento del grupo. Como es de suponer, esta imposición no determina el estatus del docente, aunque sí que influye en él, es decir, un docente puede liberarse de esta autoridad y buscar clases más horizontales llegando no sólo a cambiar las dinámicas socioestructurales sino incluso la composición de la clase (evitando tarimas o pupitres centrados en la mesa de la profesora a modo de anfiteatro) pero siempre se encontrará con el primer estigma autoritario que le confiere la ostentación real del poder en el aula. Es más, el hecho de tener la capacidad para tomar este tipo de decisiones que rompan con la jerarquía establecida ya indica una jerarquía de poder que permite hacer eso. Es decir, por mucho que desde la docencia se impulsen dinámicas horizontales y se anime al alumnado a tomar parte activa del desarrollo de la clase, la última palabra la tendrá siempre la docente ya que ha sido ella la que ha ideado e impulsado esa iniciativa, y siempre ostentará el poder de cambiar la metodología o seguir con ella, un poder que le otorga invariablemente el sistema educativo.

En mi caso se vio claramente cómo el hecho no ya de situarme frente al grupo a impartir contenido, sino el adquirir la responsabilidad formativa y evaluativa para con el alumnado, me aportó un estatus de autoridad frente a la clase. Aquí quizá convenga aclarar la sustancial diferencia entre mi estatus docente con el estatus del que gozaba mi tutor, tanto por sus metodologías y actitudes directamente jerárquicas (alzaba la voz ante situaciones que se escapaban del desarrollo lineal del aula y no toleraba la ruptura de la verticalidad profesor-alumno) como por la novedad que yo debía presentar ante el grupo, lo que hacía que se relajaran visiblemente durante mis clases.

Descubrí, en fin, mi nuevo estatus docente cuando, ya desde la primera clase de presentación y aclaración de objetivos evaluativos, y durante el resto de sesiones, empecé a recibir intervenciones de alumnas y alumnos preguntando sobre mi metodología, el trabajo a realizar, contenido de las clases y las correcciones de los ejercicios evaluables que les iba recogiendo. Esta interacción constante, de la que hablaremos en el siguiente apartado, me ayudó a identificar que en el momento

en el que, desde la responsabilidad docente, se le impone una serie de responsabilidades educativas al alumnado, se adquiere una autoridad académica y evaluativa que determinará gran parte de la relación profesor-alumno precisamente por esta responsabilidad en cuanto a las tareas. Gracias a las preguntas logré situarme, definirme como profesional y asumir las responsabilidades del rol que acababa de adquirir, así como darme cuenta del estatus que estos factores me otorgaban. Ya no era un estudiante de prácticas, ni un sustituto que da un taller de Ética Animal, era un docente con objetivos pedagógicos y poder jerárquico basado en las responsabilidades mutuas entre alumnado y profesor.

La importancia de la retroalimentación

Como ya he dicho, mi tutor utilizaba una metodología rígida basada en el establecimiento de límites estables y continuos entre alumnado y profesor, aceptando y ejerciendo su autoridad jerárquica para controlar y gestionar cualquier situación que pudiera romper o cuestionar esos límites. Frases como “yo soy el profesor y estoy hablando” o “porque tú eres un alumno y yo el profesor” eran frecuentes reafirmaciones explícitas de su autoridad. Durante mis clases, sus intervenciones eran también reguladoras, aludiendo a la diferencia jerárquica para imponer orden a través del refuerzo negativo.

Esto chocó mucho con mis expectativas en cuanto al desarrollo de las clases e incluso las reforzó aún más: yo buscaba una clase lo más horizontal posible donde la autoridad del profesor se diluyera (ya que como hemos explicado no podía llegar a desaparecer) y fueran las propias alumnas y alumnos quienes construyeran tanto su conocimiento como su forma de llegar a él. Para ello ideé determinadas herramientas que pueden verse diseñadas en el Anexo I mediante las cuales interpelaba constantemente al interés del alumnado, buscando respuestas personales para satisfacer sus necesidades reales y no las necesidades del currículo oficial. La primera de esas medidas fue exponer abiertamente mi disconformidad con cualquier modelo educativo que busque imponer conocimientos sin contar con el interés de las alumnas y los alumnos, y tras esto proponerles una unidad construida o por ellas y ellos mismos exponiéndoles un esquema con la idea principal e invitándoles a buscar temas relacionados que les interesen. Esto resultó no tener mucha popularidad, salvo en dos o tres ocasiones en las que me propusieron hablar sobre: “el desarrollo del teocentrismo, antropocentrismo y etnocentrismo”, “el mito de la caverna”, “las causas del etnocentrismo” y mi visión sobre la sociedad globalizada actual. Tuvieran o no que ver con la Unidad Didáctica, dediqué tiempo en mis clases a hablar de estos temas para intentar construir un espacio educativo en el cuál el alumnado se cuestionara la realidad y el docente le acompañara en

este cuestionamiento. Los cambios que este proceso provocó fueron notables: la participación aumentaba considerablemente cuando exponía estos temas, y los debates informales eran más frecuentes, el alumnado prestaba más atención y se involucraba más con los temas a tratar. Además, de manera indirecta, estábamos rompiendo la unidireccionalidad educativa de imposición del conocimiento.

Otra manera que ideé y llevé a cabo de interactuar con las expectativas e intereses del alumnado fue a través de un trabajo voluntario que planteé en la primera clase, para subir nota y que aseguraba un sobresaliente en mi evaluación sobre actitud. El trabajo consistía en una reflexión personal sobre la asignatura de Filosofía, hablando de la adecuación con sus intereses y expectativas, la motivación que les producía y sus propuestas para hacerla más motivadora. Durante las siguientes semanas, hasta antes del día del examen, fui recibiendo estos trabajos, que resultaron ser obras de un valor reflexivo que me sorprendió, y que analizaré en mi próximo artículo sobre el poder meta-analítico del alumnado dentro de las aulas.

La coevaluación fue la última de las estrategias de horizontalización directa que incluí en mis sesiones. Al permitir al alumnado evaluarse entre sí, buscaba empoderarles, dotándoles de herramientas para identificar y valorar su propio trabajo, independizándose de esta manera del juicio del profesor. Mediante la autoevaluación (en mi caso coevaluación para promover la cooperación entre alumnas y alumnos) el alumnado adquiere responsabilidad y conciencia social y, todavía más importante, se desliga de la dependencia hacia la evaluación docente, que, aunque sigue siendo importante, ya no determina por sí misma el valor del trabajo del alumnado.

Toda esta interacción no sólo me sirvió para realizar mis objetivos pedagógicos, sino que me permitió formarme una imagen de las expectativas del grupo con respecto a mi trabajo y poder adaptarme al mismo. Fue de esta manera como fui modificando mi rol docente, adaptándome a aquellas necesidades que veía en el grupo, y conformando la percepción de mí mismo como docente, lo que concluyó mi transformación desde antropólogo sociocultural a profesor de Filosofía.

Del papel al aula: comparativa entre las expectativas de ambos proyectos

Todo lo expuesto en los apartados anteriores me llevó a reflexionar acerca del proceso que había llevado a cabo: como antropólogo sociocultural, había diseñado una Unidad Didáctica de Antropología demasiado extensa que luego había tenido que acortar, manteniendo alguna

innovación educativa y enfrentándome al dilema del contenido. Una vez empecé a impartir las sesiones, se hizo patente el estatus de autoridad que me otorgaba la responsabilidad de mi rol, que traducía a responsabilidad del alumnado a través de la evaluación. Y finalmente, a través de la interacción en busca de la máxima horizontalidad posible, fui deconstruyendo mi identidad profesional como antropólogo, adoptando la docencia como aquello que me define tanto por mi contexto como por mi actitud.

Este camino, largo y accidentado, ha demostrado cómo un profesional de la docencia se construye en cuanto a su trabajo, y no en base a sus títulos o estudios. El diseño que ideé en un primer momento acabó adaptándose de una manera u otra al contexto en el que me movía y al hacerlo, se volvió real, posible y quiero creer que eficaz. Obviamente sin el esfuerzo previo de idear y diseñar una Unidad Didáctica no habría sido posible llegar hasta aquí, pero fue la confrontación entre mis expectativas y la realidad educativa la que terminó conformando mi identidad docente. El conflicto se convirtió en el engranaje que me permitió desarrollarme como profesional.

Conclusiones

Quizá lo que más llame la atención de mi experiencia sea este intento de visibilizar una ciencia social (completamente oculta para el alumnado de la educación preuniversitaria) dentro de una disciplina humanista como es la Filosofía y las asignaturas que comprende. Este proceso, que como antropólogo sociocultural considero necesario para construir un mundo diverso y profesionalmente justo, puede parecer forzado e inconsistente. Aun así, en estas páginas se ha demostrado cómo esta inclusión en el diseño de las Unidades Didácticas no sólo es posible sino extremadamente sencillo de aplicar, además de muy enriquecedor.

Una situación ideal sería aquella en la cual, dentro de esta parcelación artificial del conocimiento que exige el sistema educativo, el alumnado tuviera acceso a una verdadera perspectiva de las Ciencias Sociales con su espacio y tiempo en los currículos oficiales. Como no parece probable que a corto o medio plazo se vaya a modificar este rígido esquema de parcelación de conocimiento, una posibilidad es la que he ofrecido aquí: introducir pequeñas pinceladas de Ciencias Sociales en las asignaturas que así lo permitan, como las de Filosofía, para provocar un cambio estructural que pueda llegar a tambalear esta sensación de impermeabilidad disciplinaria. Filosofía puede ser ese faro desde el que rompamos la estratificación de conocimientos (incluidas las irresponsables jerarquías que van unidas a esta diferenciación) y un primer paso, que en mi caso ha resultado posible y fácil de llevar a cabo, podría ser la visibilización de disciplinas sociales dentro de la asignatura, explicando las relaciones interdisciplinares y los beneficios de reflexionar conjuntamente.

Cualquier profesora o profesor puede tomar esta iniciativa, comprometerse con la lucha contra la parcelación artificial del conocimiento y comenzar a trabajar interdisciplinariamente a través del contenido de sus propias clases. Esta iniciativa no tiene por qué estar dirigida por científicas y científicos sociales dentro del aula, sino que la comunidad filosófica puede tomar su parte de responsabilidad, dar crédito al contenido sociológico y antropológico de sus temarios y trazar marcos de referencia que reconozcan estas ciencias sociales. Obviamente, para realizar este esfuerzo, primero deberíamos romper con cualquier posible idea de invariabilidad estática referente a las asignaturas de Filosofía y abrir la puerta a la deconstrucción de las mismas, consiguiendo así espacios de libertad educativa que permitan diálogos más holísticos sobre las perspectivas humanas.

En esta línea yo mismo he tenido que deconstruirme como antropólogo sociocultural, adaptándome a la realidad filosófica que ha inundado mi experiencia. El proceso de cambio educativo que he mencionado pasa por una revisión de nuestros a priori, nuestras expectativas y nuestras identidades, que conforman cómo afrontamos nuestra labor docente. La parcelación disciplinaria busca docentes fuertemente identificados con su rama del conocimiento, especializados en ella para ofrecer una focalización rígida edulcorada con las competencias transversales (Educaragón, 2019), que pretenden hacer ver las asignaturas como entornos de desarrollo multifocal cuando el conocimiento y perspectivas trabajadas siguen atrapados entre las membranas impermeables de las parcelas educativas. El acto revolucionario de deconstruirse como profesional especializado mina poco a poco esta estructuración rígida del conocimiento, y convierte los espacios educativos en oportunidades de diálogo continuo que favorecen el aprendizaje.

El proceso por el que pasé, desarrollado en las páginas anteriores, me despojó de cualquier determinismo educativo que tuviera y me permitió adecuarme a rol de educador que necesitaba mi alumnado. Dejé de ser lo que se esperaba de mí por definición, despojándome de mi identidad, para abrazar un rol docente que definió tanto el trabajo que realicé como las perspectivas que utilicé. Ya no era antropólogo sociocultural, tampoco me había convertido en filósofo, sino que ejercía de profesor de filosofía. Esto, como hemos dicho, fue debido a la responsabilidad: mi responsabilidad como docente para educar a mis alumnas y alumnos y a la vez la responsabilidad que les imponía a éstos mi ejercicio como profesor-evaluador. Esta doble responsabilidad acababa traducéndose en una constante interacción que reforzaba mi identidad y la definía: profesor y alumnado construían conjuntamente no sólo la relación entre sí, sino aquella figura educativa que se esperaba del primero. Me convertí, en fin, en docente, gracias a la calidad de las interacciones con el alumnado debido a los ejercicios de responsabilidad comunes.

Esta reflexión nos lleva de nuevo a la pregunta con la que he introducido este trabajo: ¿qué es educar? Y todavía más importante: ¿qué significa ser educador? Aunque la primera pregunta sí que ha sido respondida en la introducción, la segunda ha quedado en el aire, resaltando diferentes problemáticas como la diversidad de agentes educativos dentro de la comunidad socializadora, o la tendencia de las teorías pedagógicas de definir un ideal de educador a seguir sin prestar atención a la esencia del educador, aquello que define a una persona especializada en educar.

A raíz de mi experiencia, esta pregunta ha quedado más acotada. Por un lado he comprobado que en el proceso de deconstrucción profesional para adecuarme al rol docente, la responsabilidad

adquirida por motivo de la función evaluadora es la que configura no sólo la interacción entre profesorado y alumnado, sino también el lugar de la profesora dentro tanto de la clase como del sistema educativo. Por otro lado, un docente no es una persona especializada, hecho comprobado al enfrentarme a impartir unos contenidos que no se correspondían con aquello para lo que me había preparado durante mi vida académica. No es el conocimiento transmitido y su profundidad lo que importa en aula, sino la adecuación del acompañamiento del profesorado a las necesidades reales del alumnado, lo que no requiere una especialización en un tipo específico de conocimiento. Esto contradice directamente las estructuras parcelarias con las que funciona el sistema educativo actual, por lo que impulsar una figura docente que anteponga el desarrollo de las capacidades reflexivas del alumnado, adecuándose a sus necesidades reales, sobre su especialización, sería beneficioso para toda la comunidad educativa. Esto fue lo que acabé haciendo: sacrificar mi especialización como antropólogo sociocultural en beneficio de aquello que se me pedía desde el alumnado, entendiendo sus necesidades reales pero otorgándole un valor social a mi intervención.

Por todo ello podríamos aventurarnos a definir la figura del educador como un agente socializador cuya autoridad surge de la responsabilidad evaluadora con respecto al grupo de estudiantes que dirige. No es lo que somos, ni en lo que estamos especializados, ni nuestra metodología pedagógica lo que nos constituye como docentes, sino el compromiso social que adquirimos al entrar en clase para evaluar el trabajo de nuestras alumnas y alumnos. Esto es esencial: no es la mera evaluación lo que nos define, sino la responsabilidad que adquirimos al aceptar el rol de evaluadores. Este compromiso con la sociedad, que espera que acompañemos al alumnado en su desarrollo, ofreciéndole nuestro trabajo a la hora de evaluar y seguir su trabajo, es lo que nos diferencia del resto de entidades educativas. La docencia es, por tanto, una responsabilidad social.

Bibliografía

Alonso, J. (2005) “Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos”, en Ministerio de Educación y Ciencia (2005) *La orientación escolar en centros educativos*, Madrid, MEC.

Carrillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T. y Villagómez, MS. (2009) La motivación y el aprendizaje, en *Alteridad. Revista de Educación*, vo. 4, 2, pp. 20-32.

Durkheim, E. (1996) *Educación y Sociedad*, Barcelona, Península.

Eddy, E.M. (1993) “Iniciación a la burocracia”, Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Día de Rada, A. (1993) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.

Edelvives (2017) *Filosofía. 1º Bachillerato*. Madrid, Edelvives.

Educaragón (2019) Normativa de ESO y Bachillerato, disponible a 17/06/2019 en: http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60

Fernández, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias, en *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

Hué, C. (2008) *Bienestar docente y pensamiento emocional*, Madrid, Wolters Kluwer.

Lahire, B. (2013) *El espíritu soicológico*, Buenos Aires, Manantial.

Lamont, M. (2015) *Cómo piensan los profesores. El curioso mundo de la evaluación académica por dentro*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

López, L. (2004) La motivación en el aula, en *Pulso*, 27, pp. 95-107.

Morales, P. (2009) *Ser profesor: una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.

Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996) El aula como espacio cultural y discursivo, en *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21.

Pérez Serrano, G. (2003) *Pedagogía social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*, Madrid, Narcea.

Serrano, S. (2002) La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras, en *Educere*, vol. 6, 19, pp. 247-257.

Wolcott, H. (1993) “El maestro como enemigo”, en Velasco Maillo, H., García Castaño, F.J. y Día de Rada, A. (1993) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.

Una Antropología diferente

Enseñando Ciencias Sociales en Filosofía

Unidad Didáctica diseñada por: Jose Carlos Sancho Ezquerro

Asignaturas:

- Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de la filosofía
- Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Filosofía

Profesora: Gloria Seoane Rodríguez

Máster Universitario en profesorado de Filosofía para E.S.O. y Bachillerato

Curso 2018-2019

Índice

Introducción	3
Competencias desarrolladas en la Unidad	5
Objetivos	6
Orientaciones metodológicas	7
Esquema de sesiones	8
1ª Sesión	10
2ª Sesión	11
3ª Sesión	12
4ª Sesión	13
5ª Sesión	14
6ª Sesión	15
7ª Sesión	16
8ª Sesión	17
Evaluación	18

Introducción

El diseño curricular de asignaturas como Filosofía siempre ha tenido un componente conflictivo: ¿qué valores, conocimientos deben tratarse? Y todavía más importante, ¿de qué manera? Tal y como está planteada la legislación sobre el currículo académico tanto en educación secundaria y en bachillerato, vemos una clara dicotomía entre las ramas del conocimiento: por un lado las humanidades, presididas por filosofía, lengua, idiomas y artes. Por otro, las ciencias sociales, con historia, geografía y economía. Finalmente nos encontramos con las ciencias naturales, como las matemáticas, la biología, geología, física y química. Esta división es esperpéntica por muchas razones, pero la mayor de ellas es la de desintegrar el conjunto del conocimiento, parcelarlo y generar brechas ontológicas ilógicas desde los primeros años de la educación obligatoria.

Al separar la Filosofía de las ciencias sociales se obvian e invisibilizan disciplinas como las Ciencias Políticas, la Sociología o la Antropología Social y Cultural, que acaban siendo asimiladas por el currículo de Filosofía, convirtiéndose en conocimientos descontextualizados de sus ramas sociales. No hablamos aquí de Filosofía de 2º de Bachillerato, que está claramente centrada en la historia del pensamiento filosófico occidental, siguiendo y respetando un guión que marca la Prueba de Acceso a la Universidad. En cambio, Filosofía en 1º de Bachillerato, se presenta como una asignatura plural que comprende desde una introducción a autoras y autores que (en algunos casos) se darán en 2º, hasta reflexiones sociológicas, pasando por análisis políticos, culturales y de diversidad cultural.

Esta situación convierte a la asignatura de Filosofía en 1º de Bachillerato en un cúmulo de diversos saberes sociales, una oportunidad perfecta para romper la dicotomía creada por la legislación, para traer de vuelta las cuestiones sociológicas, políticas y antropológicas a un espacio de reflexión como es la clase de Filosofía. Utilizar este espacio es la única vía de escape que tienen las ciencias sociales tal y como se plantea el conjunto de asignaturas de Bachillerato: al configurar las “ciencias sociales” como historia, geografía y economía, establecen estas disciplinas cerradas como únicas representantes de las mismas (un despropósito), las cuales no admiten en sus planteamientos las reflexiones sociológicas, políticas y antropológicas que necesitan las verdaderas ciencias sociales. En cambio Filosofía de 1º de Bachillerato, no sólo por su carácter crítico y deconstructor, sino por cómo está ya confeccionada: basándose en más de un 60% de su currículo oficial legislativo en contenidos sociológicos, politológicos y antropológicos. Esto la convierte en la asignatura perfecta para incluir las Ciencias Sociales reales, romper la barrera entre Humanidades y Ciencias Sociales y presentar disciplinas esenciales como la Antropología.

El caso de la Antropología es destacable: una Ciencia Social completa, que posee una historia científica, un método específico de estudio y miles de dilemas y conflictos a los que se enfrenta diariamente, acaba siendo reducida a una Unidad Didáctica en la que, además, todos estos rasgos característicos desaparecen, se obvian para convertirla en una parte más de la Filosofía: se enseña, por tanto, Antropología Filosófica, sin tener en cuenta la riqueza documental, reflexiva y metodológica de la Antropología Social y Cultural como Ciencia Social.

Por ello mi intención en este diseño de una Unidad Didáctica es reestructurar la Antropología del currículo de Filosofía de 1º de Bachillerato, ofreciendo un acercamiento lo más completo a esta Ciencia Social sin olvidar en ningún momento el carácter Filosófico que le permite pertenecer a este currículo. No debemos olvidar que la asignatura sigue siendo Filosofía, y en muchos casos el contenido que se de aquí servirá para establecer las bases de Filosofía de 2º de Bachiller, por lo que el contenido deberá adaptarse (cosa que no tendría que pasar si hubiera una verdadera asignatura de

Ciencias Sociales en la que incluir Antropología). Esto me ha llevado a descartar un cambio radical a la asignatura, y seguir presentando una evolución del pensamiento Antropológico de filósofos y filósofas a lo largo de la historia de occidente, pero añadiendo pequeños (a veces no tan pequeños) cambios que ayuden a contextualizar mejor la verdadera esencia de la Antropología como Ciencia Social.

De ahí que la Unidad Didáctica que planteo a continuación se base en la historia de la Antropología Filosófica para luego introducir la Antropología Social y Cultural, su desarrollo, dilemas, logros y metas, que visibilicen no sólo esta Ciencia Social, sino su valor dentro de un currículo educativo.

Dicho esto creo necesario explicar que durante mis prácticas obligatorias del Máster de Educación realizadas en el colegio El Pilar Maristas de Zaragoza tuve la oportunidad de ofrecer una Unidad Didáctica de Antropología en 1º de Bachillerato. Como es de esperar, voy a basarme en la experiencia que tuve, explicando la preparación de algunas sesiones y su método de evaluación, pero voy a cambiar algunos aspectos en esta Unidad Didáctica con respecto a la base. En primer lugar, debido a la falta de confianza y la presión educativa, utilicé tan sólo dos sesiones para trabajar la Antropología como Ciencia Social, centrándome en el resto de manera Filosófica. Por ello aprovecharé aquí para incluir sesiones dedicadas exclusivamente a esta perspectiva. Eso me lleva al segundo cambio: tan sólo conté con 6 sesiones, de las cuales 1 fue el examen, número que voy a ampliar hasta 8, dividiendo entre conocimiento Filosófico y conocimiento Etnográfico y de diversidad cultural. Por último, acabo de decir que realicé un examen (presionado por mi tutor de prácticas), algo que voy a suprimir en esta Unidad Didáctica, utilizando otros métodos de evaluación que mencionaré cuando llegue el momento.

Esto es necesario para entender la programación que aquí se presenta: una programación basada en la experiencia real en la clase, pero modificada en su mayor parte para adecuarse a las metas educativas que persigo. Una nueva oportunidad para visibilizar la Antropología Social y Cultural, ofreciendo al alumnado las perspectivas etnológicas que ofrece ésta.

Competencias desarrolladas en la Unidad

En la Unidad Didáctica que aquí presento, dedicada a la enseñanza de Antropología en Filosofía de 1º de Bachiller, se desarrollan las siguientes competencias:

Competencia en comunicación lingüística

Al utilizar constantemente el diálogo y la redacción para expresar las propias ideas, defendiéndolas frente a diferentes perspectivas, la alumna especializará su vocabulario, aprendiendo a adaptar sus usos según el contexto y las necesidades que se le presenten. También, y debido al constante uso de interpelaciones a los aprioris de las alumnas, éstas desarrollarán su flexibilidad verbal en espacios de diálogo y debate.

Competencia de aprender a aprender

El constante cuestionamiento de la realidad que se va a llevar a cabo durante toda la Unidad Didáctica (aunque considerablemente mayor en la segunda mitad de la misma) provocará que el alumnado se vea obligado a cuestionar su conocimiento previo, autoevaluando su contexto social y las influencias del mismo en su propio comportamiento. Por otro lado, el hecho de la coevaluación que se explicará más adelante también permitirá al alumnado adquirir un aprendizaje más autónomo y proactivo, evaluando los conocimientos adquiridos de sus compañeras y de ellas mismas.

Competencias sociales y cívicas

Ésta Unidad Didáctica presenta un fuerte componente social hasta tal punto que podríamos decir que es su base educativa. El estudio del ser humano es sinónimo (en casi todas las ocasiones) del estudio de la sociedad, de sus mecanismos y estructuras. Al adquirir un mayor conocimiento sobre las estructuras sociales, el alumnado adquirirá una visión crítica con las mismas y aprenderá el valor del compromiso social que tiene como parte de esta sociedad. La Unidad está planteada para descubrir al alumnado el deber como seres sociales de ejercitar su responsabilidad cívica como ciudadanas democráticas.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

Por último, la Unidad Didáctica se plantea como un acercamiento al ser humano como ser cultural, con todo lo que ello conlleva: trabajo continuado sobre la diversidad cultural y su necesidad en el mundo globalizado, así como la razón de ser de tradiciones y creencias que cohesionan las diferentes sociedades. Las alumnas conseguirán de esta manera una concienciación especial sobre el concepto de cultura, su valor y las maneras de abordar los conflictos que trae consigo.

Objetivos

Objetivos correspondientes al currículo oficial de Filosofía de 1º de Bachillerato

- Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.
- Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados en unas leyes de las cuales participa, que exige de los demás el mismo compromiso con la sociedad, respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.
- Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.
- Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo - material y a nivel estético – espiritual.

Objetivos específicos de la Unidad Didáctica aquí presentada

1. Entender el objetivo de la Antropología, su definición y las distintas perspectivas utilizadas para estudiar al ser humano.
2. Conocer el desarrollo del pensamiento antropológico en occidente desde sus inicios hasta nuestros días, resaltando a sus principales autoras.
3. Poder diferenciar, comparar y relacionar distintas teorías antropológicas según su época y sus rasgos característicos definitorios.
4. Identificar a la Antropología Social y Cultural como Ciencia Social y situarla en la academia científica con respecto a las otras ciencias sociales, atendiendo a su historia, características y metodología.
5. Comprender la importancia del estudio antropológico como motor de desarrollo cultural y salvaguardia de la convivencia entre sociedades.
6. Valorar la diversidad cultural y el respeto hacia la misma, entendiendo los procesos hegemónicos que han influido a lo largo de la historia y siguen influyendo en su desarrollo a nivel global.
7. Contextualizar el colonialismo y el neocolonialismo como formas de opresión cultural, atendiendo a sus causas históricas, sus procesos de relación de poder desigual y sus consecuencias en cuanto a la diversidad cultural.
8. Definir el concepto de Etnocentrismo, pudiendo identificar situaciones tanto cotidianas como geopolíticas en las cuales se lleve a cabo.
9. Tomar conciencia del valor social poseído por el mero hecho de ser ciudadana de esta sociedad y relacionarlo con su compromiso cívico, asumiendo la responsabilidad social que sus actos generan en la cultura de la que forman parte.

Orientaciones Metodológicas

Aunque no comparta la tradición educativa de la clase magistral, mi experiencia en las prácticas, debido a la falta de tiempo y a la inseguridad, se basó (con más frecuencia de la que querría) en clases magistrales con toques participativos en los que cedía la voz a las alumnas en determinados momentos, los cuales podían ser la mitad de la sesión o unos minutos al final.

Afortunadamente conseguí reunir el tiempo y la creatividad para realizar algunas clases que considero altamente participativas e innovadoras, las cuales incluiré en el desarrollo de esta Unidad Didáctica. Por respeto a la honestidad incluiré también las sesiones con una gran carga de clase magistral, pero como se podrá observar ninguna es completamente discurso del profesor.

La Antropología es una disciplina que no puede aprenderse del estudio de un discurso unidireccional, sino que debe crearse en cooperación a través del diálogo y el trabajo conjunto. Las alumnas deben construir su propio conocimiento acerca de la antropología, porque si intentamos imponer este tipo de conocimiento deconstructivista al alumnado éste lo rechazará sistemáticamente. La deconstrucción debe surgir de las propias alumnas, del cuestionamiento de la realidad que realicen al ser partícipes de las actividades en las que ellas sean las protagonistas.

Por todo ello la Unidad Didáctica se va a basar en la participación del alumnado, no sólo a nivel de presentación de contenidos, sino también en la evaluación y la selección de contenidos.

En cuanto a la evaluación, como se explicará más adelante, el alumnado deberá responder al final de cada sesión a una pregunta que realizará el profesor sobre lo visto ese día. Esa pregunta se corregirá al día siguiente con las indicaciones del profesor, pero lo harán las otras compañeras, pasando el trabajo hacia delante o hacia atrás. Esto concede autonomía al alumnado y le hace partícipe no sólo de su propio aprendizaje sino de su resultado y del de todas sus compañeras.

Por otro lado, en la primera sesión se invitará al alumnado a elegir entre una selección de posibles contenidos que tengan que ver con la Antropología, y cuyas sesiones se llevarán a cabo si son escogidos por las alumnas. Esto pretende mostrar al alumnado su capacidad para cambiar la realidad social y tomar las riendas de las estructuras que las rodean.

La evaluación no se llevará a cabo mediante examen, que correspondería más a una metodología magistral tradicional, sino que, como explicaremos más adelante, se basará en la participación en los trabajos diarios y la redacción de reflexiones sobre los temas antropológicos que más les interesen. En todo momento se le permitirá al alumnado discutir su calificación y de hecho ésta será consensuada con el profesor al finalizar la Unidad Didáctica, teniendo en cuenta la coevaluación de los ejercicios diarios y la autoevaluación intrínseca de la deconstrucción de sus aprioris.

Todo ello confluye en una metodología altamente participativa, que, aunque con trazas de discursos magistrales, intenta dar voz y agencia al alumnado, situándolo en el centro de su aprendizaje a través del descubrimiento de las estructuras sociales que les rodean.

En cuanto a la Innovación Educativa, aunque esta Unidad Didáctica se plantea como estructuralmente innovadora, he escogido 3 sesiones que considero ejemplares en cuanto a innovación. Estas sesiones están marcadas como Innovación Educativa.

Esquema de sesiones

1ª Sesión: Introducción a la Unidad Didáctica y explicación del sistema de evaluación. Presentación del concepto de Antropología mediante interpelaciones al alumnado y explicación magistral. Inicio de las cuestiones antropológicas: socráticos. Se finaliza con un ejercicio para realizar allí mismo y corregir al día siguiente. Se les entregará un texto para que lean para el día siguiente.

2ª Sesión: Pensamiento antropológico de la Edad Media. Se dividirá la clase por grupos para trabajar el texto facilitado el día anterior, respondiendo a diferentes preguntas que constituyan un esquema del pensamiento teocéntrico de la época. Se les pedirá que redacten sus respuestas (cada grupo responderá a una pregunta), que expongan lo escrito y que apunten la idea principal de lo que ha dicho cada grupo. Al finalizar se volverá a hacer una pregunta para que respondan en clase y corregirla al día siguiente.

3ª Sesión: Humanismo, concepción racional Cartesiana del ser humano y Kant. Explicación del paso del teocentrismo al humanismo y presentación de los principales autores humanistas de la época moderna (Descartes y Kant). A mitad de la sesión aproximadamente se llevará a cabo una actividad reflexiva sobre los conceptos de sujeto, objeto, persona y ser humano, intentando generar debate con los conflictos que de ahí se saquen. La sesión concluirá con un ejercicio en el que se les preguntará sobre un concepto visto en esa sesión para corregirlo al día siguiente.

4ª Sesión (Innovación Educativa): Los dilemas de la industrialización. Se empezará la clase con un ejercicio de papiroflexia en el que las alumnas tendrán que seguir las instrucciones del profesor para hacer una pajarita de papel. Tras esto se llevará a cabo una pequeña performance de intercambio durante la cual el profesor explicará los procesos que suceden o han sucedido, introduciendo la teoría antropológica de Marx, para luego enlazarla con la alienación Religiosa de Feuerbach y mencionar la concepción antirreligiosa de Nietzsche. Se concluirá con la proyección de distintos spots publicitarios en los que se vean los conceptos destacados de la teoría marxista. También se propondrá una pregunta para corregirla al día siguiente.

5ª Sesión: Los inicios de la Antropología Social y Cultural. Primeros estudios Sociológicos. La clase consistirá en una exposición magistral en la que se relacionen los estudios de Marx con Durkheim y Weber, como precursores de la Sociología, para luego introducir las figuras de Tylor y Morgan como fundadores de la Antropología Social y Cultural. Durante la sesión se visualizarán una serie de vídeos y fotografías en los que se podrá ver la evolución de esta disciplina y su método de estudio: la etnografía. La segunda mitad de la sesión consistirá en una invitación a las alumnas para que piensen un colectivo humano que les gustaría estudiar y que propongan al menos tres preguntas que les harían si hicieran una investigación etnográfica. Tras la puesta en común, y para finalizar, se llevará a cabo la pregunta diaria para corregirla al día siguiente. Se ofrecerá un texto para leer.

6ª Sesión: Diversidad cultural, etnocentrismo y los peligros de la hegemonía colonialista. En base al texto leído (y si no está leído se dejará 5 minutos para leerlo), el profesor propondrá una serie de preguntas sobre las que reflexionar conjuntamente, analizando qué significa el colonialismo, sus consecuencias y procesos hegemónicos, así como introduciendo el concepto de etnocentrismo y su relación con la diversidad cultural. Finalmente se explicará al grupo la actividad del día siguiente, dividiendo la clase en 6 grupos. De nuevo se hará una pregunta para corregirla al día siguiente.

7ª Sesión (Innovación Educativa): Actividad performativa. Divididas por grupos, las alumnas tendrán que gestionar sus recursos como naciones o conjuntos de naciones, siguiendo unas reglas establecidas por el profesor. Se llevarán a cabo las negociaciones e intercambios y se le preguntará a cada grupo su percepción de lo ocurrido en relación con el texto visto el día anterior.

8ª Sesión (Innovación Educativa): Conclusión de la Unidad Didáctica y puesta en común de las impresiones de la actividad del día anterior. Siguiendo una metodología de puzzles, los miembros de los grupos del día anterior se reasignarán para responder cada nuevo grupo a una pregunta diferente sobre la sociedad globalizada y los procesos colonialistas. Una vez respondida la pregunta habiendo consensuado todos los miembros del nuevo grupo, las alumnas volverán a sus grupos originarios y redactarán una reflexión que incluya las repuestas a todas las preguntas desde el punto de vista de la sociedad que les tocó vivir en la sesión anterior. El profesor recogerá estas redacciones y también los ejercicios de evaluación final de los que informó en la primera sesión. La Unidad Didáctica se da por concluida.

1ª Sesión

Esta sesión se compondrá de las siguientes partes:

1. Introducción y explicación de la evaluación (10 minutos)
2. Presentación de la Antropología y sus diferentes ramas (15 minutos)
3. Explicación de la Antropología e Platón y Aristóteles (15 minutos)
4. Realización de pregunta, redacción por parte de las alumnas de la misma y entrega al profesor (10 minutos).

En primer lugar el profesor explicará en qué va a consistir la Unidad Didáctica, las sesiones de las que se compondrá y el método de evaluación que utilizará durante la misma (el cuál se desarrolla en el apartado Evaluación de esta programación).

Durante esta explicación también se repartirá un esquema general de la Unidad, para que el alumnado pueda seguirlo. Un ejemplo de este esquema se ofrece en el Anexo 1, en el que ajunto el esquema inicial que configuré en la experiencia de prácticas aunque luego no lo siguiera al pie de la letra: precisamente porque es un esquema orientativo, no descriptivo. Este documento pretende ayudar al alumnado a seguir las clases y a ampliar información con otros nombres o ideas, pero no ser un resumen de las mismas.

A continuación se preguntará a las alumnas qué saben de Antropología: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Qué autoras conocen? ¿Qué tipos de Antropología hay? Desde sus respuestas se conformará el discurso del profesor, que se centrará mucho en la definición y la división entre Antropología Filosófica, Física y Sociocultural.

Tras esta introducción, el profesor desarrollará la Antropología Filosófica clásica como inicio de los estudios antropológicos (de los que tengamos constancia) en occidente. La explicación se basará en Platón y Aristóteles.

Para finalizar, y como norma general en casi todas las clases a partir de ésta, se realizará una pregunta a la clase para que la respondan en un folio aparte con su nombre y me la entreguen al finalizar la clase. Se dará 10 minutos para responderla, intentando que nunca tengan que llevársela a casa para hacerla, ya que si lo hicieran (y hablo por experiencia) acabarían respondiendo aquello que han buscado en el libro o en internet, cuando lo que realmente busco es que realicen una síntesis de lo visto en clase. La pregunta en este caso podría ser: ¿Qué es la Antropología y qué diferencias hay entre sus distintas ramas? O quizá: ¿Por qué el ser humano es social para Aristóteles? Explica su concepción antropológica y relacionala con la platónica.

2ª Sesión

En esta sesión el tiempo se dividirá de esta forma:

1. Corrección de la pregunta realizada el día anterior (10 minutos)
2. División de la clase en grupos y explicación de la actividad (5 minutos)
3. Trabajo del alumnado en grupos respondiendo a la pregunta que le haya tocado (15 minutos)
4. Exposición de cada una de las preguntas (10 minutos)
5. Realización de pregunta evaluativa y redacción de la misma (10 minutos)

Para comenzar la clase, se repartirán los ejercicios recogidos en la sesión anterior, pidiendo que se pasen hacia delante o hacia atrás y, mediante una proyección de Powerpoint (o similares programas de presentación) se expondrán los puntos clave que tendría que tener una respuesta para estar completamente bien. Se les pedirá a las alumnas que evalúen el trabajo de sus compañeras según ese criterio, siendo lo más honestas posible. Con este ejercicio de coevaluación se pretende imprimir un sentimiento de responsabilidad social en el alumnado y una conciencia empoderante que les demuestre su verdadera agencia sobre el mundo que les rodea. Tras ponerle nota sobre 10, la cual se tendrá en cuenta pero no será definitiva, el profesor recogerá los ejercicios de nuevo.

Tras esto se dividirá la clase en 6 grupos que leerán (si no lo han hecho en casa) los textos y responderán a la pregunta que les haya tocado.

El texto se referirá a un personaje religioso de la Edad Media en el que se pueda ver la concepción teocentrista de la época, y sobre el que se pueda debatir. Un posible ejemplo que utilicé en clase podría ser un fragmento de la leyenda de San Francisco de Asís y el Lobo de Gubbio (la cuál se ofrece como ejemplo del ejercicio en el Anexo 2). También pueden utilizarse fragmentos de San Agustín o Santo Tomás de Aquino para realizar el ejercicio. De cualquier texto se deberán sacar 6 preguntas en relación a la antropología medieval, como pueden ser: ¿Qué relación existe entre Dios y el ser humano? ¿Qué lugar ocupa el ser humano en el mundo? ¿Cuál es la idea de Santidad/Moral/Bien que se ve en el texto?

Para responder cada grupo podrá utilizar un móvil (u ordenador si tuvieran acceso al mismo) y el libro de texto, y tendrá que centrarse en la pregunta que le ha tocado como grupo.

Las preguntas se diversifican por grupos para favorecer el aprendizaje cooperativo, que se desarrollará de la siguiente manera: cuando cada uno de los grupos salga a exponer su respuesta, el resto de grupos deberá apuntar la misma, redactando en su propia redacción la idea principal de esa respuesta. De esta forma, cada grupo tendrá una redacción con su respuesta y la idea principal de cada uno de los otros grupos.

Para finalizar la sesión se recogerán las redacciones y se realizará una pregunta relacionada con lo visto en clase (de ahí la importancia de captar las ideas de otros grupos a través del aprendizaje cooperativo). Estas preguntas podrían ser las ya mencionadas, o mezclas entre dos diferentes, como por ejemplo: ¿Qué lugar ocupa el ser humano en el mundo para la antropología cristiana de la Edad Media? O bien: ¿Qué relación existe entre la figura de Dios, la concepción humana y el resto de la creación en la antropología cristiana de la Edad Media?

Se recogerán las respuestas para repartirlas en la siguiente clase.

3ª Sesión

Esta sesión estará configurada de la siguiente manera:

1. Corrección de la pregunta de la clase anterior (10 minutos)
2. Exposición magistral de las teorías humanistas (15 minutos)
3. Redacción de la actividad propuesta (5 minutos)
4. Puesta en común de la actividad (10 minutos)
5. Realización de pregunta para responder en el acto (10 minutos)

Como en la sesión anterior, los primeros diez minutos se dedicarán a corregir las respuestas a través de una diapositiva de presentación y la coevaluación entre alumnas (pasando el propio ejercicio hacia atrás o hacia delante según convenga).

Se partirá de lo visto en la sesión anterior para introducir las perspectivas humanistas en cuanto a la consideración del ser humano, centrándose en la idea de sujetos conscientes de Descartes y la de sujetos intencionales de Kant. La idea de esta explicación magistral es diferenciar claramente entre sujetos y objetos, ya sea mediante la razón y la consciencia o mediante la intencionalidad. Tras esto se introducirá la división entre ser humano y persona, no ya humanista, pero sí herencia de estas dicotomías entre humano-no humano.

Estas reflexiones servirán de introducción a la actividad de la segunda mitad de la sesión, que consistirá en una tabla con imágenes diversas. Se le pedirá a las alumnas que indiquen sin lo que representan esas imágenes son objetos o sujetos (y justifiquen si se basan en las ideas de Descartes o Kant) y que indiquen también si son personas, seres humanos, ambos o ninguno. Para contextualizar el ejercicio se visualizará el vídeo de Koko la gorila, que estará incluida en las imágenes a analizar. Un ejemplo del documento a repartir en esta actividad se puede ver en el Anexo 3. El vídeo de la gorila Koko se incluye en el Anexo 5 referido a material audiovisual.

Tras 5 minutos se dará la palabra al alumnado para que, una por una vayan identificando las imágenes. Será el profesor quien indique sobre qué imagen toca discutir y de paso a la siguiente, siempre teniendo en cuenta la participación observada.

Con este ejercicio se busca generar debate, entendiendo que no siempre van a coincidir las respuestas al ser imágenes con fuertes componentes conflictivos, como un árbol, la gorila Koko o un feto humano. El profesor eventualmente explicará que a veces no hay una respuesta correcta, ya que la consideración humana es altamente subjetiva.

La sesión finalizará con una pregunta para contestar, esta vez sobre las teorías humanistas. Un ejemplo sería: Explica la concepción Cartesiana del ser humano.

4ª Sesión (Innovación Educativa)

La organización de la sesión se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. Corrección de la pregunta del día anterior (10 minutos)
2. Ejercicio de papiroflexia (5 minutos)
3. Performatividad explicativa sobre los procesos productivos (15 minutos)
4. Visualización de vídeos (10 minutos)
5. Realización de pregunta y redacción de la misma por parte de las alumnas (10 minutos)

La sesión comenzará como las dos anteriores, realizando la corrección de la pregunta del día anterior a través de una diapositiva y la coevaluación entre alumnas.

Tras esto se pedirá que retiren todo de sus mesas y se les repartirá un folio en blanco. Antes de que la exaltación ante un posible examen sorpresa inunde la clase se mostrará una diapositiva con las instrucciones para hacer una pajarita de papel, para regocijo de todas. El profesor entonces explicará el proceso y acompañará al alumnado en su proceso creativo.

Una vez hecho ésto, comenzará la actividad performativa, en la cuál las alumnas tomarán el papel de asalariados de la época industrial y el profesor de empresario. El profesor pedirá que los “asalariados” acudan a su mesa a entregarle su producto (la pajarita, a la cuál tendrán que haberle puesto una marca identificativa, una firma) por el cuál pagará 1 céntimo a cada persona que se lo entregue, y dejará las pajaritas en una caja de cartón. Cuando todas las alumnas tengan su céntimo en la mano, el profesor explicará el proceso que acaba de pasar, atendiendo a las distintas transformaciones que ha sufrido el papel antes de ser papel y la transformación que se ha producido en clase: se ha convertido de un recurso en un producto y de un producto en una mercancía, al mismo tiempo que se ha convertido en un salario para ellas. En este momento se introducirá el concepto de alienación y el profesor, siempre con el ejemplo de la pajarita, explicará la teoría antropológica marxista, acabando con un inciso en la alienación religiosa de Feuerbach y una mención a la antropología de Nietzsche que se desprenderá de estas relaciones.

Todas estas reflexiones se asentarán mediante la visualización de spots publicitarios que muestren estos procesos productivos de alienación. Primero se preguntará al alumnado si conocen algún vídeo de estas características, y si no se proyectarán anuncios de café como el de “Really George?” que protagonizan Clooney y Natalie Dormer para Nesspreso, o el último de Saimaza. Estos vídeos están disponibles en el Anexo 5 referido al material audiovisual. Tras cada visionado el profesor indicará los puntos en común de los anuncios con la teoría marxista y se interpelará a las alumnas sobre su opinión acerca de cada vídeo, incitando al debate en torno a los mensajes de los medios de comunicación.

Finalmente, se realizará la ya familiar pregunta del final de la clase, esta vez relacionada con la antropología marxista o relacionada con la misma. Unos ejemplos serían: ¿Cuál es la concepción del ser humano que defendía Marx? O bien: ¿Qué es la alienación Religiosa? ¿Cómo se relaciona con la teoría marxista?

La innovación en esta sesión consiste en la explicación de una teoría antropológica a través de la propia práctica de las alumnas, basándose en su performatividad activa para descubrir por su propio trabajo los conceptos educativos, inmediatamente contextualizados mediante el análisis de contenidos cotidianos como son los spots publicitarios.

5ª Sesión

El que sigue será el esquema organizativo de la sesión:

1. Corrección de la pregunta del día anterior (10 minutos)
2. Exposición magistral sobre los inicios de Sociología y Antropología Social (15 minutos)
3. Trabajo individualizado sobre el método etnográfico (10 minutos)
4. Puesta en común de las respuestas (5 minutos)
5. Realización de pregunta para corregir al día siguiente (10 minutos)

Como de costumbre los primeros 10 minutos se dedicarán a corregir la pregunta lanzada en la clase anterior, a golpe de diapositiva y coevaluación entre el alumnado.

Tras esto comenzará una exposición magistral del profesor que vinculará lo visto el día anterior con el tema central de la sesión: partirá de Karl Marx como uno de los padres de la Sociología para presentar a Durkheim y a Weber, situando a ambos en sus contextos históricos.

Además, al hablar de finales del siglo XIX el profesor tendrá oportunidad de introducir el nacimiento de la Antropología Sociocultural a través de Tylor y Morgan, para luego efectuar un recorrido (apoyándose en fotografías y esquemas de una presentación en Powerpoint o similares) por las figuras más influyentes de esta ciencia social. Mencionará a Bronislaw Malinowski introduciendo el concepto de Etnografía, y explicando esta metodología al alumnado. Y pasará también por Margaret Mead, situándola como referente dentro de los estudios acerca de la diversidad cultural.

Tras esto se invitará al alumnado a ponerse en el papel de una antropóloga en nuestros días, diseñando individualmente un micro-proyecto etnográfico que consistirá en un objeto de estudio y tres preguntas que le harían a los miembros de ese colectivo para entenderles mejor. Esto se redactará en un folio aparte para que el profesor pueda recogerlo al final de la clase junto con la pregunta diaria.

Una vez redactadas sus preguntas, se pondrán en común, con la ayuda del profesor que reforzará el conocimiento etnográfico indicando las características de las preguntas propuestas que mejor captan la diversidad cultural.

Finalmente y para sorpresa de nadie se realizará una pregunta para redactar al final de clase y corregir al día siguiente. Esta pregunta estará relacionada con los orígenes de la Sociología y Antropología Sociocultural así como sus principales autoras. Un ejemplo sería: ¿Qué motivó la aparición de la Antropología Sociocultural en Norte América? O quizá: ¿En qué consiste la etnografía? U otra posibilidad: ¿Qué aportaron las investigaciones de Margaret Mead a los estudios culturales?

Antes de acabar se les entregará el texto para analizar al día siguiente, que será un fragmento del prefacio de Sartre a “Los condenados de la tierra” de Franz Fanon. El texto seleccionado, junto a las preguntas que lo acompañarían, conforma el Anexo 4.

6ª Sesión

Esta sesión se dividirá en las siguientes partes:

1. Corrección de la pregunta del día anterior (10 minutos)
2. Lectura del texto y redacción de las respuestas a las preguntas propuestas en el mismo (15 minutos)
3. Puesta en común de las respuestas y explicación por parte del profesor de los conceptos que surjan (15 minutos)
4. Realización de pregunta para corregir al día siguiente y división de grupos para la actividad performativa (10 minutos)

Para no perder las buenas costumbres se volverá a corregir la pregunta del día anterior a través de la coevaluación basándose en las indicaciones de una diapositiva y la explicación del profesor.

La clase consistirá en el comentario conjunto del texto entregado el día anterior, por lo que se dejará tiempo para responder a las preguntas incluidas en el texto, entre las que se encontrarán algunas como: ¿Qué procesos favorecen la desigualdad cultural entre distintas comunidades? ¿Cómo se llama y en qué consiste la mentalidad que discrimina a las personas según sus modelos de vida diferentes? ¿Cuáles son las consecuencias de la colonización según el texto?... (En el Anexo 4 se puede observar la selección de preguntas que utilizaría en este caso).

Una vez hayan redactado sus respuestas, las irán respondiendo ya sea voluntariamente o interpeladas por el profesor, quien se detendrá a analizar cada respuesta y a explicar su significado dentro de los estudios socioculturales. Antes de pasar a la siguiente respuesta, el profesor se asegurará de que haya más de dos intervenciones con perspectivas distintas e intentará generar debate con respecto a ellas. De esta manera se desarrollará un aprendizaje que sale del alumnado (respondiendo a las preguntas del texto), se afianza en la explicación del profesor y concluye solidificándose de vuelta al alumnado a través del debate.

Tras la puesta en común, el profesor explicará brevemente la actividad del día siguiente y conformará 6 grupos diferenciados cualitativamente: Grupo Norte América, Grupo Europa, Grupo América Latina, Grupo Asia, Grupo Oriente Medio y Grupo África. Se les invitará a que busquen información histórica, económica y cultural de la comunidad que les ha tocado, recordándoles que la sesión posterior tendrán que agruparse de la misma forma.

Se concluirá la sesión con la realización de la última pregunta de la Unidad Didáctica, que estará basada en aquellos conceptos sacados del debate: ¿Qué es el etnocentrismo? Pon algunos ejemplos que se den en el mundo. O bien: ¿Cuáles fueron las consecuencias del colonialismo para la diversidad cultural del mundo?

7ª Sesión (Innovación Educativa)

Esta sesión tendrá este esquema:

1. Corrección de la pregunta realizada al final de la clase anterior (10 minutos)
2. Explicación de la actividad por parte del profesor (5 minutos)
3. Desarrollo de la actividad (25 minutos)
4. Puesta en común de la actividad por parte de las alumnas (10 minutos)

Como no podía ser de otra forma, la clase empezará corrigiendo la pregunta del día anterior con la misma metodología de las sesiones anteriores.

Una vez hecho eso, el profesor se tomará unos minutos para recordar a la clase los grupos formados (su nombre) y para explicar las directrices que se seguirán a continuación para llevar a cabo el resto de la sesión.

La actividad consistirá en un acto performativo realizado por las alumnas en el cuál tendrán que ponerse de acuerdo entre ellas para gestionar los recursos que les ofrezca el profesor. Estos recursos serán representados por fichas de cartón con diferentes significados: petróleo, bosques, arroz, trigo, carbón, coltán, diamantes, agua potable, simbología histórica y religiosa, especies exóticas, plantas medicinales... A cada grupo se le repartirán 5 fichas aleatoriamente, entendiendo que ninguna ficha, en un primer momento, vale más que otra.

Tanto el Grupo Norte América como el Grupo Europa serán obligados a escoger y apropiarse de 2 recursos del Grupo Oriente Medio y del Grupo África (2 NA en total y 2 Europa), y 1 recurso o bien del Grupo América Latina o el Grupo Asia. Del mismo modo, el Grupo América Latina y el Grupo Asia cogerán a su vez 1 recurso del Grupo Oriente Medio o del Grupo África. De esta manera la distribución de los recursos quedará, en un primer momento, de esta manera: Grupo Norte América 8 recursos, Grupo Europa 8 recursos, Grupo América Latina 5 recursos, Grupo Asia 5 recursos, Grupo Oriente Medio 2 recursos, Grupo África 2 recursos.

Se le preguntará al alumnado si está de acuerdo con cómo ha quedado la distribución. Tanto si dicen que sí como si no, se les ofrecerá la posibilidad de intercambiarse los recursos con una sola condición: todo intercambio debe ser equivalente, un recurso por otro, o por algo del mismo valor.

Una vez realizadas las negociaciones e intercambios, se pedirá a cada grupo que exprese sus conclusiones con respecto a lo ocurrido, momento en el cuál el profesor aprovechará para explicar los procesos de dominación que han ido reflejándose en el desarrollo de la sesión.

La innovación de esta sesión reside en la oportunidad de plasmar de manera performativa todos los contenidos vistos con anterioridad, haciendo partícipe a la alumna no ya del conocimiento, sino de la realidad estudiada, permitiéndole vivir las situaciones vistas en clase y situarse intelectual y emocionalmente en ellas. Esto lo que consigue es sacar las teorías decoloniales fuera del papel, permitiendo al alumnado vivirlas, experimentarlas en su propio cuerpo para sumergirse en ellas y comprenderlas mejor.

Esta metodología consigue llevar el proceso deconstructor al propio alumnado, situándolo en el centro del conflicto sociocultural, haciéndolo protagonista no sólo de su aprendizaje, sino de la realidad simulada, y por extensión de su realidad social global.

8ª Sesión (Innovación Educativa)

Para ésta última sesión el tiempo se dividirá de la siguiente manera:

1. Recordatorio de la sesión anterior y explicación de la actividad de esta sesión (10 minutos)
2. Agrupación y reagrupación de grupos siguiendo una metodología de puzzle (5 minutos)
3. Trabajo en grupo I (10 minutos)
4. Trabajo en grupo II (15 minutos)
5. Exposición de conclusiones (10 minutos)

La sesión empezará con un recordatorio por parte del profesor sobre qué pasó en la sesión anterior, destacando los conflictos que surgieron y los puntos clave que se tocaron. Después explicará en qué consistirá esta última sesión.

Las alumnas volverán a agruparse como el día anterior y se le asignará a cada miembro del grupo una pregunta diferente de un total de 6 preguntas distintas sobre lo visto en la actividad performativa. Algunas de estas preguntas podrían ser: ¿Qué relación existe entre el imperialismo del siglo XIX y la neocolonialidad de hoy en día? ¿Cómo afecta el etnocentrismo a la diversidad de saberes y creencias en el mundo? ¿Qué significa la idea occidental desarrollo y qué consecuencias tiene a nivel cultural?

Las alumnas se reagruparán según la pregunta que les haya tocado, formando grupos compuestos por miembros de cada una de las comunidades de la sesión anterior. En este nuevo agrupamiento dispondrán de 10 minutos para ponerse de acuerdo en responder a esa pregunta, utilizando el libro y un móvil por grupo.

Pasados los 10 minutos cada “experta” volverá a su grupo y se pondrán en común las distintas respuestas consensuadas. Se le pedirá a cada grupo originario que redacte una reflexión incluyendo las respuestas de cada miembro del grupo, basándose siempre en su experiencia del día anterior. Dispondrán de 15 minutos para poder redactar su reflexión incluyendo todas las respuestas acumuladas.

Una vez redactada la reflexión cada grupo dispondrá de unos minutos para exponer su perspectiva y el profesor puntualizará los aspectos clave de cada intervención, mostrando las similitudes y disonancias entre unos grupos y otros para generar debate. Al acabar, se avisará del fin de la Unidad Didáctica y se informará del tema de la siguiente.

Esta sesión tiene un carácter innovador debido a su fuerte componente de aprendizaje cooperativo. Al formar y reformar grupos y subgrupos, creando alumnas “expertas” gracias a la metodología de puzzle, éstas se hacen más autónomas y proactivas en su aprendizaje, discutiendo primero con el grupo de expertas y luego explicándoselo a su grupo original. Esto hace una doble función: por un lado incentiva el carácter autónomo de aprendizaje y de cooperación educativa y por otro afianza los contenidos al invitar a la alumna a repetir lo discutido, a enseñar a sus compañeras su parte.

Evaluación

La evaluación de esta Unidad Didáctica se basará en la consecución de unos estándares de aprendizaje que las alumnas deberán demostrar en las actividades evaluativas que se detallarán a continuación.

En primer lugar, los estándares de aprendizaje que se desarrollarán como criterios de evaluación serán los siguientes:

- Conoce y sabe identificar las diferentes corrientes antropológicas a lo largo de la historia de occidente.
- Es capaz de situarse global e históricamente a la hora de analizar conflictos socioculturales de diversa índole.
- Entiende la situación de las Ciencias Sociales en el mundo y los métodos que utilizan para satisfacer las necesidades de la sociedad.
- Identifica las situaciones cotidianas en las cuales se pueden observar injusticia social, discriminación y negación de la diversidad, atendiendo a sus causas hegemónicas y colonialistas, así como a sus consecuencias a medio y largo plazo.
- Mantiene una actitud abierta y tolerante con la diversidad cultural y con las opiniones de sus compañeras.
- Trabaja correctamente en grupo y aporta sus vivencias y opiniones en el desarrollo del trabajo grupal.
- Expresa sus ideas de manera clara y respetuosa, participando en los momentos de debate.

Para evaluar estos estándares se tomará en cuenta una serie de actividades realizadas durante la Unidad Didáctica:

En primer lugar se evaluará cada uno de los ejercicios del final de cada clase, que acaban siendo un total de 6. Al evaluar estos ejercicios se tendrá en cuenta la adecuación al contenido al que se refieren y la habilidad de expresión escrita demostrada en ellos. Además, al ser coevaluados por las propias alumnas, esa nota servirá como base para decidir la definitiva. Dándole así poder a la capacidad evaluadora del alumnado.

Por otro lado las redacciones realizadas en la 2ª, 6ª y 8ª sesión serán recogidas igualmente y evaluadas, esta vez unidireccionalmente por el profesor atendiendo a la adecuación del contenido, el grado de reflexividad y la expresión escrita.

También se propondrá un trabajo obligatorio en la 1ª sesión para entregar la última, que consiste en una reflexión sobre cualquier contenido tocado en clase, siempre que se hable desde el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural. Se evaluará unidireccionalmente por el profesor y se tendrá en cuenta su concordancia con el contenido dado, la expresión escrita utilizada, la originalidad del tema y/o de los argumentos utilizados y la reflexividad demostrada sobre temas antropológicos o de diversidad cultural.

La participación tanto en los grupos de trabajo como en los períodos de debate será también tenida en cuenta, evaluado la actitud de la alumna hacia las ideas de los demás, su expresión verbal, y su capacidad de trabajo en equipo (que incluye la asertividad, la empatía, la cooperación y la gestión del tiempo y trabajo).

De esta manera podemos introducir lo que serán los criterios de calificación, que a nivel porcentual se dividirán de la siguiente manera:

- Trabajos diarios: 20%
- Trabajos eventuales: 20%
- Reflexión final: 40%
- Participación en clase y en el trabajo grupal: 20%

He realizado esta división porcentual debido a la necesidad de proporcionar al alumnado una gran variedad y posibilidad de ser evaluado a lo largo de la Unidad Didáctica, manteniendo un constante seguimiento que permite a las alumnas ser conscientes de su propia evolución.

Además, al repartir los porcentajes de manera más equitativa se facilita al alumnado la recuperación en caso de fallar una de las calificaciones, asegurando la nota mediante otras muchas que se complementan entre sí y consiguen hacer un retrato más realista del trabajo del alumnado.

La reflexión final vale considerablemente más que el resto no sólo por el grado de trabajo que requiere, sino también para proporcionar al alumnado una nota mayoritaria en la que centrarse, facilitando su desarrollo de objetivos de trabajo y centralizando (aunque sea un poco) las importancias de las notas. Esto hace más coherente la evaluación, al exponer un objetivo final rodeado de diferentes objetivos menores también importantes, en vez de un cúmulo de objetivos finales inconexos entre sí, lo que dificultaría la comprensión del sistema evaluativo por parte del alumnado.

Anexo II: Memoria del Prácticum II y III

MEMORIA DEL PRÁCTICUM II Y III

Trabajo realizado por: Jose Carlos Sancho Ezquerra

Tutor en las prácticas: José Ángel Alba Ferrer

Supervisor: Joaquín Fortanet

Máster de Formación de Profesorado en E.S.O. y Bachillerato

Curso 2018-2019

Introducción

En este documento se pretende revisar la experiencia del Prácticum II y III realizados los meses de Marzo, Abril y Mayo de 2019. En esta reflexión se explicará el contexto del centro en el que se ha trabajado, así como las temporalidades que se siguieron, junto a un diario de cada sesión. Así mismo se hablará de la preparación de las clases impartidas y se concluirá con la evaluación realizada en cuenta de los contenidos.

Todos los aspectos nombrados son esenciales para entender la experiencia que se llevó a cabo en el centro durante esos tres meses, el trabajo que hay detrás y los diferentes aspectos que condicionaron las relaciones establecidas.

Quiero aprovechar aquí para apuntar que esta experiencia me ha ayudado a entender mejor los procesos educativos que se llevan a cabo en los Institutos, así como el trabajo que lleva detrás la impartición de un contenido. He podido comprobar como el aprendizaje es algo más complicado que un mero intercambio de conocimiento y que el docente debe saber llegar al alumnado desde su motivación.

Contexto

El Prácticum II y III se llevó a cabo en el Colegio el Pilar Maristas, en Zaragoza. Las instalaciones están situadas en el barrio ACTUR, en la calle Rafael Alberti. Dispone de una serie de elementos a tener en cuenta: un patio principal, con varias canchas de fútbol y baloncesto, un polideportivo que suele estar dividido en tres zonas para que lo ocupen hasta tres clases distintas, salón de actos, capilla, cafetería y fotocopistería, entre otras. Las clases suelen estar bien iluminadas, con amplios ventanales y de 30 a 35 pupitres.

El barrio caracteriza al tipo de alumnado: al ser un barrio gentrificado y de una alta renta media, las alumnas y alumnos suelen pertenecer a estos sectores. Se nota muy poca presencia migrante, con un 3% del cuál la gran mayoría son de procedencia asiática. Predomina, por tanto, el alumnado nativo.

La característica más notable de la organización Marista es su religiosidad, que impregna todos los aspectos de la vida educativa, siendo la Pastoral un organismo importante y respetado dentro de la comunidad educativa de este colegio. Esto lleva a una predominancia del discurso religioso en muchas actividades, pero sobretodo en las primeras horas de la mañana, momento en el cual se realiza (siempre, sin excusa y los viernes utilizando la megafonía) una reflexión acerca de los valores cristianos seguida de una breve oración. El carácter religioso de esta institución se puede ver también en el número irrisorio de alumnas y alumnos en la asignatura Valores Éticos (la alternativa a Religión), llegando a haber en una clase 4 personas cuando los grupos suelen ser de 30.

La Pastoral influía de la misma manera en las actividades realizadas: ofreciendo no sólo una amplia gama de actividades extraescolares, sino además una serie de servicios y recursos de acompañamiento y orientación disponibles en todo momento para el alumnado. También es importante destacar la tendencia del colegio en todos los cursos de complementar lo aprendido con salidas y excursiones, lo que provocó que durante la experiencia del Prácticum II y III se diera más de una ocasión en la cuál se modificaba el horario normal para realizar estas visitas o actividades en el exterior.

Finalmente es conveniente aclarar que nuestro tutor (José Ángel) daba clases a los siguientes grupos: Geografía e Historia (1º A ESO), Valores Éticos (1º C, 3º A y 4º B ESO), Filosofía (1º A y 1º B Bachillerato), Historia del Mundo Contemporáneo (1º A Bachillerato) e Historia de la Filosofía (2º A Bachillerato). Carlos (mi compañero de prácticas) y yo, aunque asistimos a todas las clases que ofrecía José Ángel (en casi todo momento, y a que hubo días que al haber excursiones u otras actividades nos íbamos a casa), tan sólo nos dedicamos a enseñar en 1º A y 1º B de Bachillerato, centrándonos en la asignatura de Filosofía.

Temporalización

El Prácticum II comenzó el 25 de Marzo de 2019, y continuó hasta el 12 de Abril. El 24 de Abril se reanudaron las clases y con ellas el Prácticum III, que duró hasta el 10 de Mayo.

Aquí merece la pena resaltar un aspecto importante: yo empecé a realizar las labores del Prácticum III (impartir clase) el día 8 de Abril, y terminé de impartir mi Unidad Didáctica el 26 de Abril. Esto se debió a que decidimos tanto Carlos como José Ángel como yo dar nuestras unidades a ambos grupos de 1º de Bachillerato, por lo que decidimos adelantar el Prácticum III una semana para que pudiera dar clase primero una persona y luego la otra, simultáneamente en los dos grupos. De ahí que mi Unidad Didáctica, Antropología, comprendiera del 8 al 26 de Abril y la de Carlos (Estética) del 29 de Abril al 8 de Mayo. Además utilizamos los días 9 y 10 de mayo para evaluar a ambas clases mediante un examen conjunto en el que realizamos 2 preguntas sobre Antropología y 2 sobre Estética haciendo exámenes diferentes.

A pesar de esta distribución, tanto Carlos como yo asistimos durante todo el período del Prácticum aunque no tuviéramos que dar clase, para apoyarnos el uno al otro y aprender de los errores del otro. Además, en este período también asistíamos al resto de clases de José Ángel.

Aquí adjunto un cronograma de la manera en la que se dividió el tiempo del Prácticum II y III:

25 Marzo (Prácticum II)	26	27	28	29
1 Abril	2	3 (Ética Animal)	4	5
8 (Clases Jose)	9	10	11	12
15 (Semana Santa)	16	17	18	19
22	23	24 (Clases Jose)	25	26
29 (Clases Carlos)	30	1 Mayo	2	3
6	7	8	9 (Examen 1º B)	10 (Examen 1º A)

En este cuadro se puede ver cómo empezamos el 25 con el Prácticum II pero a nivel práctico, el Prácticum III empezó el día 8 para mí, ya que empecé a dar las clases en ambos grupos. Podemos observar cómo el día 3 impartí una sesión (sustituyendo a José Ángel) sobre ética animal, lo que sería un primer contacto con la docencia en este centro.

Antes de empezar con el diario, es conveniente destacar que muchas horas en las que JA no tenía clase, él nos permitía irnos para adelantar el trabajo, por lo que si faltan horas en el diario es precisamente por estas horas muertas u otras eventualidades que surgían.

Diario

25/03/2019

8:30. En 1º A de la ESO. José Ángel (desde ahora JA) me presenta a la clase y me siento en un pupitre libre. Leen un fragmento de una niña migrante (la reflexión de cada mañana) y JA pregunta sobre el fragmento que se acaba de leer. Tras unos minutos empiezan a levantar las manos las alumnas y alumnos. Tras tres interacciones JA recoge las reflexiones dichas y hace una reflexión final. Tras esto dice que va a entregar los exámenes corregidos y que va a dejar tiempo para hacer el trabajo en grupo. Reparte los exámenes llamando por el nombre y da las notas sobre 10 de viva voz.

Al corregir alguna pregunta del examen explica dónde está el Meru, al lado del Kilimanjaro, explicando que se deben buscar siempre referencias en estas cuestiones. Ayudado por el mapa da consejos para interpretar la localización de los sitios. Alumnas y alumnos comentan entre ellas el examen e incluso uno va a JA a comparar el suyo con el de otro compañero.

8:51: Se ponen a trabajar en grupo mientras JA va atendiendo a alumnos que buscan hablar de su examen. Las alumnas y alumnos se juntan por grupos juntando las mesas y con los Chromebooks se ponen a hablar en grupos de 4. Veo cómo van buscando en Google las respuestas al ejercicio. JA me pide que vaya a por unas cartulinas a la librería-copistería, así que me dirijo hacia allí y conozco a la persona que la regenta, que me explica que también gestiona la biblioteca controlando que no se arme follón. Cuando vuelvo, JA reparte las cartulinas para realizar el trabajo.

9:30. Vamos a 1º A de Bachiller y me vuelvo a presentar. JA dice que va a haber unos cambios de sitio. Entonces les cuenta que al día siguiente va a haber una jornada de orientación laboral, explicándoles lo que tienen que hacer y a dónde dirigirse. Tras esto les pide que abran el libro de ejercicios y algunos tienen que salir a buscarlo. Se ponen a trabajar y JA va llamando a los alumnos para revisar el papel de la firma de las notas. Cuando acaba, JA anuncia que quien quiera revisar sus notas que pase por su mesa. Tras esto pasa por las mesas recogiendo el resguardo.

10:27. Se va la mitad de la clase de 1º A de Bachiller (los que son de Ciencias) y empieza la clase de Historia del Mundo contemporáneo. JA habla del fascismo italiano, y ayudado del libro empieza a dar una clase magistral.

10:52. JA les dice a las alumnas y alumnos que vayan a una página del libro de texto y comenta la descripción de allí sobre el partido nazi. Lo va leyendo y va subrayando lo más importante.

11:00 JA pone un vídeo en youtube sobre Hitler: un Draw my Life.

26/03/2019

Este día se dedicó exclusivamente a las Jornadas de Orientación Laboral, que consistía en una serie de charlas en determinadas aulas del colegio junto a la ocupación del patio por Stands de distintos tipos con información sobre las posibilidades educativas en cuanto a diferentes carreras: folletos de las distintas universidades e información sobre becas.

8:30. Nos encontramos con JA en los pasillos y lo seguimos para ayudarle a montar el Stand de Humanidades en el patio (donde, para mi sorpresa, estaba el folleto de Antropología de la UNED). Estuvimos en el Stand toda la mañana, salvo en una pausa para el café. Tras eso nos fuimos.

27/03/2019

8:30. Llegamos a la clase de 1º A de Bachiller pero nos enteramos que tienen una excursión al ESIC, así que nos quedamos Carlos, JA y yo en clase hablando de cómo vamos a organizar las Unidades Didácticas que nos toca dar.

9:30. En 1º B de Bachiller, JA les manda unos ejercicios para hacer, después de haber comentado la jornada del día anterior de orientación laboral, preguntándoles qué es lo que más les ha gustado.

9:56. Empiezan a trabajar y JA va a por los exámenes para enseñarlos.

10:25. Vamos a 3º C de ESO a hacer una sustitución de Religión que le tocaba a JA.

13:30. Llegamos a 2º A de Bachillerato y JA dedica la clase a resolver dudas antes del examen del día siguiente, el cuál consensúan empezarlo 15 minutos antes.

28/03/2019

8:15. Empieza el examen de 2º A de Bachiller. JA me manda a darle unos papeles al jefe de estudios y luego a la sala de profesores.

9:30. Clase de ética en 1º B de Bachiller. En el debate surge el tema del consumo de carne y hay entre alumnas y alumnos una división sobre si comer carne es algo moralmente bueno o malo. Levanto la mano y toda la clase se gira hacia mí, JA dice que es normal y me a la palabra, les explico lo que sé sobre el alimento animal y nuestra capacidad para comerlo.

10:20. Vamos a 1º A de Bachiller, donde JA en clase de Historia se opne a discutir la fecha del examen.

10:35. JA empieza a hablar del fascismo alemán, recordando lo que dio el otro día.

11:15. Recreo.

12:40. Valores éticos en 4º A ESO. JA nos presenta y empieza a hablar de los Derechos Humanos de 1º y 2º Generación.

13:15. Les pone un vídeo y lo va pausando para explicar aquello que dice.

29/03/2019

9:25. Clase de 1º A de Bachiller sobre Historia. JA les divide por grupos y les hace trabajar con textos. Además, empiezan a exponer los grupos de trabajo.

10:20. En la misma clase termina de exponer el último grupo de Historia, y entonces empieza Filosofía, con ética. Les respuestas de esta clase varían mucho de la otra clase (1º B) y JA lo indica en alto. Un barullo recorre la clase y escucho decir a una alumna “Subnormales de ciencias” o algo parecido. Otra dice, en voz más alta “Es que ellos lo hacen todo mejor”.

01/04/2019

8:30. En Geografía e Historia de 1º A ESO empiezan las exposiciones y salen a hablar en grupo. Al segundo grupo JA les dice que no están bien preparadas las exposiciones y que las van a terminar hoy, que el próximo día expondrán pero bien, sin excusas, sabiéndose las cosas y sin leer.

9:25. Volvemos a 1º A de Bachiller para acabar los ejercicios de ética y JA empieza a explicar las diferentes teorías éticas.

10:20. Ya que JA no puede asistir el miércoles día 3, le propongo a JA dar ese día una clase de ética animal. Tras ello, empieza la clase de Historia.

02/04/2019

11:45. De vuelta a 1º de ESO en clase de Geografía e Historia, JA da pie a las exposiciones, y nos manda al despacho del director para avisarle de que JA le ha mandado un correo sobre una

incidencia en tutoría y quiere que le de el visto bueno sobre las medidas a tomar. Vamos, pero no está, así que preguntamos y nos dicen que tiene clase hasta las 12:30, así que volvemos con JA hasta esa hora, momento en el que volvemos al despacho, lo encontramos y se lo comunicamos.

12:45. Empieza la clase de Filosofía en 1º B de Bachillerato. Comienzan corrigiendo los ejercicios y tras esto JA empieza a explicar las teorías éticas. Llega el director y hablan los dos fuera de clase. Cuando JA vuelve, hay risas y un alumno le dice que se ha sido algo malo. Y JA visiblemente enfadado, le dice que ese comentario es muy desafortunado y se está metiendo donde no le llaman, y toda la clase se queda callada. Un alumno se ríe y le echa de clase 5 minutos.

13:35. Vamos a 2º A Bachiller y JA manda corregir los ejercicios del otro día. Muchos no lo tienen y JA nos mira y comenta el nivel de responsabilidad que tienen en 2º de Bachillerato. Tras hacer los ejercicios comienza de nuevo a explicar las teorías de Marx.

03/04/2019

8:30. Clase en 1º A de Bachillerato que comienza rezando: sale un alumno a leer la oración del portátil de JA. Luego les dice que van a hacer un trabajo por grupos sobre cada aspecto del 2ª Guerra Mundial. Tras explicárselo, se pone a dar clase siguiendo el libro de texto.

9:25. Imparto la clase de Ética Animal en 1º B.

11:45. Imparto la clase de Ética Animal en 1º A.

04/04/2019

8:30. En la clase de 2º A de Bachiller JA habla de Nietzsche.

9:25. Volviendo a 1º B de Bachiller, JA sigue con las teorías éticas de Sócrates y Aristóteles.

10:20. Vamos a 1º A de Bachiller a clase de Historia, donde alumnas y alumnos se levantan para ir a la sala de informática. Resulta que el aula a la que nos hemos dirigido está ocupada, así que JA nos guía al aula 1 de informática, donde se ponen a trabajar por grupos sobre la 2ª Guerra Mundial.

05/04/2019

9:25. Vamos a la sala de informática donde están los de 1º A de Bachiller trabajando en su trabajo grupal de Historia. JA va a por fotocopias y le dice a Carlos que el lunes que viene tendrá que ir a hacer una sustitución en una excursión del colegio a la que JA le ha propuesto.

10:20. Volvemos a la clase de 1º A de Bachiller y empieza la clase de Filosofía, dando ética y empezando por Sócrates.

11:45. En 2º A Bachiller siguen con la metafísica de Nietzsche. JA les dice que la semana que viene les mandará un trabajo y los alumnos se quejan, diciendo que “no les da la vida”, que “no soportan más”, murmurando, sin llegar a tener una conversación sobre esto con JA.

08/04/2019

8:30. En 1º A ESO leen la oración y recuerdan dónde se quedaron la última vez. JA le da voz a un alumno que resume el esquema que habían tenido que preparar. Empiezan, por tanto, a dar la época clásica de Grecia. JA les habla de distintas formas de gobierno, aunque todo el mundo usa ordenadores, les dice que tomen notas, y algunos abren Word y otros escriben notas en el PDF de la lección.

9:00. Carlos se va a la excursión para hacer la sustitución.

9:25. Doy la primera clase de Antropología en 1º A. Me presento y les doy los porcentajes que voy a usar y les explico por qué son así. Me preguntan un par de cosas sobre mí y empiezo a contarles lo que es la Antropología, hablamos de lo que hago y luego explico a Platón y a Aristóteles.

10:20. Tras la clase vamos a la sala de informática con el mismo grupo para que sigan trabajando en sus exposiciones grupales sobre la 2º Guerra Mundial.

09/04/2019

11:45. Empezamos en 1º ESO en clase de Geografía e Historia, siguen hablando de Grecia, sobre la Democracia griega y corrigiendo ejercicios. Tras esto se ponen a hablar de la nacionalidad.

12:40. Vuelvo a impartir la clase del día anterior, esta vez a 1º B, presentándome y hablando al final de Platón y Aristóteles.

10/04/2019

8:30. En 1º A de Bachiller empieza la clase de Historia en la sala de ordenadores.

9:25. Voy a 1º B a darles su segunda clase, sobre el pensamiento antropológico Cristiano. Los divido por grupos para que analicen el texto y luego les hago exponer.

11:45. Doy la misma clase, exactamente del mismo modo, en 1º A.

11/04/2019

8:30. En 2º A Bachiller JA lee una oración y habla de cómo el día anterior se había celebrado una misa por la chica que se suicidó hace unas semanas. Reflexiona sobre esto al ritmo de una música triste.

9:25. Imparto la clase sobre la antropología de la modernidad en 1º B Bachiller, tocando el humanismo de Descartes y Kant.

10:20. Comienzan, en 1º A Bachiller, las exposiciones grupales de Historia.

12/04/2019

11:45. En 2º A Bachiller, corrigen ejercicios y JA dice que los exámenes que está corrigiendo son muy pobres y que en la EVAU les exigirán más. Esto hace que se pongan a discutir sobre lo que da tiempo a redactar o no. JA pregunta quién tiene hechos los ejercicios y como casi nadie los tiene dice que se pongan a hacerlos mientras él sigue corrigiendo exámenes.

12:40. Vamos a 3º de la ESO a Valores Éticos, donde JA nos presenta y ellos, que son 5, se presentan también. Les reparte un folio sobre los DDHH y luego pone el mismo vídeo que puso en 4º el otro día. Tras el vídeo JA les dice que hagan los ejercicios.

13:35. Como JA le había cambiado la hora de tutoría a otra profesora, la clase que debería haber dado antes la tengo que dar a esta hora, a última. Además, me grabo para la clase de Habilidades Comunicativas, utilizando un trípode que me presta JA. Estamos en 1º A y doy el humanismo de Descartes y Kant.

24/04/2019

8:30. Empieza la mañana en 1º A de Bachiller, donde JA lee la oración, que consiste en una reflexión de Nelson Mandela (aunque también nombra a Martin Luther King, no aclara si es de uno o de otro). Tras esto siguen hablando del nazismo, comentando el índice de víctimas total.

9:25. Vamos a 1º B Bachiller y doy mi clase innovadora: les pido que quiten todo de la mesa y les doy un folio. Acto seguido les explico cómo hacer una pajarita de papel, la hacen y les pido que me la den, entregándoles un céntimo por cada pajarita que me den. Les explico el proceso que acaba de ocurrir y, mediante un esquema del powerpoint, les hablo de las transformaciones y la alienación que ha tenido lugar, introduciendo la teoría de Marx. Luego asiento la información con la visualización de dos vídeos: dos spots publicitarios de café.

11:45. Hago exactamente lo mismo en 1º A Bachiller con las pajaritas.

12:40. Vamos a 1º A ESO y JA sigue explicando la cultura clásica en Grecia.

25/04/2019

8:30. En 2º A Bachiller sale una alumna a leer la oración, tras lo cual JA se pone a repartir unos ejercicios tipo examen para que los trabajen en clase. Mientras trabajan, JA los va llamando a su mesa para corregir exámenes.

9:25. Doy mi última clase en 1º B, poniéndoles un vídeo de una serie sobre el mito de la caverna de Platón e intentando relacionarlo con la Antropología en una reflexión final en la que incluí también la diversidad cultural y una breve historia de la Etnografía.

10:20. Vamos a 1º A Bachiller en clase de Historia donde corrigen los ejercicios de la 2º Guerra Mundial, hablando de los pactos. JA va preguntando y cuando responden comenta la respuesta. Luego deja un tiempo para hacer ejercicios para el día siguiente en el libro de ejercicios.

26/04/2019

9:25. En 1º A Bachiller siguen con Historia, corrigiendo los ejercicios del día anterior.

10:20. Imparto mi última clase en 1º A, explicando lo mismo y proyectando el mismo vídeo.

29/04/2019

8:30. Vamos a 2º B de Bachiller (nos tocaría 1º A ESO, pero JA nos manda un mensaje explicándonos que hoy va a hacer un examen a 2º B las dos primeras horas de la mañana. La primera hora me dedico a corregir ejercicios de mis clases.

9:25. Carlos y JA se van (Carlos va a dar su clase en 1º A Bachiller) y yo me quedo vigilando junto a un profesor de sustitución.

10:00. Acaba el examen, así que los recojo y se los llevo a JA.

10:20. En el mismo aula de 1º A Bachiller empieza la clase de Historia, donde pone una película “1, 2, 3” para hablar de la Alemania dividida en dos tras la 2º Guerra Mundial.

30/04/2019

11:45. La clase se ha cancelado por una excursión. Así que Carlos y yo nos quedamos en la biblioteca adelantando tareas.

12:40. Vamos a 1º B Bachiller y Carlos da su primera clase en ese aula, sobre Estética.

02/05/2019

8:30. En 2º B Bachiller, JA explica cómo van los exámenes de la Evau y al preguntar cuántos se presentan, tan sólo va a presentarse la mitad de la clase a Filosofía en la Selectividad, unos 14 de 24 aproximadamente.

9:25. Carlos da su clase de Estética en 1º B y JA reparte mis ejercicios corregidos.

10:20. Volvemos a 1º A Bachiller donde seguimos viendo la película del otro día: “1, 2, 3”.

06/05/2019

8:30. En 1º A ESO, en clase de Geografía e Historia, hacen un examen, y JA me dice que Carlos va a faltar, por lo que le digo que puedo improvisar algo para que hagan en clase y está de acuerdo.

9:25. Llegamos a 1º A de Bachiller (la clase que Carlos debería impartir) y JA se dedica a explicar el trabajo de estética, en qué va a consistir y cómo se debe entregar. Luego les recuerdo el tema de los trabajos voluntarios que les mandé, y entonces pongo un vídeo titulado “Cómo corren las chicas” y les hago, por grupos, responder a algunas preguntas sobre la desigualdad de género.

10:20. En la misma clase, JA les propone hacer examen, pero por clamor popular acaban continuando el tema de la Historia tras la 2º Guerra Mundial.

07/05/2019

11:45. Empieza la clase de 1º A ESO de Geografía e Historia, colgando mapas de América del Norte en la pizarra y JA les mana trabajar por grupos con el Chromebook, rellenando un mapa.

12:40. Vamos a 1º B Bachiller y Carlos (ya recuperado) sigue dando Estética.

13:35. Nos dirigimos a 2º B Bachiller, a la clase de Historia de la Filosofía, donde se genera una discusión acerca de la posibilidad de que entre en el examen de recuperación lo visto en estos últimos días. JA dice que igual hay gente de la que va a recuperación que va a Evau y que por ello

va a entrar. Esta afirmación no gusta nada y encrudece la discusión. Finalmente las cosas se calman y siguen leyendo a Nietzsche, por turnos, mientras JA hace pausas para explicar qué es lo que se está leyendo.

08/05/2019

8:30. La clase de 1º A Bachillerato, se centra en teoría Histórica para lo cuál se basan en el libro de texto.

9:25. Carlos, en 1º B, da su última clase para ese grupo.

11:15. En la sala pequeña de profesores un compañero (Edu) trae pastas y estamos ahí un buen rato comiendo y charlando alumnos de prácticas y nuestros tutores, incluido JA.

11:45. Vamos a 1º A Bachiller y Carlos imparte su última clase de Estética.

12:40. Llegamos a 1º A ESO, donde toca Geografía e Historia, y ayudamos a JA a llevar los mapas, esta vez de América del Sur, al aula.

09/05/2019

9:25. Vamos al aula de 1º B y les hacemos el examen conjunto, luego nos lo llevamos para corregir.

10/05/2019

10:20. Llegamos al aula 1º A Bachiller y les hacemos su examen y lo recogemos.

Preparación de las clases

Como se ha visto en el diario, dispuse de 6 sesiones en cada grupo para realizar la exposición y evaluación de la Unidad Didáctica de Antropología.

Aquí desarrollaré brevemente cómo las planteé y de qué manera salieron (ambos suelen coincidir, salvo que muchas veces me faltó tiempo para realizar algunas actividades.

Antes, sin embargo, también explicaré cómo me preparé la sesión de Ética Animal que di antes de empezar mi Unidad Didáctica.

Ética Animal:

1. Explicación teórica (15 minutos)
2. Visualización del documental (10 minutos)
3. Lectura del texto y redacción de las respuestas (15 minutos)
4. Discusión de las respuestas en grupo (10 minutos)

La clase empezará a través de una introducción del tema por parte del profesor, quien a continuación, hablará de la evolución histórica (sobretudo en el siglo XX) de las distintas luchas sociales por la justicia equitativa, mencionando los movimientos antirracistas, así como los sufragistas que desembocarían más adelante en el feminismo. Tras esto, se introducirá el concepto de ecologismo relacionándolo con los anteriores pero a la vez presentando en animalismo.

Del animalismo se hablará de sus bases teóricas para luego introducir a Peter Singer y su liberación animal.

Una vez vista la base teórica, se visualizarán los 10 primeros minutos del documental “Earthlings” (en español, Terrícolas), que trata la cuestión animalista. Con este fragmento visto, se indicará al alumnado que individualmente lea y responda al documento entregado previamente, compuesto de un texto seleccionado del libro “Liberación Animal” de Singer, junto a una serie de preguntas para debatir colectivamente.

La sesión finalizará con un llamamiento al debate por parte del profesor en el que interpelará colectivamente al alumnado para que responda a las preguntas y reflexionará cada respuesta, con la intención manifiesta de generar debate y participación en el mismo.

Una vez explicada la primera sesión fuera de la planificación antropológica, pasaremos a describir cómo fueron las sesiones (o al menos cómo estaban planteadas, aunque no cambió mucho su desarrollo). En las páginas siguientes profundizaremos en cada una de las sesiones por separado, ateniendo a su temporalidad y contenido.

1ª Sesión Antropología

Esta sesión se compondrá de las siguientes partes:

1. Introducción y explicación de la evaluación (10 minutos)
2. Presentación de la Antropología y sus diferentes ramas (15 minutos)
3. Explicación de la Antropología e Platón y Aristóteles (15 minutos)
4. Realización de pregunta, redacción por parte de las alumnas de la misma y entrega al profesor (10 minutos).

En primer lugar el profesor explicará en qué va a consistir la Unidad Didáctica, las sesiones de las que se compondrá y el método de evaluación que utilizará durante la misma (el cuál se desarrolla en el apartado Evaluación de esta programación).

Durante esta explicación también se repartirá un esquema general de la Unidad, para que el alumnado pueda seguirlo.

A continuación se preguntará a las alumnas qué saben de Antropología: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Qué autoras conocen? ¿Qué tipos de Antropología hay? Desde sus respuestas se conformará el discurso del profesor, que se centrará mucho en la definición y la división entre Antropología Filosófica, Física y Sociocultural.

Tras esta introducción, el profesor desarrollará la Antropología Filosófica clásica como inicio de los estudios antropológicos (de los que tengamos constancia) en occidente. La explicación se basará en Platón y Aristóteles.

Para finalizar, y como norma general en casi todas las clases a partir de ésta, se realizará una pregunta a la clase para que la respondan en un folio aparte con su nombre y me la entreguen al finalizar la clase. Se dará 10 minutos para responderla, intentando que nunca tengan que llevársela a casa para hacerla, ya que si lo hicieran (y hablo por experiencia) acabarían respondiendo aquello que han buscado en el libro o en internet, cuando lo que realmente busco es que realicen una síntesis de lo visto en clase. La pregunta en este caso podría ser: ¿Qué es la Antropología y qué diferencias hay entre sus distintas ramas? O quizá: ¿Por qué el ser humano es social para Aristóteles? Explica su concepción antropológica y relaciónala con la platónica.

2ª Sesión Antropología

En esta sesión el tiempo se dividirá de esta forma:

1. Corrección de la pregunta realizada el día anterior (10 minutos)
2. División de la clase en grupos y explicación de la actividad (5 minutos)
3. Trabajo del alumnado en grupos respondiendo a la pregunta que le haya tocado (15 minutos)
4. Exposición de cada una de las preguntas (10 minutos)
5. Realización de pregunta evaluativa y redacción de la misma (10 minutos)

Para comenzar la clase, se repartirán los ejercicios recogidos en la sesión anterior, pidiendo que se pasen hacia delante o hacia atrás y, mediante una proyección de Powerpoint (o similares programas de presentación) se expondrán los puntos clave que tendría que tener una respuesta para estar completamente bien. Se les pedirá a las alumnas que evalúen el trabajo de sus compañeras según ese criterio, siendo lo más honestas posible. Con este ejercicio de coevaluación se pretende imprimir un sentimiento de responsabilidad social en el alumnado y una conciencia empoderante que les demuestre su verdadera agencia sobre el mundo que les rodea. Tras ponerle nota sobre 10, la cual se tendrá en cuenta pero no será definitiva, el profesor recogerá los ejercicios de nuevo.

Tras esto se dividirá la clase en 6 grupos que leerán (si no lo han hecho en casa) los textos y responderán a la pregunta que les haya tocado.

El texto se referirá a un personaje religioso de la Edad Media en el que se pueda ver la concepción teocentrista de la época, y sobre el que se pueda debatir. Un posible ejemplo, que utilicé en clase, sería un fragmento de la leyenda de San Francisco de Asís y el Lobo de Gubbio. También pueden utilizarse fragmentos de San Agustín o Santo Tomás de Aquino para realizar el ejercicio. De cualquier texto se deberán sacar 6 preguntas en relación a la antropología medieval, como pueden ser: ¿Qué relación existe entre Dios y el ser humano? ¿Qué lugar ocupa el ser humano en el mundo? ¿Cuál es la idea de Santidad/Moral/Bien que se ve en el texto?

Para responder cada grupo podrá utilizar un móvil (u ordenador si tuvieran acceso al mismo) y el libro de texto, y tendrá que centrarse en la pregunta que le ha tocado como grupo.

Las preguntas se diversifican por grupos para favorecer el aprendizaje cooperativo, que se desarrollará de la siguiente manera: cuando cada uno de los grupos salga a exponer su respuesta, el resto de grupos deberá apuntar la misma, redactando en su propia redacción la idea principal de esa respuesta. De esta forma, cada grupo tendrá una redacción con su respuesta y la idea principal de cada uno de los otros grupos.

Para finalizar la sesión se recogerán las redacciones y se realizará una pregunta relacionada con lo visto en clase (de ahí la importancia de captar las ideas de otros grupos a través del aprendizaje cooperativo). Estas preguntas podrían ser las ya mencionadas, o mezclas entre dos diferentes, como por ejemplo: ¿Qué lugar ocupa el ser humano en el mundo para la antropología cristiana de la Edad Media? O bien: ¿Qué relación existe entre la figura de Dios, la concepción humana y el resto de la creación en la antropología cristiana de la Edad Media?

Se recogerán las respuestas para repartirlas en la siguiente clase.

3ª Sesión Antropología

Esta sesión estará configurada de la siguiente manera:

1. Corrección de la pregunta de la clase anterior (10 minutos)
2. Exposición magistral de las teorías humanistas (15 minutos)
3. Redacción de la actividad propuesta (5 minutos)
4. Puesta en común de la actividad (10 minutos)
5. Realización de pregunta para responder en el acto (10 minutos)

Como en la sesión anterior, los primeros diez minutos se dedicarán a corregir las respuestas a través de una diapositiva de presentación y la coevaluación entre alumnas (pasando el propio ejercicio hacia atrás o hacia delante según convenga).

Se partirá de lo visto en la sesión anterior para introducir las perspectivas humanistas en cuanto a la consideración del ser humano, centrándose en la idea de sujetos conscientes de Descartes y la de sujetos intencionales de Kant. La idea de esta explicación magistral es diferenciar claramente entre sujetos y objetos, ya sea mediante la razón y la consciencia o mediante la intencionalidad. Tras esto se introducirá la división entre ser humano y persona, no ya humanista, pero sí herencia de estas dicotomías entre humano-no humano.

Estas reflexiones servirán de introducción a la actividad de la segunda mitad de la sesión, que consistirá en una tabla con imágenes diversas. Se le pedirá a las alumnas que indiquen sin lo que representan esas imágenes son objetos o sujetos (y justifiquen si se basan en las ideas de Descartes o Kant) y que indiquen también si son personas, seres humanos, ambos o ninguno. Para contextualizar el ejercicio se visualizará el vídeo de Koko la gorila, que estará incluida en las imágenes a analizar.

Tras 5 minutos se dará la palabra al alumnado para que, una por una vayan identificando las imágenes. Será el profesor quien indique sobre qué imagen toca discutir y de paso a la siguiente, siempre teniendo en cuenta la participación observada.

Con este ejercicio se busca generar debate, entendiendo que no siempre van a coincidir las respuestas al ser imágenes con fuertes componentes conflictivos, como un árbol, la gorila Koko o un feto humano. El profesor eventualmente explicará que a veces no hay una respuesta correcta, ya que la consideración humana es altamente subjetiva.

La sesión finalizará con una pregunta para contestar, esta vez sobre las teorías humanistas. Un ejemplo sería: Explica la concepción Cartesiana del ser humano.

4ª Sesión Antropología (Innovación Educativa)

La organización de la sesión se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. Corrección de la pregunta del día anterior (10 minutos)
2. Ejercicio de papiroflexia (5 minutos)
3. Performatividad explicativa sobre los procesos productivos (15 minutos)
4. Visualización de vídeos (10 minutos)
5. Realización de pregunta y redacción de la misma por parte de las alumnas (10 minutos)

La sesión comenzará como las dos anteriores, realizando la corrección de la pregunta del día anterior a través de una diapositiva y la coevaluación entre alumnas.

Tras esto se pedirá que retiren todo de sus mesas y se les repartirá un folio en blanco. Antes de que la exaltación ante un posible examen sorpresa inunde la clase se mostrará una diapositiva con las instrucciones para hacer una pajarita de papel, para regocijo de todas. El profesor entonces explicará el proceso y acompañará al alumnado en su proceso creativo.

Una vez hecho ésto, comenzará la actividad performativa, en la cuál las alumnas tomarán el papel de asalariados de la época industrial y el profesor de empresario. El profesor pedirá que los “asalariados” acudan a su mesa a entregarle su producto (la pajarita, a la cuál tendrán que haberle puesto una marca identificativa, una firma) por el cuál pagará 1 céntimo a cada persona que se lo entregue, y dejará las pajaritas en una caja de cartón. Cuando todas las alumnas tengan su céntimo en la mano, el profesor explicará el proceso que acaba de pasar, atendiendo a las distintas transformaciones que ha sufrido el papel antes de ser papel y la transformación que se ha producido en clase: se ha convertido de un recurso en un producto y de un producto en una mercancía, al mismo tiempo que se ha convertido en un salario para ellas. En este momento se introducirá el concepto de alienación y el profesor, siempre con el ejemplo de la pajarita, explicará la teoría antropológica marxista, acabando con un inciso en la alienación religiosa de Feuerbach y una mención a la antropología de Nietzsche que se desprenderá de estas relaciones.

Todas estas reflexiones se asentarán mediante la visualización de spots publicitarios que muestren estos procesos productivos de alienación. Primero se preguntará al alumnado si conocen algún vídeo de estas características, y si no se proyectarán anuncios de café como el de “Really George?” que protagonizan Clooney y Natalie Dormer para Nespresso, o el último de Saimaza.

Tras cada visionado el profesor indicará los puntos en común de los anuncios con la teoría marxista y se interpelará a las alumnas sobre su opinión acerca de cada vídeo, incitando al debate en torno a los mensajes de los medios de comunicación.

Finalmente, se realizará la ya familiar pregunta del final de la clase, esta vez relacionada con la antropología marxista o relacionada con la misma. Unos ejemplos serían: ¿Cuál es la concepción del ser humano que defendía Marx? O bien: ¿Qué es la alienación Religiosa? ¿Cómo se relaciona con la teoría marxista?

La innovación en esta sesión consiste en la explicación de una teoría antropológica a través de la propia práctica de las alumnas, basándose en su performatividad activa para descubrir por su propio trabajo los conceptos educativos, inmediatamente contextualizados mediante el análisis de contenidos cotidianos como son los spots publicitarios.

5ª Sesión Antropología

Corrección del ejercicio del final de la clase el día anterior (10 minutos)

Visionado del fragmento sobre el mito de la caverna (10 minutos)

Reflexión conjunta sobre el vídeo (15 minutos)

Explicación de la Diversidad Cultural y la Etnografía (15 minutos)

La sesión empezará como las anteriores: corrigiendo el ejercicio final de la sesión anterior.

El profesor entonces propondrá un vídeo sobre el mito de la caverna de Platón, que tras su visualización será comentado colectivamente.

Esta reflexión conjunta consistirá en una serie de preguntas propuestas por el profesor para llamar al debate, o al menos a una reflexión individual, que haga plantearse nuestra subjetividad en cuanto al conocimiento.

Tras la reflexión, el profesor introducirá la cuestión de la cultura, hablando de la diversidad cultural a lo largo y ancho del mundo, y de las diferentes cosmovisiones y creencias, respetables siempre que no atenten contra la dignidad del ser humano.

Esto servirá para hablar, a modo de conclusión, del trabajo de la Antropología Sociocultural, describiendo la Etnografía y dando brevísimas pinceladas de su historia como disciplina social.

Examen y Evaluación

La calificación de esta Unidad Didáctica la planteé de la siguiente manera:

- 30% Trabajo en clase (los ejercicios que mandaba al final de cada clase y el trabajo de la segunda sesión).
- 20% Actitud (su predisposición a participar en clase, entregar todos los trabajos y realizar el trabajo voluntario).
- 50% Examen (realizado los días 9-10 de Mayo).

Lo hice de esta manera para que las y los estudiantes no tuvieran una sola nota a la que aferrarse, sino que pudieran diversificar su esfuerzo. Además, les propuse la realización de un trabajo voluntario hablándome de su perspectiva sobre la asignatura, que podía llegar a sumar hasta 1 punto (en pocas ocasiones lo hizo) de la nota final.

El examen se realizó el día 9 en 1º B y el día 10 en 1º A, con preguntas diferentes para cada grupo, y con una duración de 55 minutos. El examen contenía 2 preguntas de Antropología y 2 preguntas de Estética, que fueron corregidas por sus respectivos responsables (es decir, yo sólo corregí las de Antropología y Carlos corrigió las de Estética).

Aunque no es mi estilo evaluador, el examen facilitó y agilizó el proceso correctivo, pudiendo tenerlo listo el una semana, momento en el cuál volvimos para devolver los exámenes y despedirnos de ese alumnado fiel que nos había apoyado en todo momento.