



Universidad  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Cómo hacer de la educación  
una práctica de la libertad

*How to make education  
a practice of freedom*

Autora

Ana Cristina Botero Nogueira

Directora

Elvira Burgos Díaz

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2022

## Índice

Resumen.....	p. 4
Introducción .....	p. 5
1. Ir a clase con Friedrich Nietzsche.....	p. 10
¿Conque era vuestro el grito de socorro que percibí? .....	p. 10
2. Ir a clase con Hannah Arendt .....	p. 14
Pensar sin barandillas .....	p. 15
3. Ir a clase con Audre Lorde .....	p. 16
Mirar a los ojos, la diferencia y el silencio .....	p. 18
4. Ir a clase con Michel Foucault .....	p. 20
Relaciones de poder, resistencia, educación y placer.....	p. 20
5. Ir a clase con Judith Butler .....	p. 23
Performatividad, cuerpo, lenguaje y vulnerabilidad.....	p. 23
6. Ir a clase con María Zambrano .....	p. 27
Conjugar la vida con el pensamiento .....	p. 27
7. Ir a clase con bell hooks .....	p. 30
Pedagogía del compromiso .....	p. 32
Conclusión .....	p. 34
Bibliografía .....	p. 39
Anexo. Unidad didáctica: ética y vida .....	p. 41
1. Índice .....	p. 42
2. Presentación .....	p. 43
3. Competencias y objetivos .....	p. 44
4. Orientaciones metodológicas y criterios de evaluación .....	p. 45
5. Contexto .....	p. 46
6. Índice de las sesiones.....	p. 47
7. Primera sesión: conociéndonos.....	p. 48
8. Segunda sesión: diferenciar entre ética y moral.....	p. 51
9. Tercera sesión: “tareas de la ética filosófica” .....	p. 53
10. Cuarta sesión: moral, derecho y religión .....	p. 54

11. Quinta sesión: ¿bases biológicas de la moral?.....	p. 55
12. Sexta sesión: la forja del carácter.....	p. 56
13. Séptima sesión: la forja del carácter y el papel del miedo.....	p. 57
14. Octava sesión: desmitificando la idea de amor .....	p. 59
15. Novena sesión: evaluación docente y resolución de dudas .....	p. 60
16. Décima sesión: examen.....	p. 60
17. Undécima sesión: puesta en común de las respuestas del examen ...	p. 60
18. Anexos a la unidad didáctica .....	p. 61
18. 1. Anexo. Lista de canciones de Spotify .....	p. 61
18. 2. Anexo. Apuntes complementarios de la tercera sesión .....	p. 62
18. 3. Anexo. Cuarta sesión. Noticias .....	p. 66
18. 4. Anexo. Sexta sesión. Material de trabajo en grupo .....	p. 68
18. 5. Anexo. Preguntas de trabajo en grupo .....	p. 70
18. 6. Anexo. Algunas respuestas del trabajo en grupo.....	p. 71
18. 7. Anexo. Octava sesión. Material de Maite Larrauri y bell hooks ..	p. 72
18. 8. Anexo. Algunas respuestas sobre el miedo y el amor .....	p. 74
18. 9. Anexo. Novena sesión. Cuestionario de evaluación docente .....	p. 75
18. 10. Anexo. Algunas respuestas del cuestionario .....	p. 76
18. 11. Anexo. Décima sesión. Examen .....	p. 81
18. 12. Anexo. Algunas respuestas del examen .....	p. 82
19. Rúbricas.....	p. 83
20. Bibliografía empleada para la unidad didáctica .....	p. 84
21. Anexo. 2 º de bachillerato .....	p. 85
22. Resumen de las sesiones en 2º de bachillerato .....	p. 85
23. Cuestionario de evaluación docente para 2º de bachillerato.....	p. 86
24. Respuestas al cuestionario de 2º de bachillerato .....	p. 87

**Resumen:**

Este trabajo traza un camino de transformación siempre en construcción. La pregunta que ha motivado la investigación es cómo hacer de la educación una práctica de la libertad, tanto para docentes como para el alumnado. La propuesta que aquí voy a defender está motivada por la idea de que la mejor forma de innovar y de transformar la educación implica la revisión autocrítica de quienes se quieren dedicar a la enseñanza. Son muchas las personas que quieren ser profesoras, pero son pocas las que realmente se preocupan por serlo. A través de pensadoras y pensadores como Hannah Arendt, Friedrich Nietzsche, Audre Lorde, Michel Foucault, María Zambrano, Judith Butler y bell hooks se reflexiona sobre los ejercicios posibles que ayudan a transformar el modo en el que se enseña en el aula.

**Palabras clave:** libertad, educación, diferencia, experiencia, autocrítica.

**Abstract:**

This work traces a path of transformation that is always under construction. The question that has motivated the research is how to make education a practice of freedom, both for teachers and students. The proposal I am going to defend here is motivated by the idea that the best way to innovate and transform education involves a self-critical review of those who want to dedicate themselves to teaching. There are many people who want to be teachers, but there are few who really care about becoming one. We reflect on possible exercises that help to transform the way we teach in the classroom through thinkers such as Hannah Arendt, Friedrich Nietzsche, Audre Lorde, Michel Foucault, María Zambrano, Judith Butler and bell hooks.

**Key words:** freedom, education, difference, experience, self-criticism.



## Introducción

El camino que recorre estas páginas pretende atender a conceptos filosóficos que hay que tener en cuenta a la hora de estar con el alumnado en el aula. Son aspectos en los que hay que reparar si queremos crear un ambiente donde el alumnado sienta y viva la experiencia del aula como un espacio de transformación, aprendizaje y puerta hacia un futuro donde la vida sea posible, y no donde la materia “en cuestión” solo sirva para conseguir una mejor nota media o para conseguir un posible trabajo con el que ganarse la vida en un futuro (que, actualmente, se torna incierto).

A continuación, vamos a considerar otra alternativa educativa bajo la mirada de figuras o “avatares” de la Filosofía. Estas figuras son: Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt, Audre Lorde, Michel Foucault, Judith Butler, María Zambrano y bell hooks.

En primer lugar, comenzamos considerando algunas enseñanzas de Friedrich Nietzsche, concretamente las que encontramos presentes en el libro *Así habló Zaratustra*. Veremos que ir a clase con Nietzsche implica ser critic\*s, no olvidar la dimensión creativa de la vida y no acomodarnos en nuestras propias creaciones.

En segundo lugar, se va a trabajar por qué deberíamos ir a clase con Hannah Arendt. Su pensamiento es conocido como un pensamiento “sin barandillas” veremos esta cuestión y resaltaremos de su recorrido filosófico la actitud de querer comprender.

En tercer lugar, nos encontramos con Audre Lorde y el reconocimiento de las diferencias. El papel que juega el reconocimiento en esta autora es importante porque nos permite no solo comprender sino también crear las condiciones de posibilidad para ser comprendidxs.

En cuarto lugar, nos adentramos en la filosofía de Michel Foucault. A través de este autor consideramos el poder y las relaciones de poder en el aula. Hablaremos también del modo en que concebía la educación y cuál era su posicionamiento en esta cuestión.

En quinto lugar, hablamos de performatividad, lenguaje, cuerpo y vulnerabilidad en

el pensamiento de Judith Butler. Se considera la necesidad de ir a clase teniendo en cuenta el papel de cada uno de estos elementos. Butler lleva un paso más allá el análisis de Foucault sobre la realidad y nos sitúa en otros aspectos capilares donde el poder actúa de diferentes formas.

En sexto lugar, María Zambrano es otra figura que inspira a nivel no solo filosófico y poético, también didáctico y educativo. A través de esta autora vamos a considerar el sentido (distorsionado) de palabras como empleo, trabajo, vocación y destino.

En séptimo lugar, llegamos a bell hooks, autora que ha impulsado este proyecto con su pedagogía y que, además, integra todas las dimensiones que abordamos en este trabajo: experiencia, vulnerabilidad, alteridad, relación de poder, vocación, placer, autoafirmación, el papel del silencio, el poder de nombrar, el dolor, el miedo y el amor, entre otras cuestiones.

A mi juicio, en la obra de cada una de estas figuras podemos encontrar las coordenadas para desbrozar la violencia institucional con la que crecemos, que es producida y reproducida por las personas que ocupan los puestos de docentes dentro de la estructuras de poder como son los colegios, los institutos y las universidades.

En la segunda parte del trabajo, en la sección de anexos, muestro el desarrollo de las sesiones de una unidad didáctica realizada para el curso de 1º de bachillerato durante las prácticas del máster y algunas de las respuestas del cuestionario que realicé a la clase de 2º de bachillerato. En 1º expliqué el tema 12: la vida moral, mientras que 2º expliqué parte de la filosofía de Nietzsche y todo el pensamiento de Ortega y Gasset. En esta segunda parte del trabajo se demuestra cómo se han implementado los aspectos que se han considerado relevantes de cada una de las autoras y de cada uno de los autores.

Por ejemplo, la actitud crítica de Nietzsche se ha trabajado cuestionando lo escrito en el libro de texto, e incluso en la actitud de no acomodarme con aquello que les había explicado y mis sensaciones; esta parte puede visibilizarse en la encuesta donde el alumnado me ofrece sus sensaciones sobre las sesiones que impartí con ellxs.

El pensamiento sin barandillas de Arendt y la actitud de “lo que quiero es comprender” está presente tanto en el alumnado como en la propia docente en el hecho de preguntar constante y en problematizar determinadas cuestiones, llegando a valorar la interrogación y la curiosidad por encima del propio posicionamiento.

El trato y reconocimiento de la diferencia se trabajó a través de un documental llamado La Isla de las Flores. En este documental pude encontrar un punto de fuga para hablar de “homosexualidad” en un colegio católico como es el Colegio San Agustín de Calahorra. De hecho, tuve la ocasión de hacer un examen donde pregunté por los modelos familiares que se dan hoy en día y en varias respuestas obtuve: modelo Lat (Living apart together), multicultural, monoparental, homosexual y el modelo “normal” (modelo tradicional). A lo que les dije que todos los modelos eran normales, hablar explícitamente de homosexualidad “genera cierta tensión e incomodidad” en ambientes de este tipo.

El lenguaje inclusivo también fue otro elemento que generó controversia. Durante mis clases, trate de no emplear el masculino genérico, al menos, no de forma constante. Hablé en términos de persona y use el femenino. La “polémica” vino después, cuando realicé una encuesta en la que empleé alumnas, alumnos y alumnas (en el caso de las personas no binarias, trans, de género fluido, etc). El alumnado, en el momento de responder las preguntas del cuestionario, no dijo nada, respondieron cada cual dando sus opiniones. Sin embargo, mi tutora por la tarde me dijo que le pasara el cuestionario (yo sabía por qué y se lo dije), ella, no obstante me dijo que no pasaba nada, que lo había leído y que estaba todo correcto. El motivo fue que, después de la clase de filosofía, el alumnado fue comentando el empleo de la “e” con diferentes docentes y estas personas se quejaron a mi tutora porque yo estaba usando la “e”. En ningún momento me dirigí a ninguna persona con la “e”, aproveché la encuesta para visibilizar la existencia de otras identidades que generalmente no suelen ser nombradas. Considero lo ocurrido un síntoma de cómo se trabaja en ambientes de carácter tradicional y conservador. Más adelante, (cuando fue posible) traté, junto a

las respuestas de los modelos familiares, el hecho de que algunas personas en el examen se refirieron al modelo tradicional familiar como el modelo “normal”: relacioné esta cuestión con los contenidos que les había dado con autoras como bell hooks y les invité a que revisaran algunas de las reacciones que habían tenido. Esto (a mi juicio) era una consecuencia más del miedo a la diferencia.

Tras mi paso por las prácticas me di cuenta de dos cosas: la propuesta o marco teórico del cual partía era posible aplicarlo en espacios como el instituto. En la universidad, por experiencias que he tenido con profesoras, sabía que esto era posible, pero en el instituto era mi principal preocupación. La segunda cuestión es que (sin darme cuenta) lo teórico se puso en práctica, si bien es cierto que a base de mucho empeño y de una inmensa cantidad de nervios. Todo esto que cuento, cobra ahora mucho más sentido que “durante” el desarrollo de la docencia; a través del tiempo y la distancia es cuando he sido consciente de que supe, en la medida que pude, traer el “ser” de algunas personas que estuvieron en las clases que impartí; por ejemplo, un chico llamado Jorge me escribió que gracias al modo en que daba las clases se había dado cuenta que podía llegar a ser un buen filósofo. Para mí, el ser de cada persona relució cuando se lanzaban a responder (de forma escrita u oral) las preguntas que les formulaba. Acerca de la materialización de la teoría no escribiré más hasta que lleguemos a las conclusiones. Dejo a interpretación de la persona que se encuentra leyendo estas páginas el descubrir de qué otros modos supe crear un espacio donde la práctica de la educación era una práctica para la libertad.

En la conclusión, trato de nuevo algunos aspectos de la propuesta de hacer de la educación una práctica de la libertad. Recuerdo algunas cuestiones que relato en los anexos donde pongo en práctica lo explicitado en el marco teórico y donde dejo abierta la propuesta, en tanto que no se trata de llegar a un punto concreto, fijo y definitivo. Este es un trabajo de reflexión, crítica y autocrítica. Nos queda mucho recorrido por delante y muchas cuestiones que cambiar para que la educación deje de establecer fronteras entre las personas. Está en nuestras manos que el aprendizaje sea un

proceso de creatividad, motivación y autoafirmación de unx mismx ante la vida y sus circunstancias.

Para terminar, quisiera mencionar que cuando hablo con las personas del máster de profesorado veo muchos miedos, pero también observo gestos que ya en su momento presencié en mi paso por la carrera de filosofía: gestos de ego y egolatría donde, en ocasiones, la parte más intelectual y soberbia de la filosofía se filtra entre el propio alumnado en forma de competición, unas veces más perceptibles que otras. Y digo yo, no se trata de ser lxs mejores, sino de sacar lo mejor de lo que tenemos y de lo que somos. Se trata de que como profesionales cultivemos la capacidad y la habilidad de generar posibilidades de vida a las personas que vienen a escucharnos cada día. En mi opinión, hemos de cultivar una relación con el alumnado que sea bidireccional y no unidireccional, para poder darles más vida al impartir nuestras clases. Y diréis, pero ¿cómo dar vida al alumnado? Eso es lo que vamos a ver a continuación, de qué manera podemos reconsiderar nuestra vocación como aprendices de la docencia y construirla en torno a la apertura y la búsqueda de realidades menos competitivas, más afirmativas, menos lucrativas y más libres. Por otro lado, si es que ya eres una persona que se dedica a la actividad docente, también se espera que el presente trabajo te haga reconsiderar algún aspecto o cuestión relacionada con la posición y actitud ocupada y ejercida dentro del sistema educativo, ya que en la relación entre docente y alumnado, como ya habrás de saber, el aprendizaje es una constante.

## 1. Ir a clase con Friedrich Nietzsche

Nietzsche se desprendió de los vestidos heredados por la tradición. Filosofando a martillazos cuestionó diferentes figuras, desde Eurípides a Kant pasando por quien fue uno de sus maestros, Wagner; desconfió del conocimiento, la religión, la ciencia, el Estado y los ególatras de academia. Zaratustra –escogido por Nietzsche como el primer in-moralista– afirma: “He venido, amigos míos, para que os canséis de esas viejas palabras que habéis aprendido de los necios y de los mentirosos; para que os hartéis de palabras tales como premio, castigo, retribución o justa venganza; para que os canséis de decir que una acción es buena si es desinteresada [...]” (Nietzsche, 2010: 110); encontramos en Nietzsche al maestro y educador que en relación con su experiencia vital nos advierte y señala las posibles trampas de la existencia.

A pesar de que su obra es un poliédrico esbozo de lo que fue su persona, aquí nos interesa rescatar particularmente aquellos elementos relacionados con la educación y el aprendizaje que podemos encontrar en *Así habló Zaratustra*. Consideramos que tras la máscara de sacerdote persa podemos encontrar su faceta como “educador”. Lo que Nietzsche nos enseña para mejorar como personas que practican o van a practicar la docencia es aprender a mirar el abismo sin perdernos en el propio camino de auto-creación.

### ¿Conque era vuestro el grito de socorro que percibí?

La humanidad grita a bocajarros y en silencio, hoy, ayer y desde muchos siglos antes de que Zaratustra escuchara retronar al unísono las voces del rey de la derecha, del rey de la izquierda, del anciano mago, del papa, del mendigo voluntario, de la sombra, del concienzudo espíritu, el lúgubre adivino, del más feo de los hombres y hasta del asno. ¿Por qué grita la humanidad? En el relato Nietzsche describe una serie de personajes que siguen a Zaratustra hasta su cueva tras hablar con él de su “doctrina”, así lo vemos en el capítulo “El saludo”, donde el maestro los encuentra reunidos esperando su llegada. En este momento, Zaratustra recibe toda una serie de elogios y

alabanzas por parte del más feo de todos ellos.

En el siguiente capítulo, “La cena”, el adivino le reprocha a Zaratustra no tener provisiones para el convite tras un largo recorrido hasta la cueva. Especialmente le reprocha que no tenga vino, pues “no es agua lo que conviene a quien está cansado y decaído” (Nietzsche, 2010: 264); le reprocha: “no todos somos como tú Zaratustra: bebedores empedernidos de agua” (Nietzsche, 2010: 264). A todo esto, los animales de Zaratustra (el águila y la serpiente), conscientes de la carencia de provisiones por parte de este, huyen en busca de sus propios alimentos. A pesar de la falta de provisiones, Zaratustra no les niega la comida, pues con él pueden cenar ricos manjares, como un cordero sazonado con ricas especias. Sin embargo, todos ellos han de implicarse en hacer la cena, porque hasta un rey con Zaratustra ha de poder ser cocinero. Según avanza la cena, tras una serie de cánticos y de festejos –que aquí no nos detendremos a analizar, pues no nos compete–, llega “El despertar”; en este momento Zaratustra observa cómo se están divirtiendo, y se pregunta si será a su costa y no con él. Por otro lado, también observa que éstos ya no parecen gritar, sino que se sienten cómodos y seguros, dice, “creo que desde que están a mi lado se han olvidado ya de gritar pidiendo socorro” (Nietzsche, 2010: 287). Zaratustra ve materializadas algunas de sus enseñanzas en el gozo de aquellas gentes que celebran a su lado, “en mis dominios [...] pierden toda vergüenza absurda y se desahogan. [...] Se vuelven agradecidos y éste es para mí el mejor de los síntomas. Pronto inventarán fiestas [...]” (Nietzsche, 2010: 288). Sin embargo, en la segunda parte del despertar, ocurre inesperadamente aquello que Zaratustra afirma que impide a las personas ir más allá de sí mismas: todos los hombres se encuentran adorando al asno, se han vuelto de nuevo piadosos y se han puesto a rezar.

Como sabemos detrás de toda cena de celebración llega la hora de la fiesta, en este caso, “La fiesta del asno”. Zaratustra en su despertar ve que sus acompañantes habían comenzado a recitar letanías al asno, de modo que comienza a preguntar extrañado uno por uno por qué han vuelto a caer en aquella práctica.

“El saludo”, “la cena”, “ El despertar” y “La fiesta del asno” son algunos de los capítulos más tensos e intensos de la obra. Vemos toda una serie de elementos simbólicos que nos recuerdan a la última cena de Jesús con los apóstoles. Incluso cabe pensar en el más feo de los hombres como una alegoría al traidor de Judas, ya que primero llena de elogios a Zaratustra y después es quien resucita la fe divina con un asno, haciendo todo lo contrario a lo que Zaratustra invita. El propio Zaratustra se extraña y duda ante el modo en que han derivado sus discursos entremezclados con la compañía de quienes creía amigos con los que compartía su doctrina. A pesar del desenlace, la experiencia no es desoladora de ningún modo, pues momentáneamente Zaratustra comprueba que es posible que la idolatría caiga y que las personas cooperen entre sí y trabajen ellas mismas para realizar un proyecto en común como el de hacer una cena, sin esperar o depositar sus esperanzas en otras personas o acudir a divinidades para que algo se cumpla. El pan, el vino y el cordero no aparecen por ciencia infusa y si se quiere comer hay que hacer para que haya comida, y esto es una cuestión que compete a todas las personas (lo vimos en el caso de rey).

A través de esta historia, Nietzsche está trazando el camino hacia lo que denomina más adelante como “Übermensch” o “Sobre-humanidad”, esta idea es uno de los conceptos más relevantes de la obra, en la medida, en que invita a las personas a superar las creencias sobre la religión, el conocimiento y el Estado. Según Nietzsche, las personas tenemos la tendencia a crear conocimiento y tras este acto creativo nos hacemos esclavas de nuestras propias invenciones; lo que podemos interpretar a través de “La fiesta del asno” es la tendencia humana a anteponer algo supremo en lo que creer. El hecho de que adoren a un asno no es casual. El asno es una figura que tiene una connotación satírica y religiosa. No sabemos con certeza si Nietzsche se está riendo o si advierte la posibilidad de que la doctrina de la risa de Zaratustra se pueda volver en contra de Zaratustra por esta tendencia humana. No sabemos si es espanto y reflejo o si es otra de las bromas propias del autor en esta obra. No obstante, aprendemos, vemos que la línea entre la superación de la creencia y la idolatría es muy fina. Cabe



pensar incluso que a pesar de que la humanidad está gritando, aun así pide vino (el vino aquí lo entiendo como distancia), ¿cuantas personas no hay que para olvidar la monotonía o miserias de su vida las suplen acudiendo a sustancias con las que separarse de aquello que les asfixia? Además, puede suceder que hasta el elemento más absurdo como un asno haga que las personas se arrodillen. Cuando esto sucede la risa se diluye, Zaratustra no quiere estar con personas así, sino con personas que luchan para hacerse a sí mismas sin caer en servidumbres, rezos ni penitencias.

Empecé diciendo que la humanidad grita a bocajarros, pero es poco, la humanidad en cualquier parte, a cada instante, por segundos, minutos y a cada hora se desgarrar. Hoy en día vivimos en un mundo donde la creencia se ha vuelto tan ridícula como el hecho de adorar a un asno: somos personas esclavas de las modas, el físico, la comida, el capital, el prestigio de las instituciones, del honor propio, de la ciencia, la tecnología y sus redes, de los gobiernos y sus procedimientos burocráticos y políticas corruptas.

Una de las enseñanzas de ir con Nietzsche a clase es hacernos conscientes de que creamos fiestas con nuevos dioses. Como docentes sería conveniente no caer en la tentativa de terminar actuando como uno de los invitados de Zaratustra; en las aulas no podemos obviar el ruido de la cultura, de “las moscas de la plaza mayor”, inclusive nuestro propio ruido. En las aulas –y en lo privado de nuestras prácticas vitales– conviene experimentar la extrañeza (en teoría somos quienes más saben en dicho contexto, sin embargo, partir de la nada para crear otras dinámicas y posibilidades vitales es necesario para re-conectar con quienes se encuentran escuchando nuestros discursos). Es necesario extrañarse pues implica mirar el abismo constante de no tener seguridades, el abismo de lanzarse a escuchar y querer compartir con las demás personas que se encuentran ante nosotras/os/es. Por muy brillante que sea nuestra trayectoria, por muy duro que haya sido nuestro camino, por muchas cosas que tengamos que decir, hay otras tantas que nos quedan por escuchar. Ser docentes no consiste únicamente en aparecer y bailar con uno/a/e mismo/a/e como asnos es-

perando ser personas dignas de admiración, ser docentes es querer personas libres.

## **2. Ir a clase con Hannah Arendt**

El hecho de proceder de una antigua familia de origen judío fue algo que marcaría su vida. Ella cuenta acerca de su familia que en su infancia la palabra “judía” nunca se pronunció y que la primera vez que la escuchó fue en unos comentarios antisemitas por parte de unos niños que iban por la calle. A raíz de esos comentarios que escuchó, comenzó a darse cuenta de lo que significaba ser judía en la sociedad de su época; “me espabilaron” (Arendt, 2010: 48) aseguró en una entrevista. Lo cierto es que Arendt no dejaría de hacerlo, hasta tal punto que uno de los grandes rasgos por los que ella se caracterizó fue por su predisposición a comprender. Su madre Martha Cohn la describió como una niña luminosa y alegre cuyo carácter cambiaría con la temprana muerte de su padre.

El mundo que le tocó vivir a Hannah Arendt fue quizá uno de los más duros de occidente. La Segunda Guerra Mundial, la expansión del odio hacia las personas judías y la aparición de los gobiernos totalitarios como el de Hittler, son rasgos de su vida que afectaron a su persona y en consecuencia a su disposición filosófica. Dos acontecimientos de los años veinte marcaron profundamente su pensamiento político. Al primero de ellos lo denominó “shock filosófico” –la filosofía de la existencia de Jaspers y de Heidegger– y, al segundo, “shock de la realidad” –la consolidación del movimiento nacionalsocialista en Alemania y el surgimiento del totalitarismo–. Se vio obligada a emigrar y estuvo en República Checa, Génova, Ginebra o Francia. Terminaría viviendo y trabajando principalmente como profesora y escritora en New York. Se puede decir que logró salvar la vida cuando las cosas se empezaban a poner feas en Alemania.

En una entrevista televisiva cuenta a Günter Gaus cómo un agente de investigación criminal la ayudó a escapar clandestinamente cuando había sido él mismo quien la había arrestado. Recuerda que el agente le dijo lo siguiente: “normalmente tengo a alguien sentado delante de mí y me basta mirar para darme cuenta de qué se trata.

Pero, con usted, ¿qué hago?” (Arendt, 2010: 47). A raíz del “shock de la realidad” Hannah Arendt escribió obras como *Los orígenes del totalitarismo* en 1951, *La condición humana* en 1958, *Entre el pasado y el futuro* en 1961, *Eichmann en Jerusalén* y *Sobre la revolución* en 1963, *Hombres en tiempos de oscuridad* en 1968, entre otras.

### **Pensar sin barandillas**

“No pertenezco a ningún grupo” (Arendt, 2010: 95) le dijo H. Arendt a H. Mortgen-thau cuando este le preguntó si era conservadora o liberal. El único grupo al que perteneció fue al de los sionistas y solo entre los años 1933 y 1943.

“Nunca fui socialista. Nunca fui comunista [...]. Mis padres eran socialistas. Pero yo nunca lo he sido” (Arendt, 2021: 96). H. Arendt no se sentía identificada dentro de ningún grupo o colectivo político. Según ella, no encajaba en ninguno. Porque al considerarse en una u otra postura se vería encasillada por las ideas que guían tanto a unas personas como a otras.

Por otro lado, su actitud se refleja muy bien en la siguiente afirmación: “no quiero adoctrinar. Es realmente así. No quiero obligar a nadie a aceptar lo que yo haya podido pensar” (Arendt, 2007: 67). Dada su manera de plantear sus reflexiones se llegó a decir de ella que lo suyo era “un pensamiento sin base”, pero ella misma dice que prefiere otra metáfora menos cruel y es “pensamiento sin barandillas” (Arendt, 2010: 98). Es decir, cuando una persona sube o baja una escalera, la escalera siempre tiene una barandilla para que nos agarremos a ella en caso de caernos o simplemente para apoyarnos. El trabajo filosófico de H. Arendt consistió en subir o bajar esta escalera que es el pensamiento, pero sin la barandilla. Intentó pensar en todo momento por ella misma y no conforme a lo que otras personas dijese. Evidentemente tuvo ciertas influencias como la de sus maestros M. Heidegger o K. Jaspers, pero siempre terminaba por independizarse de ellos. Por otro lado, no pensaba conforme a una única ideología por muy buenas intenciones que promulgasen, ella nunca se ubicó en ninguna.

De entre las muchas enseñanzas que podríamos destacar de Arendt, me ha pare-

cido oportuno recordar su vida y el modo en que marcó su pensamiento; además de esa huida constante de caer en afiliaciones intelectuales y políticas que anteponen las ideas por encima de las personas.

Como decía, y para terminar, de Arendt como docentes lo que podríamos tomar a modo de aprendizaje son dos cuestiones: su motivación por comprender y su disposición a pensar sin barandillas. Además, no solo es algo que tengamos que adoptar y poner en práctica, también es una de las cuestiones que a mi parecer hemos de tratar de enseñar en el aula. Nuestro alumnado ha de aprender a pensar sin barandillas, a pensar por sí mismos/as/es, y ¿de qué manera? Analizando y contrastando, no acomodándose en corrientes de pensamiento e ideales. Inclusive adentrándonos en el peligro de recordar sucesos trágicos de la vida, como hizo esta autora en *Eichmann en Jerusalén*; todo ello con el propósito de agudizar e identificar las intenciones más profundas de la conducta. A través de H. Arendt cabe reparar en aspectos de nuestra propia persona y en aquellas acciones que hacemos muchas veces por deber sin pensar y que no hacen más que conducirnos a lo que ella denominó *banalidad del mal*.

### 3. Ir a clase con Audre Lorde

Gamba Adisa significa “Guerrera: la que se hace comprender”<sup>1</sup>, así se hizo bautizar Audre Lorde en una ceremonia africana, poco tiempo antes de morir. Esta autora, representante del feminismo negro lesbiano y de la diferencia, nació en Harlem, New York, el 18 de Febrero de 1934 y fallecería un 17 de noviembre de 1992 tras luchar durante mucho tiempo primero contra el cáncer de mama y posteriormente contra un cáncer hepático. Si bien en el punto anterior vimos que la vida de Hannah Arendt estuvo marcada por el “espíritu” de lo que quiero es comprender, Audre Lorde habla de la guerrera que se hace comprender o que quiere que la comprendan. Lorde, a

---

1. Recuperado de <https://mujeresbacanas.com/audre-lorde-1934-1992/>

diferencia de Arendt, sí se posiciona políticamente de forma muy clara y contundente: “soy mujer, porque soy Negra, porque soy lesbiana, porque soy yo misma... una mujer Negra, poeta y guerrera dedicada a su trabajo, que ha venido a preguntaros, ¿os dedicáis vosotras al vuestro?” (Lorde, 2003: 21).

Estamos ante una autora que no gozó de unas condiciones económicas favorables. En sus comienzos, Lorde escribía, trabajaba, estudiaba (Lorde, 2003: 83) hasta que pudo dedicarse realmente a la escritura y la enseñanza. Era una persona que le gustaba pasar tiempo con amigas. En *Zami. Una biomitografía. Una nueva manera de escribir en mi nombre* (1982), nos brindó diversas historias de amor entre mujeres; mujeres que dejarían huella en su forma de amar a otras mujeres:

Cada mujer que he amado en mi vida ha dejado huella en mí, y en ella he amado alguna parte inestimable, separada de mí – tan separada que tenía que estirarme y crecer para reconocerla. [...] Ma-Liz, Louise Briscoe, Aunt Anni, Linda y Genevieve; MawuLisa, truenos, cielo, sol, la gran madre de todas nosotras; y Afrekete, [...] Sus nombres, sus identidades, sus rostros, me alimentan como el maíz antes del trabajo. Vivo cada una de ellas como un pedazo de mí [...] (Lorde, 2009: 424).

Por otro lado, a pesar de las dificultades, gran parte de su vida la dedicó a la escritura y la enseñanza, especialmente acerca de los modos de combatir la sociedad patriarcal, misógina, clasista, racista y hacer frente a la violencia contra las personas del colectivo LGBTIQ, especialmente la ejercida contra las mujeres negras y lesbianas.

Según Audre Lorde, lo que nos separa a las personas es no aceptar nuestras diferencias tal como son. Lorde nos invita a reconocer nuestras diferencias y concebirlas como fuerzas a partir de las que se pueden crear otras condiciones que sean positivas para todas/os/es. En *La hermana la extranjera*, nos dice: “La fuerza de las mujeres reside en nuestra capacidad de reconocer que las diferencias que hay entre nosotras son creativas y de plantar cara a las distorsiones que hemos heredado sin quererlo y que ahora, ya que son nuestras, podemos modificar” (Lorde, 2003: 147). La diferencia

será para Lorde una herramienta de unión y no un obstáculo, amarlas es combatir el odio, combatir el odio es el modo en que las mujeres y en general las personas podemos vivir de forma más libre. Otro modo de combatir el odio, será rompiendo con el silencio. A continuación, vamos a seguir ahondando en estas cuestiones desde su “Mirándonos a los ojos: mujeres negras, ira y odio”, también presente en el libro *La hermana, la extranjera*.

### **Mirar a los ojos, la diferencia y el silencio**

En “Mirándonos a los ojos”, Lorde afirma que la Mujer Negra a lo largo de la historia ha tenido que soportar y digerir el odio producido por el racismo y la misoginia. Ella pregunta ¿por qué no nos miramos a los ojos? (Lorde, 2003: 181), y responde que a la mujer Negra le cuesta mirar a los ojos a otra mujer Negra porque esta representa todo aquello que es y ha sido odiado (racismo interiorizado). Hay odio e ira en las mujeres Negras –también en el resto de mujeres–.

Lorde nos habla de desconfianza, de una ira malgastada, de un odio interiorizado y de la importancia de nombrar las emociones para identificar el origen de ciertas conductas que tenemos hacia otras mujeres. En la introducción al libro de *La hermana, la extranjera*, podemos leer:

Lorde nos hace sentir que no podemos vivir nuestras vidas renunciando a la exploración de nuestros sentimientos más profundos porque eso supondría andar mutiladas y de espaldas a lo que, según Lorde, es nuestra reserva de creatividad, de conocimiento profundo, y que puede convertirse en motor de nuestras acciones. Lo que no se explora, permanece oculto y no puede ser ni utilizado, ni contrastado, ni comprendido (Lorde, 2003: 8).

Según Lorde expresar con el cuerpo y percibir lo que el cuerpo nos está diciendo es importante ya que normalmente le damos más importancia a las palabras que a la corporalidad, pero las ideas se reflejan en el comportamiento. Por otro lado, el silencio no nos ayuda, ya que lo que se oculta en el silencio no puede ser comprendido. Por

eso el silencio es algo que hay que romper, a pesar del miedo. El silencio no salva porque lo que es callado no se va, permanece mal digerido en el cuerpo e incluso llega a convertirse en ira, como podemos ver en las siguientes líneas:

He presenciado situaciones en las que una mujer blanca oye un comentario racista que le sienta mal y se encoleriza, pero permanece en silencio porque tiene miedo. Esa ira sin expresar se aloja en su interior como una Bomba sin estallar, y es muy probable que la lance contra la primera mujer de Color que hable de racismo (Lorde, 2003: 168).

Lorde, apela a que no nos quedemos en silencio y a que no caigamos en la falsa idea de que somos autosuficientes, porque no es así. Confiaba en la fuerza de la unión y en el amor como sustento de esta unión. Si amamos nuestro propio ser y nos aceptamos, podremos aceptar a las/os/es demás (Lorde, 2003: 206). El poder propio emerge de la propia persona cuando esta se ama sí misma y se acepta tal y como es. Solo así una podrá reconocer, amar y aceptar el poder propio de la otra. De este modo, según A. Lorde, las personas podrán abrirse camino. Así, y tomando como referencia las palabras de esta autora, podemos tomar conciencia y no tener miedo de *Mirarnos a los ojos*.

Tras ver algunas de las ideas principales del pensamiento de Audre Lorde, como personas que nos dedicamos a la docencia o nos queremos dedicar a la docencia, cabe pensar que lejos de pensar que el aula así como el alumnado, nos tiene que “dar la vida”, más bien tenemos que trabajar en nuestra propia persona para poder brindar lo mejor que podamos tener al alumnado. Para hacer del aula un espacio de libertad y de la educación una práctica de la misma, es necesario conocer cómo funciona el silencio en nuestra persona y también cómo lo gestionamos en nuestro día a día y en la relación con los/as/es demás. Si consideras que la educación es algo más que una profesión con la que obtener un sueldo, cuestiones como las que aquí señalo no resultan irrelevantes. Hemos de enseñar al alumnado el poder del amor propio, la importancia de reparar en los sentimientos y su repercusión en el cuerpo. El alumnado

no es una cantidad de gente a la que tengo que enseñar cuántos libros de filosofía he escrito, todo lo que he aprendido y he leído a lo largo de mi vida; estas cuestiones por supuesto no niego que sirvan. Mucha gente dirá: pero somos docentes, no profesionales de la psicología ni psicoterapeutas; otras personas quizás argumenten: bastante tengo con mis problemas como para solucionar o reparar en el de otras personas, y he aquí el problema de que las aulas se parezcan más a campos de “concentración” que lugares donde se cultiva el respeto, la honestidad, el conocimiento, el cuidado y la voluntad de cooperación (hooks, 2021:126).

#### **4. Ir a clase con Michel Foucault**

##### **Relaciones de poder, resistencia, educación y placer**

En primer lugar, Michel Foucault nos habla de que el poder es “capilar”: va y viene, es dinámico. El poder está en los cuerpos y sale de los cuerpos –también los configura–. El poder se ejerce en las prácticas y relaciones sociales mundanas. De ahí que hablemos de relaciones de poder. Y, por ende, los esfuerzos para dismantelar o transformar cualquier régimen y dimensión de la realidad han de abordar esas prácticas y relaciones que se encuentran en la vida cotidiana.

En segundo lugar, vamos a considerar en qué sentido nos habla Foucault de “resistencia”. Para él, la resistencia, al igual que el poder, es dinámica. Resistir no solo es negarse a acatar ciertas normas impuestas por alguien o por ciertos poderes estructurales e institucionales que son dominantes. La resistencia está en llevar a cabo prácticas, crear vínculos diferentes, estar al margen e incluso disfrutar de lo que hay en él. De este modo, establecer vínculos y experimentar placer con cuerpos y prácticas “diferentes” –porque se salen de la norma o de lo común o porque son poco habituales dentro de ciertos marcos de pensamiento– es una manera de resistir y crear, en tanto que, ofrece nuevas posibilidades. Para este autor el placer posibilita, libera, desata y



no limita.

En tercer lugar, Foucault no concebía la educación de forma tradicional. Sobre la enseñanza llegó a afirmar que a pesar de dar clases en el Collège de France no tenía la impresión de ejercer tal relación de poder sobre el auditorio. Según Foucault, una persona que se dedica a enseñar es aquella que dice: “hay una cierta cantidad de cosas que ustedes no saben, pero que deberían saber”<sup>2</sup>. Y advierte que cuando una persona que se dedica a la enseñanza entra al aula con la actitud de saber más que el resto suele generar culpa en el alumnado por no saber.

Por otro lado, Foucault afirmó en una entrevista que quienes acudían al Collège de France lo hacían de forma voluntaria y no por obligación. Y lo cierto es que no deberíamos acudir al colegio, al instituto e incluso a la universidad sin ganas, tristes y a regañadientes, ya que estos lugares, como dijo Foucault, son los “terrenos de la curiosidad”. Acaso, ¿tiene sentido aprender de esa forma? Nos pregunta. Según este autor, el saber está relacionado con el placer, de modo que aprender tiene que ser algo agradable. Sin embargo, en occidente, el saber no se relaciona con el placer, de modo que pregunta ¿y si el saber generase la misma expectación que genera el sexo?

En la Introducción al volumen 2 de la *Historia de la sexualidad* se puede apreciar que Foucault consideraba que el aprendizaje no es un mero “encarnizamiento del saber” para así constatar que uno/a/e tiene unos conocimientos determinados y fijos sobre algo. En su lectura se aprecia que era una persona que tomaba la vida con gran curiosidad y como la posibilidad de un constante aprendizaje ya que si uno/a/e cree llegar a un conocimiento determinado, se detiene y no cultiva su curiosidad porque cree saber lo suficiente, no tendrá el ánimo ni la voluntad de seguir aprendiendo, no sentirá ese “extravío” del que nos habla. Para Foucault, extraviarse tiene que ver con cuestionar lo que uno/a/e sabe en cada momento en el que se encuentra, porque “ser siempre el

---

2. “Michel Foucault, acerca de la enseñanza”, recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=-DAe0wpX2xQc&t=28s&ab\\_channel=ArsNova](https://www.youtube.com/watch?v=-DAe0wpX2xQc&t=28s&ab_channel=ArsNova)

mismo es realmente aburrido” (Foucault, 1999: 5).

Otra de las ideas a considerar de este autor son aquellas que podemos encontrar en “El sexo verdadero”, en *Michel Foucault, Herculine Barbin llamada Alexina B.* Aquí, Foucault nos cuenta que cada cultura concibe de una manera la sexualidad y que generalmente se habla de la sexualidad como si fuese un secreto o tabú, especialmente en Occidente. En “Sexualidad y poder”, conferencia impartida en la Universidad de Tokio, el 2 de abril de 1978, compara la visión de la sexualidad en las sociedades europeas con la visión que tienen las sociedades orientales e incluso hace una comparación con el modo en que se concebía la sexualidad en la antigua Grecia y Roma.

Lo que ha ocurrido en occidente ha sido que lo dicho por la ciencia se ha tomado como verdad y se ha asumido como una norma, hasta el punto en que la sexualidad ha resultado ser un dispositivo mediante el cual se ha controlado a las personas. El discurso científico, y no solo la religión –católica–, ha constreñido el modo de vivir el placer y lejos de convertirse en un arte, en occidente, disfrutar de la sexualidad y su diversidad ha implicado e implica un crimen, llegando a patologizar a los individuos por sus gustos, deseos e inclinaciones. Esto es problemático, y por lo tanto hay que deshacerse de lo que hemos tomado por verdad, debemos des-articularnos y des-identificarnos con aquellas normas que nos impiden vivir con libertad nuestros cuerpos y nuestros placeres. El placer ha de integrarse en la cultura (en aspectos como la educación); no hablamos del placer únicamente en términos sexuales o de sexualidad. La sexualidad es otro aspecto que hay que trabajar particularmente. No obstante, lo que estamos queriendo decir y que dijo este autor, es que si algo han de tener en común educación y sexualidad es el cambio en la forma de concebirlos. Por ejemplo, como procesos creativos que puedan conmovernos, como el arte.

Para terminar, ir a clase con Foucault es reparar en los mecanismos que configuran el espacio y en las relaciones de poder que tenemos desde que atravesamos los muros del colegio, el instituto o la universidad. Este autor nos permite reflexionar acerca

de que el lugar que ocupamos no es inocente y que las/los/les docentes tenemos la capacidad de ejercer un poder determinado. Siendo conscientes de esta cuestión, podemos optar por romper con dinámicas que generan violencia al alumnado o seguir perpetuando dichas violencias. A mi juicio, si caemos en la idea de que estamos en nuestros puestos de trabajo para “enseñar” y no, también, para aprender de quienes se sientan delante de nosotras/es/os a escucharnos, las aulas seguirán siendo esos lugares tristes y poco atractivos.

Es un error dejar que mecanismos (que configuran la realidad) como el poder se den por supuestos; considero que, como docentes, la resistencia ante la reproducción de la estructura consiste en tratar de “ejercer nuestra autoridad” siempre en beneficio del alumnado; el ambiente es algo que se construye, la libertad es algo que se ofrece y trabaja. No podemos olvidarnos de este autor al entrar en las aulas como docentes, hemos de ir a las aulas con Foucault porque tenemos el poder de crear un espacio donde los tabúes como el de la sexualidad se rompan, las disidencias se reafirmen y las voces tengan todo el valor que se merecen. Esta es una de las dimensiones que se ha de trabajar y tener en cuenta si queremos hacer de la educación una práctica para la libertad.

## **5. Ir a clase con Judith Butler**

Una de las teóricas políticas contemporáneas más influyentes a nivel mundial es Judith Butler. Y no es para menos, a continuación, vamos a considerar cuatro aspectos fundamentales de los que nos habla esta autora y que no debemos pasar por alto tanto a la hora de preparar nuestras clases y a la hora de impartirlas. Ir a clase con Butler es comprender la dimensión performativa, de la configuración de los cuerpos; la vulnerabilidad, la interconexión y tener en cuenta que aspectos como el lenguaje tampoco son inocentes.

## **Performatividad, cuerpo, lenguaje y vulnerabilidad**

### **Performatividad**

Esta autora nos habla de que el cuerpo es performativo, ¿qué señala Butler con esta afirmación? Al igual que Foucault señala una parte concreta de la realidad que nos afecta de forma capilar. Por su parte Butler, afirma que la materia del cuerpo está trabada, interconectada e imbricada con las normas que regulan los procesos sociales, hasta el punto de que las normas del contexto trabajan conformando y modulando las corporalidades. Como ya advertimos esta concepción tiene influencias foucaultianas, quien como vimos anteriormente nos habla del poder, como poder que actúa en los cuerpos, los configura, es dinámico y ambivalente. En esta ocasión, a través de Butler podemos reconocer aquel poder en lo ella denomina performativo, en tanto que la performatividad es movimiento, proceso de configuración que se da, actúa y transforma y que ocurre tanto en una dirección como en la otra, tanto en el contexto como en las criaturas. La noción de performatividad es muy profunda y compleja en tanto que atiende al movimiento y no a la fijeza, ni a la determinación. Consiste en una mirada que percibe el fluir y el cambio constante: de las cosas, las personas, los hechos, las normas, los contextos, las instituciones, los cuerpos... Entiende que estar en el mundo implica conexiones. Y aunque no todo está conectado con todo, sin embargo sí hay siempre un elemento que está en conexión con otro elemento. Para terminar, reitero que la performatividad no es un acto, sino que se trata de un proceso que nunca acaba y que, por tanto, está siempre en movimiento. La performatividad atañe al discurso, al lenguaje, pero también a las relaciones expresadas a través de la acción corporal: los gestos, los movimientos, las congregaciones... Jugar con lo performativo e integrar la performatividad en el aula nos permite agudizar el tacto, la sensibilidad y el trato.

### **Cuerpo**

Butler plantea la posibilidad de pensar y mirar la corporalidad desde otro lugar. Afirma: “las categorías nos dicen más de la necesidad de categorizar los cuerpos que de

los cuerpos mismos” (Butler, 2010: pp. 69-70). No pasa por alto el hecho de que un cuerpo está atravesado por categorías como sexo, género, raza y clase. Sin embargo, a pesar de las consecuencias opresivas de las categorías, no considera que haya que abolirlas. Según esta autora, las categorías nos ayudan en el sentido de que permiten referirnos a los problemas; entre estos, la existencia misma de estas categorías y el modo en que son empleadas. Por un lado, para ella, cuando un cuerpo o muchos cuerpos aparecen en un espacio en el que no se los reconoce, adquieren fuerza, poder y generan resistencia desde sus propias corporalidades. Por otro lado, esta autora entiende que el sexo no es natural, sino que es cultural y participa de las normas de género. Las categorías que se crean en torno a las nociones de sexo y género son construcciones que resultan problemáticas porque condicionan a los individuos hasta el punto en que limitan sus vidas. De nuevo, encontramos en esta idea la influencia de Foucault en la medida en que este habla del sexo como una ficción que depende de determinados contextos y situaciones. Butler está de acuerdo con esta idea y manifiesta que su uso varía, dependiendo de la temporalidad. Por cuestiones como las que acabo de explicar, su trabajo está dirigido a hacer que el género sea constantemente un ejercicio de libertad y no todo lo contrario. Además, señala la problemática de que se conciba a unos cuerpos más importantes que a otros siendo que todos los cuerpos son importantes. Los cuerpos marginados cuentan y las vidas que no aparecen o que no son nombradas existen y tienen valor.

## **Lenguaje**

En el momento del nacimiento, una criatura recién nacida, en función de sus genitales es asignada a la categoría de mujer o de hombre (matriz heterosexual). Butler advierte que desde ese mismo instante se encauza a la persona (en su desarrollo vital) hacia una dirección u orientación determinada, expectativas y pautas de conducta asociadas a la masculinidad o la feminidad. Este “acto bautismal” que ubica a la persona en una categoría, limita las posibilidades de ser y/o manifestar otra u

otras identidades de género (hombre o mujer, persona de género fluido, no binaria, transexual, etc) y formas de vivir la sexualidad. Estamos ante un acto de nombrar que consolida, fija y determina. Este acto que Butler denomina performativo divino (y que es un modo de concebir la performatividad que Butler critica), y que presupone una esencia en las personas basándose en los órganos reproductores, no solo resulta limitante sino que también ejerce violencia contra las personas que no se identifican dentro de la matriz heterosexual. Estamos ante una autora que nos ofrece una lectura anti-esencialista, antifundamentalista y que quiere que construyamos una sociedad con posiciones individuales donde cualquier posición identitaria sea posible. Su propuesta es todo lo contrario a un constructivismo lingüístico radical, según ella hay que repensar y problematizar el constructivismo. Su planteamiento es en todo caso un planteamiento performativo del lenguaje que incluye el cuerpo o lo corporal o corpóreo. Pues entiende que nunca se dice simplemente que una cosa es como es, sino que siempre estamos al mismo tiempo construyendo lo que decimos.

### **Vulnerabilidad**

Para terminar, según Butler necesitamos de otros cuerpos y otras corporalidades para la supervivencia: dependemos de elementos que conocemos, desconocemos y de los que no somos conscientes. En este sentido, las personas estamos constituidas en y desde la interdependencia y necesitamos de seres tan pequeños como pueden ser las abejas y otros insectos polinizadores del ecosistema. Butler pone en cuestión el antropocentrismo por el que se caracteriza el pensamiento occidental y toda la tradición que le precede. En resumen, piensa que dependemos de seres no humanos, de normas, de instituciones e infraestructuras. Y, por lo tanto, el cuerpo se constituye en y desde la vulnerabilidad. La vulnerabilidad es una condición de la existencia y nos acompaña toda la vida.

Para terminar, considero que el alumnado, aunque no lea a Butler, tendría que experimentar la sensación de ir a clase con Butler. Se necesitan docentes que comprendan

la performatividad, el lenguaje, el cuerpo y la vulnerabilidad en el sentido en que nos lo explica esta autora. Otro aspecto que vemos en la filosofía de esta autora es que la acción política va más allá del mero aparecer en el espacio público, es decir, va más allá del discurso: implica el cuerpo y una continuación y reiteración en lo privado. No vale que en el aula digamos una cosa y luego en nuestras casas hagamos todo lo contrario, nuestro trabajo ha de sostenerse con la coherencia entre lo público y lo privado.

## **6. Ir a clase con María Zambrano**

### **Conjugar la vida con el pensamiento**

La obra de María Zambrano no es muy conocida, sin embargo, estamos ante una de las filósofas más importantes del ámbito español. A continuación, vamos a tratar alguna de las ideas que trabajó en diversos artículos sobre educación y enseñanza y que podemos encontrar reunidos en el libro *Filosofía y Educación* (2011).

Entre los años 1949 y 1977, encontramos un artículo cuyo título es “Necesidad y Esperanza”; aquí es bastante significativo el modo en que Zambrano nos habla de la vocación y su relación con el trabajo, nos dice: “existe un trabajo aún más inexorable que “ganarse el pan”. Es el trabajo de ganarse el ser, a través de la vida, de la Historia” (Zambrano, 2011: 125). La educación, para María Zambrano, es una actividad donde lo sagrado reluce y donde la verdad del corazón se muestra. En la educación, según esta autora, se muestran las entrañas de nuestro ser y el amor (si es que lo hay) de nuestro espíritu. Gregorio Gómez Cambres, en la presentación del libro de María Zambrano *Filosofía y Educación*, nos aproxima a su pensamiento escribiendo: “lo sagrado que habita en nuestras entrañas se irá revelando en lo divino y sus formas. [...] Educar es convertir la mirada y el corazón hacia la luz y así transformar el corazón de piedra en un corazón de carne. Un corazón, vida y persona transparentes” (Zambrano, 2011: 7). El esfuerzo por ser transparente, este traer a la luz lo oculto que llevamos dentro,

se realiza con amor: “porque el joven se salva con amor. Amor es educar, recoger el humor de la vida que nos habla desde el corazón del silencio” (Zambrano, 2011: 6).

En “La tarea “mediadora” del maestro”, artículo escrito en 1965. Aquí Zambrano nos habla del error en que se enmarcan los sentidos de palabras como profesión, vocación y destino. Primeramente nos dice que la palabra vocación en principio no es clara, pues “está enclavada dentro de lo que podemos llamar una constelación” (Zambrano, 2011: 103). Por otro lado, si bien cuesta reconocer la claridad y el sentido de la palabra vocación, el de la palabra destino tampoco es tarea fácil, ya que lo que se llama destino, en realidad, es empleo: “el destino de un ser humano queda reducido a encontrar dentro de los empleos que le son asequibles, el que le resulte más conveniente” (Zambrano, 2011: 103). Y si puede –añadiría–.

En “Sobre la enseñanza de la Filosofía”, Zambrano problematiza lo que a día de hoy continúa siendo un problema a la hora de ejercer la docencia en la educación secundaria, esto es, los contenidos dictados por el gobierno a nivel estatal y autonómico. Según Zambrano, este requisito para quienes se dedican a la enseñanza es limitante en la medida que “obliga a suprimir y recortar el despliegue de sus pensamientos, para amoldarse a transmitir un contenido ya hecho, unos conocimientos seguros, firmes y adecuados a la mente del alumno, un contenido, en suma, escolástico” (Zambrano, 2011: 123). También dice que la universidad plantea otro tipo de problemas, que no aborda en el texto. La cuestión de la que nos habla esta autora es otro asunto que me he replanteado durante el máster de profesorado: parece que más que enseñarnos a ser profesorxs, estamos abocadas/os/es a ser burócratas, siempre, primero al servicio del Estado y después del alumnado. Zambrano, nos dice que uno de los pasos para “hacer frente” a esta cuestión es la perplejidad, que no es lo mismo que la paralización y la enajenación. Adoptar perplejidad requiere de un hacerse consciente de la situación y en ese hacerse consciente es donde comienza el cambio que hace posible la claridad.



Zambrano, al igual que veremos con bell hooks, también nos dice algo del miedo, si acudimos al artículo “El temblor del examen”, escrito entre los años 1963-1965, señala un par de cuestiones: la primera, la vivencia del examen como el día del Juicio Final. Por otro lado, señala que una de las consecuencias que genera el examen cuando una persona no da “la talla” respecto a los requisitos que se le exigen es que esta piense: ““Ya no podré ser esto o lo otro” o peor todavía “nunca seré nada”” (Zambrano, 2011: 69). Otra cuestión de doble filo es cuando el o la estudiante mantiene unos resultados óptimos y después por los motivos que sea no logra “dar la talla”, dice Zambrano: “es difícilmente evitable que el mismo maestro exija más al que más ofrece” (Zambrano, 2011: 69) y por eso, también el propio alumnado siente “la pérdida de una primogenitura” (Zambrano, 2011: 69). Zambrano, al igual que Foucault, no solo tiene la consciencia de la relación de poder que hay entre alumnado y maestro/a, sino que apela al cuidado de cómo se construye y ejerce tal relación, dice: “grave cosa es juzgar y ser juzgado. Y aún más porque es ineludible” (Zambrano, 2011: 69). Dado que como docentes inevitablemente tenemos que evaluar y por tanto juzgar el trabajo de cada estudiante, María Zambrano escribió sobre el hecho de “enseñar o educar” desde la idea de que un examen no determina lo que una persona va a ser o no, “una prueba no es una condenación a perpetuidad. No es tampoco una patente ilimitada el resultado bueno y aun óptimo. La vida en todos sus aspectos hay que ir la ganando, revalidando en cada etapa y aun, cada día” (Zambrano, 2011: 70).

Antes de terminar, me resulta pertinente señalar una de las ideas que Zambrano trabaja en *Filosofía y poesía* (1939). Aquí nos cuenta que Platón al intentar dejar de lado la poesía para ser filósofo inaugura una etapa donde el pensamiento se antepone a la poética. De forma particular, la tensión entre poesía y filosofía esta presente en los diálogos, no obstante, aunque Platón se decantase por la filosofía, la poesía no terminaría por abandonarlo. Zambrano señala el error de separar filosofía y poesía porque la filosofía es hija de la poesía. Y que si únicamente pensamos con la filosofía terminamos ejerciendo violencia porque no dejamos que las cosas nos sorprendan

con su Ser (Zambrano, 1993).

Zambrano va a proponer que la filosofía vuelva a la poesía. El conocimiento no buscará unificar la vida mediante conceptos sino abrazarla con sus múltiples y diversas manifestaciones.

Estamos ante una autora que va a proponer cambiar la manera de mirar, pensar y de sentir en la vida. Para llevar a cabo este propósito no se trata de elegir entre la palabra de la filosofía o la palabra de la poesía sino de trabajar con ambas para ensanchar el campo de visión y así conseguir conjugar la vida con el pensamiento.

Ir a clase con María Zambrano es, en suma, no dar nada por supuesto, es no conformarse con el empleo sino ejercer la vocación, con la particular cualidad de que el trabajo es ganarse el propio ser y no un sacrificio o esfuerzo por hacer mejores personas, sino trabajar por traer nuestro ser a relucir de tal modo que a la vez extraiga o lleve la claridad y la verdad o verdades de cada cual a la luz. Zambrano nos permite comprender, y a mi juicio no olvidar, que el empleo va más allá de de ganarse el pan, que hay un trabajo más difícil que esta cuestión, y es la cuestión de ganarse el Ser. Y eso no es algo que ocurra de la noche a la mañana, porque como dice un dicho que se conoce desde la Grecia clásica “hasta el fin nadie es dichoso” (Zambrano, 2011: 69).

## **7. Ir a clase con bell hooks**

El quince de diciembre de 2021 una amiga compartía en su perfil de Instagram la noticia de que bell hooks había muerto, ¿quién era ella? Di play al vídeo y las palabras de aquella mujer aumentaron más mi curiosidad, ¿quién era bell hooks? Comencé la búsqueda, ¿qué ha escrito? Empecé a leer los títulos de sus obras y de entre todas ellas resonó *Enseñar a transgredir*. Un libro con aquel título tenía que estar en mis manos y así fue. De la lectura de este primer acercamiento me impactó el hecho de que es una autora que trabaja el dolor como parte del aprendizaje. Ella cuenta en el

capítulo “Abrazar el cambio. Enseñar en un mundo multicultural”, que sus estudiantes en un momento dado le comentaron acerca de sus clases: “aprendemos a mirar el mundo desde una perspectiva crítica, aprendemos a tener en cuenta la raza, el sexo y la clase. Y ya no podemos disfrutar de la vida” (hooks, 2021: 64). En otra ocasión cuenta que algunas personas de un grupo de literatura que llevaba le comentaron “abierta y honestamente que leer literatura en un contexto del debate del aula les resultaba doloroso. Se quejaban de que todo cambia para ellos, de que veían el mundo de otra manera y de que, en ese mundo, veían cosas que les hacían daño” (hooks, 2022: 174), ante esta disyuntiva, hooks cuenta que admite el dolor como un elemento constructivo y de crecimiento que es parte inevitable del proceso de educar para la libertad. Según hooks “Es posible educar para la liberación en el entorno universitario, pero eso no conlleva que los alumnos disfruten de la clase ni tampoco que me vean a mí necesariamente de un modo positivo como docente” (hooks, 2022: 174). Estamos hablando del dolor que produce la revelación de una verdad, del reconocimiento de determinadas opresiones y el hacerse consciente de un tipo de violencia que es hiriente y que generalmente está normalizada.

En otros de sus textos cuyo título es *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*, hooks en el capítulo “Valores: vivir conforme a la ética del amor”, habla del amor y del miedo. El miedo concretamente a la alteridad o la diferencia. Afirma que el miedo “es el principal soporte de las estructuras de poder” (hooks, 2021: 119) y que nuestras sociedades se caracterizan por el predominio del miedo y la ansiedad. Terror, miedo y ansiedad son estados de ánimos que las personas nos vemos abocadas a afrontar desde edades muy tempranas. hooks nos dice que estas emociones se hacen frente con el amor, pero que el amor no es algo que aparece por ciencia infusa, sino algo por lo que se opta y se construye en la medida que se da y cultiva. En este capítulo podemos encontrar los principios del amor según bell hooks: conocimiento, honestidad, voluntad de cooperación, cuidado y respeto (hooks, 2021: 126).

Otro libro que nos compete aquí es *Enseñar pensamiento crítico*. Concretamente me interesa comentar el capítulo “Enseñanza 1. Pensamiento crítico”, aquí dice “La pedagogía del compromiso es una estrategia de enseñanza que tiene como objetivo que los estudiantes recuperen las ganas de pensar, así como la voluntad de alcanzar la autorrealización total” (hooks, 2022: 18). hooks optaba por una pedagogía del compromiso que tenía en cuenta la experiencia antes, durante y después de entrar en el aula. Entre estas páginas, una de las anécdotas que cuenta es que le costó aceptar que sus clases no gustaban a todo el alumnado, pero también asumía que quienes optaban por matricularse en sus asignaturas era porque realmente les interesaba lo que ella podía contarles o aportarles a su experiencia de vida.

### **Pedagogía del compromiso**

No sé si bell hooks tuvo en sus manos alguno de los artículos de María Zambrano acerca de la educación, pero ambas coinciden en el hecho de que pensaban que al alumnado hay que descubrirlo. Dicho con Zambrano, hay que traer su Ser a la luz; mientras que bell hooks habla de luz interior y vislumbrar quiénes somos. Para que esto suceda, hooks en *Enseñar pensamiento crítico*, en el capítulo “Enseñanza 3. Pedagogía del compromiso”, nos dice que la interacción entre docente y alumnado es necesaria, habla de una interacción circular o bidireccional, donde ambas partes enseñan y aprenden en conjunto.

Otra cuestión acerca de la pedagogía del compromiso es que depende de la disposición de la persona docente pues según esta disposición ejercitará la capacidad de crear no solo un clima óptimo en el aula sino también la capacidad de crear una comunidad de aprendizaje.

Para crear comunidades de aprendizajes basadas en la pedagogía del compromiso se ha de tener en cuenta el factor del tiempo: hay que dedicar tiempo para conocer. bell hooks nunca comenzaba a enseñar “un texto sin asentar las bases de una comunidad de aula” (hooks, 2022: 31).

Pedagogía del compromiso es dejar que se escuchen las voces cuando dicen su nombre. Potenciar el clima para exteriorizar los pensamientos y aprender a superar el miedo y la vergüenza. Es trabajar con la vulnerabilidad porque al reconocer las diferentes y diversas vulnerabilidades, estas se pueden transformar en fortalezas y procesos de autoafirmación y crecimiento personal. Esta forma de relacionarse con el alumnado y de concebir la educación, según bell hooks, refuerza nuestra integridad como docentes e invita al alumnado a trabajar con integridad (hooks, 2022: 33).

Para terminar, hace tiempo que sabemos que la educación tiene muchos problemas, a día de hoy en el mundo académico, especialmente en la educación secundaria obligatoria, cada año o cada cierto tiempo podemos encontrar el empleo de alguna palabra fetiche, como por ejemplo: innovación. Sin reparar en el hecho de que la mejor forma de innovar es comenzando por unx mismx.

Al leer a bell hooks no solo encontramos la necesidad de cambiar el proceso pedagógico sino a una persona que estaba comprometida con la pedagogía. No solo basta con identificar la necesidad, criticar el sistema y re-pensar la educación, también en este proceso hay que “expandir el corazón y la mente” (hooks, 2022: 35) cada día. Al hacer esto nos convertimos en aprendices, nos dice esta autora.

A mi juicio, es evidente por qué hay que ir con bell hooks a clase: es ir como aprendices. Esta idea también ha sido propuesta y trabajada por Marina Garcés en su libro *Escuela de aprendices*, un libro donde Marina Garcés habla sobre la violencia del sistema en el que nos vemos inmersxs tanto docentes como estudiantes. Ella habla del capitalismo cognitivo que coloniza nuestra subjetividad y la del resto de personas e incide en la idea de ofrecer resistencia y no dejarse colonizar por este; porque esta guerra de cerebros en la que se ha convertido la educación es también una guerra contra el cerebro (Garcés, 2020: 88).

## Conclusión

Al principio del presente trabajo me asaltaban preguntas como: ¿de qué manera aplico mi relación de poder?, ¿cómo puedo transmitir la importancia de romper con el silencio?, ¿cómo nombrar la diversidad tanto del aula como de la vida misma?, ¿cómo transmitir la actitud de querer comprender?, ¿cómo hacer que la experiencia sea un elemento más que participe del juego del conomiento?, ¿cómo hacer del aprendizaje algo satisfactorio y un modo a partir del cual encontrar herramientas para que cada cual se auto-reafirme? La síntesis de todas estas inquietudes y el propósito principal de esta investigación se concreta en cómo hacer de la educación una práctica para la libertad.

En septiembre uno de los primeros problemas a los que me enfrenté fue de carácter interno. En un principio, contemplaba la posibilidad de trabajar únicamente con la filosofía de Nietzsche y su faceta como educador. Sin embargo, percibía que en la educación intervienen otros elementos que Nietzsche no me permitía abordar con total comodidad. Así pues tras varios intentos de intentar concretar un índice a partir del cual empezar a trabajar y tras hacerme la pregunta de hasta qué punto me estaba dejando llevar por mis preferencias filosóficas, tomé la decisión de trabajar con Nietzsche y de seguir investigando otras posibilidades.

Un par de meses después, allá por diciembre, llegó la muerte de bell hook y comencé a interesarme por su trabajo. Entre unas lecturas y otras, también hacía frente a la desesperante experiencia del máster de profesorado. Nos encontramos con docentes que leían un PowerPoint durante clases de tres horas, otrxs nos mandaban hacer casos prácticos bastante insulsos y otrxs ni siquiera se llegaron a preparar las clases. El ambiente en el aula era bastante desolador. Afortunadamente, tuve buenxs compañerxs en mi promoción, de ellxs aprendí mucho fuera del aula: en el bar, en cenas, comidas, cafés. Las charlas de antes y después de las clases nutrieron y estimularon mis inquietudes e incluso me hicieron ser más consciente del panorama tan desolador

que hay actualmente tras los muros de las universidades: la educación y la enseñanza ejerce violencia, especialmente por cómo se concibe y por el modo en que se imparte. He aquí lo que podría llamarse el segundo gran problema que tuve que solventar y que finalmente engloba la pregunta principal: ¿cómo hacer de la educación una práctica de la libertad? Sin saber cómo, descubrí el libro *Ir a clase con Foucault* en una librería social de Zaragoza. Lo compré: igual me ofrece alguna pista de cómo puedo educar sin reproducir la violencia de la relación de poder entre alumnado y docente —pensé—. Me ocurrió lo mismo que con Nietzsche, no me permitía abordar todos los elementos que entran en juego para construir el ambiente del aula. Sin embargo, no fue en vano, pues este libro me encaminó hacia las directrices que guían la propuesta de esta investigación. Me di cuenta de que como docentes debíamos ir a clase con Foucault, pero también con Nietzsche, Lorde, Arendt, Butler, Zambrano y hooks. Sin embargo, a pesar de que aquí he desarrollado algunos conceptos de unas pocas autoras y autores, la educación como práctica de libertad es un trabajo siempre en construcción donde se ha de poner en consonancia los contenidos con la vida, la nuestra y la del alumnado.

Regresé a mis trabajos realizados en la carrera y percibí que todas las cuestiones que sentía y experimentaba se podían responder con “avatares” que tenía muy presente en mi cotidianidad. Estudiar a cada una de las autoras y autores y realizar trabajos sobre algunos de sus planteamientos me dotaban de cierta sensibilidad y disposición para percibir, comprender y saber gestionar las diferentes dimensiones que configuran la realidad. No habían sido solo trabajos con los que aprobar una asignatura, me habían formado a nivel personal y profesional, he aquí el tercer problema que tuve que solventar, concretar qué dimensiones tenía que tener en cuenta de cada autora y autor. El resultado ha sido el siguiente:

De Friedrich Nietzsche se ha escogido la actitud crítica, la necesidad de no tener seguridades, de no obviar el ruido de la cultura, de lanzarnos al abismo de escuchar y

compartir y no perdernos en el propio camino de auto-creación.

Hannah Arendt ha sido la segunda autora que he abordado. De ella se ha destacado el esfuerzo de pensar por sí misma independientemente de lo que pudieran pensar el resto de personas. Arendt nos permite reparar en aspectos de nuestra propia persona y en aquellas acciones que hacemos muchas veces por deber y sin pensar.

Después de introducir la actitud de querer comprender, continuamos con la actitud de querer ser comprendida. Esta cuestión la abordamos con Audre Lorde. Además de este aspecto, Lorde nos ha permitido hablar del reconocimiento de la diferencia, el silencio y de que amor y poder son corporales.

Hablando de poder, llegamos a Michel Foucault y trabajamos las nociones de relaciones de poder, resistencia, placer, educación y sexualidad. Vimos que ir a clase con Foucault es reparar en los mecanismos que configuran los espacios. En este caso los espacios como el colegio, el instituto o la universidad.

Tras advertir algunas cuestiones acerca del poder y las relaciones de poder, vimos factible y necesario atender a algunos elementos clave de la obra de Judith Butler: la dimensión performativa, la configuración de los cuerpos, la vulnerabilidad, la interconexión, el lenguaje y que nuestro trabajo ha de sostenerse en la coherencia entre lo público y lo privado.

En María Zambrano encontramos la inspiración de que educar implica modificar la mirada y analizamos las diferencias entre trabajo, empleo y vocación. Tanto empleo como trabajo son dos palabras que hacen referencia a la actividad que una persona realiza a cambio de un salario con el cual sobrevivir o sostenerse en sociedad. Mientras que vocación indica la acción de forjarse un carácter y de conseguir unas determinadas cualidades que son beneficiosas a nivel personal y colectivo.

Finalmente llegamos a bell hooks y reflexionamos sobre que no solo basta con criticar el sistema y re-pensar la educación, también sobre que la educación es un pro-



ceso continuo en el que hay que “expandir el corazón y la mente” (hooks, 2022: 35) cada día. Aprendimos en qué consiste una pedagogía del compromiso y hablamos del dolor, del miedo y también del amor.

De cada autora y cada autor podemos extraer una enseñanza para trabajar cada vez que estemos en el aula. Me consta que esta propuesta no es para todo el mundo, en el sentido de que no todas las personas tenemos las mismas motivaciones. También me consta la dificultad que supone mantener esta propuesta en el tiempo, pero si lo vemos desde el punto de vista que se ha propuesto aquí, es decir, como ganarse el Ser, se entiende que es un camino que no tiene un fin único.

Para terminar, recuerdo que hasta aquí hemos expuesto el marco teórico y que a continuación en el apartado de anexos podemos comprobar cómo se ha materializado la propuesta de hacer de la educación una práctica para la libertad. La influencia de Friedrich Nietzsche en nuestro espíritu como docentes se puede encontrar en el distanciamiento de lo dado por el libro de texto que seguía mi tutora del centro. La de Hannah Arendt puede encontrarse en la actitud de preguntar para comprender lo que el alumnado pensaba, sentía y sobre sus experiencias. Por otro lado, la puesta en práctica de la teoría se puede identificar en la neutralidad que la docente mantuvo a la hora de abordar la pregunta por el órgano moral (a pesar de que esta tenía una idea muy clara y posicionada sobre esta cuestión), se intentó que el alumnado pensara “sin barandillas”. Ir a clase con Audre Lorde significó, en mi caso, encontrar el reconocimiento de las diferencias y de las emociones al tener en cuenta la experiencia en el aula; un ejemplo evidente es el de hablar del miedo en voz alta y escuchar de qué forma actuaba en el cuerpo de cada persona. Fui a clase con Butler, teniendo en cuenta la vulnerabilidad como algo que nos constituye (la docente también expresó sus vulnerabilidades), teniendo en cuenta el lenguaje inclusivo con la intención de que las alumnas se reconocieran dentro del discurso, la performatividad estaba presente y se le otorgo importancia al cuerpo. La impresión que tengo es que fui a clase con

Zambrano sin comprender por aquel entonces algunas cuestiones que había leído de ella. A día de hoy considero que Lorde, Zambrano y hooks tienen en común la idea de empoderamiento de quienes están con nosotrxs, no solo en las aulas, también en la vida. Zambrano nos ayuda a comprender la vocación y nuestro papel dentro del sistema, podemos hacer de nuestro trabajo un empleo o podemos vivir nuestro trabajo como una vocación. Si vivimos nuestro trabajo como una vocación cada día es un gran día para ser un poco más libres. Finalmente, veremos que llevamos a bell hooks con un par de fragmentos breves que nos sirvieron para (quiero creer) hacer más consciente al alumnado del miedo que provoca la diferencia. En la última clase, que tuve la ocasión de dar, puse en relevancia esta cuestión por dos motivos: la risa en tono de burla que provocó tratar el tema de los modelos familiares donde el alumnado había dialogado si aludir a modelos familiares “normales” (circunstancia que ocurrió con un par de personas) y, por otro lado, con otro “altercado” que ocurrió con el hecho de emplear en una encuesta la “e” (alumnas, alumnos y alumnas).

Resulta increíble que a día de hoy hablar de homosexualidad siga causando tensión y miedo (a nivel personal tuve miedo por la posibilidad de no saber manejar “x” comentarios y miedo a que por esta circunstancia se me perdiera el respeto o se me escapara la clase de las manos). Considero que supe encontrar los puntos de fuga, disfrutar mi vocación y hacer que el alumnado no tuviera la sensación de estar en mis clases por obligación. Soy consciente de que las primeras clases que impartí fueron bastante teóricas, es evidente que no todo puede ser “diversión” explícita: risas, bromas y buen rollo. En la parte final, adjunto un par de encuestas para que juzguen por ustedes mismxs. En este camino que es para mí la educación, este trabajo de fin de máster es solo el principio.

## Bibliografía

Birulés, F. (2007), *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Barcelona, ed. Herder S.L.

Butler, J. (2011), *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. “Las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos”. Madrid, Katz Editores, pp. 47-81.

Butler, J. (2018), “Repensar la vulnerabilidad y la resistencia”, en *Resistencias*. México, Paradiso Editores, pp. 21-51.

Butler, J. (2008), “Entrevista a Judith Butler”, en Leticia Glozer Fiorini (Compiladora), *El cuerpo: lenguajes y silencios*. Buenos Aires, Apa Editorial, pp. 83-91.

Contreras Domingo, J. (Ed.). (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona, Octaedro.

Foucault, M. (2013), “Sexo, poder y la política de la identidad (entrevista)”, en *Inmanente*.

Foucault, M. (1985), “El sexo verdadero”, en Michel Foucault, *Herculine Barbin llamada Alexina B.*, Madrid, Editorial Revolución, pp. 11-20.

Foucault, M. (1988), “El sujeto y el poder”, *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, p. 15.

Foucault, M. (1993), “El uso de los placeres”. *Historia de la sexualidad*, Madrid Siglo XXI, vol. 2, p. 12.

Foucault, M. (1999), “Sexualidad y poder”, en Michel Foucault, *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós, pp. 129-147.

Garcés, M. (2020), *Escuela de aprendices*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.

Nietzsche, F. (2007), *El nacimiento de la Tragedia*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Morey, M. (2018), *Vidas de Nietzsche*. Madrid, Alianza editorial.

Nietzsche, F. (2010), *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid,

Editmat libros.

Abella, M. y López de Lizaga J.L. (trad.), (2010), *Hannah Arendt. Lo que quiero es comprender: sobre mi vida y mi obra*. Madrid, ed. Trotta.

Sala Carbó, R. (trad.), (1997), *Hannah Arendt ¿Qué es la política?*, Barcelona, Paidós.

Lorde, A. (2003), "Mirándonos a los ojos: mujeres negras, ira y odio", *La hermana, la extranjera*. Madrid, horas y HORAS, pp. 167-207.

Lorde, A. (2003), "Usos de la ira: las mujeres responden al racismo", *La hermana, la extranjera*. Madrid, horas y HORAS, pp. 137-150.

Lorde, A, Zami. (2009), *Una biomitografía. Una nueva manera de escribir en mi nombre*, Madrid, Horas y horas la editorial.

Rodríguez, J.L. (coord.), (2021), *Ir a clase con Foucault*. Madrid. Siglo XXI.

Zambrano, M. (1998), *Filosofía y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, M. (2011), *Filosofía y Educación*. España, Editorial Club Universitario.

Zambrano, M. (1993), "I. El hombre y lo divino", *El hombre y lo divino*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 43 - 207.



Facultad de Educación  
**Universidad Zaragoza**



**Universidad**  
Zaragoza

## UD: Ética y vida



Ana Cristina Botero Nogueira

Máster Universitario en Profesorado  
Curso: 2021-2022

## 1. Índice

### Índice

Presentación.....	p. 43
Competencias y objetivos.....	p. 44
Orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.....	p. 45
Contexto .....	p. 46
Índice de las sesiones .....	p. 47
Primer sesión: conociéndonos .....	p. 48
Segunda sesión: diferenciar entre moral y ética. ....	p. 51
Tercera sesión: “tareas de la ética filosófica” .....	p. 53
Cuarta sesión: moral, derecho y religión .....	p. 54
Quinta sesión: ¿bases biológicas de la moral? .....	p. 55
Sexta sesión: la forja del carácter .....	p. 56
Séptima sesión: la forja del carácter y el papel del miedo .....	p. 57
Octava sesión: desmitificando la idea de amor .....	p. 59
Novena sesión: evaluación docente y resolución de dudas.....	p. 60
Décima sesión: examen .....	p. 60
Úndécima sesión: puesta en común de las respuestas del examen .....	p. 60
Anexos a la unidad didáctica.....	p. 61
Anexo: lista de canciones de Spotify.....	p. 61
Anexo: apuntes complementarios de la tercera sesión.....	p. 62
Anexo: cuarta sesión. Noticias .....	p. 66
Anexo: sexta sesión. Material de trabajo en grupo .....	p. 68
Anexo: preguntas de trabajo en grupo .....	p. 70
Anexo: algunas respuestas del trabajo en grupo .....	p. 71
Anexo: octava sesión. Material de Maite Larrauri y bell hooks .....	p. 72
Anexo: algunas respuestas sobre el miedo y el amor.....	p. 74
Anexo: novena sesión. Cuestionario de evaluación docente .....	p. 75
Anexo: algunas respuestas del cuestionario .....	p. 76
Anexo: décima sesión. Examen .....	p. 81
Anexo: algunas respuestas del examen.....	p. 82
Anexo: Rúbricas .....	p. 83
Bibliografía.....	p. 84

## 2. Presentación

### Presentación

Nos disponemos a constatar el trabajo llevado a cabo por la presente estudiante en sus correspondientes prácticas como docente en el Colegio San Agustín de Calahorra.

Por un lado, se va a describir la temporalización, las actividades realizadas y recursos empleados desde un marco metodológico que trabaja la atención a la diversidad y la diferencia, la inteligencia emocional, el fomento de la creatividad, el pensamiento crítico, la motivación y el compromiso del alumnado con su aprendizaje; además, dado que se comprende que la filosofía no es únicamente una actividad racional, se ha intentado implemetar actividades que incluyan el cuerpo. También veremos que el uso de la tecnología ha estado presente, aunque no de forma exhaustiva.

Por otro lado, el desarrollo de las sesiones ha sido pensadas en función de unos principios pedagógicos muy concretos que están relacionados con educar tanto en el ser como en saber. Dichos principios son: desarrollo psicoevaluativo, aprendizaje significativo, interacción alumnado-docente y alumnado-alumnado, motivación y autoestima.

Las sesiones que se van a describir a continuación corresponden al curso de 1º Bachillerato. El número total de sesiones fueron once.

El tema que se impartió fue el 12. La vida moral del libro de Filosofía para 1º de Bachillerato, editorial Santillana, de la serie Reflexiona, España, 2015. Durante el desarrollo de la presente unidad, vamos a cuestionar la autoridad de lo dado por el libro aportando otros datos con la partir de los cuales contrastar lo ofrecido por el libro de texto de Filosofía. Esta actitud de inspiración nietzscheana tiene como objetivo formentar la capacidad crítica del alumnado. Es nuestro modo como docentes de “ir a clase con nietzsche”. Una vez dada la unidad didáctica, veremos que se dedicó dos sesiones a tratar el miedo y el amor (sesión séptima y octava.). El motivo de tratar el miedo en el aula es que el alumnado identifique sus miedos y que sean conscientes de que es un afecto político y que es un dispositivo empleado por las estructuras de poder. El motivo de trabajar el amor es el de desmitificar la idea tradicional de amor porque en la escuela se enseña más sobre cuestiones acerca de la guerra que sobre el amor; no se enseña y no se aprende a amar, se da por supuesto y consideramos que esto es un error.

Para terminar, se espera que el contenido resulte tan satisfactorio como resultó su ejecución a nivel personal y profesional.



### 3. Competencias y objetivos

#### Competencias desarrolladas

1. Competencia de aprender a aprender
2. Competencias sociales y cívicas
3. Competencia de conciencia y expresiones culturales
4. Competencia en comunicación lingüística
5. Competencias básicas en ciencia

#### Objetivos

##### a) De carácter curricular

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.2. Priorizar el diálogo filosófico como instrumento de construcción de la identidad personal y colectiva.

Obj.FI.4 Distinguir y valorar entre las corrientes y postulados filosóficos de la historia, aquellos que hayan sido significativos para el avance de la civilización tanto a nivel teórico y epistemológico como, relativo a la filosofía práctica, a nivel ético, social y político.

Obj.FI.5. Valorar la interacción entre el conocimiento filosófico y científico a través del análisis de textos y de las aportaciones culturales positivas a las que estos han contribuido.

##### b) Específicos

- Debatir sobre cuestiones de carácter moral y ético
- Participar en los problemas tratados en los debates
- Fomentar el pensamiento y la actitud crítica
- Trabajar autoconocimiento, autocuidado, cuidado de las personas y del entorno



## 4. Orientaciones metodológicas y criterios de evaluación

### Orientaciones metodológicas

Para trabajar la formación integral del alumnado hemos considerado los siguientes principios metodológicos: atención a la diversidad, desarrollo de las inteligencias múltiples, aprendizaje significativo, fomento de la creatividad, pensamiento crítico, implementación de TICs y la preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana: injusticias, violencias, etc.

Especialmente se valora la formación del alumnado como ciudadanos, se pretende realizar preguntas y generar debates sobre cuestiones que atañen al conocimiento del presente (y a una mirada más atenta) al relacionar sucesos de la vida cotidiana con los contenidos. Además, se ha considerado trabajar estilos de aprendizaje visual, verbal, kinestésico y auditivo.

En resumen, los principios u orientaciones metodológicas que destacan en esta unidad didáctica son las siguientes:

1. Aprender a aprender y aprender a desaprender.
2. Participación activa.
3. Aprender a resolver problemas.
4. Cooperar.
5. Aprender de manera significativa.

### Criterios de evaluación

#### BLOQUE 6: La racionalidad práctica

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.

Crit.FI.6. 2. Reconocer el objeto y función de la Ética.

Crit.FI.6. 3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.

Crit.FI.6.13. Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.

## **5. Contexto**

**Curso:** 1º de Bachillerato

**Nº de Alumnado:** 29

**Duración:** 11º Sesiones

**Asignatura:** Filosofía

**Bloque:** IV. La racionalidad práctica, Ud: 12. La vida Moral”.

**Libro:** Filosofía, serie reflexiona, Santillana Educación, Madrid, 2015, pp. 188-199.

### **Contenidos trabajados según el currículo oficial**

Bloque 6: La racionalidad práctica.

- La Ética. Principales teorías sobre la moral humana.
- La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral.

## 6. Índice de las sesiones

Índice

Primera sesión: **conociéndonos.**

Segunda sesión: **diferencia entre moral y ética.**

Tercera sesión: **“tareas” de la ética filosófica.**

Una clasificación de las teorías éticas.

Éticas Modernas vs. Éticas Antiguas.

Cuarta sesión: **moral, derecho y religión.**

Ejercicio inicial de debate: “dilema del tranvía”.

Quinta sesión: **¿bases biológicas de la moral?**

Xavier Zubiri y el concepto de “protomoral”. Preguntas y clase magistral.

“Documental” la Isla de las Flores. Diferencia entre animales y humanos.(Sobran 15 min, el documental duraba 12).

Sexta sesión: **La forja del carácter.**

Trabajo en grupo:

Isla de las Flores: La familia nuclear y la desigualdad social.

Performance: *Standard* de Fina Miralles. El papel del Estado, la sociedad y la cultura en la forja del carácter de la mujer.

Vídeo de Mulan.

Thomas Nagel: La mente y el cosmos.

Séptima sesión: **La forja del carácter y el papel del miedo.**

2.3 La forja del carácter. Vídeo de Hércules. Xavier Zubiri: cualidades naturales y por apropiación. Que son los vicios y que son las virtudes.

Posteriormente, ejercicio introductorio: cómo actúa el “miedo” y el qué es el “amor”.

Octava sesión: **desmitificando la idea de amor.**

Desmitificando la idea tradicional de amor:

Vídeo de Maite Larrauri: el amor “platónico” no es el amor del que hablaba Platón

El concepto de Rizoma y su aplicación en la vida, el conocimiento y el amor. Vídeo de Maite Larrauri sobre el Rizoma.

Ética del amor según bell hooks p. 119 y p.126.

Novena sesión: **Evaluación docente y resolución de dudas.**

Décima sesión: **Examen.**

Undécima sesión: **puesta en común de las respuestas del examen.**

## 7. Primera sesión: conociéndonos

Primera sesión: conociéndonos.

Descripción: En la primera parte de la sesión nos parece importante comenzar a conocer la audiencia que nos va a acompañar durante el curso o período de prácticas. De modo que, por un lado, consta de la presentación por parte de la docente y posteriormente la presentación de cada estudiante quien también dirá su nombre y el motivo por el cual se encuentra cursando bachillerato. Y por otro lado, se trata de trabajar la impresión. Esta segunda cuestión se trabajó con el reparto de una lista de canciones relacionadas con la Filosofía y el tema 12, se podrá consultar en la parte de Anexos.

Duración: 20/25 min.

Descripción: La segunda parte consiste en dictar una batería de preguntas relacionadas con la unidad didáctica y la vida en particular de cada alumna y alumno. Se les dejará margen de tiempo para que reflexionen y escriban sus respuestas, y tras este período de tiempo se pedirá que pongan sus respuestas en común.

La batería de preguntas está orientada hacia el problema de “Cómo tenemos que vivir” y se compone de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las cosas que más te importan en la vida?
- ¿Eres feliz? ¿Por qué?
- ¿Hay cosas que te preocupan más que la felicidad?
- ¿A qué cosas deberíamos llamar “buenas”, a las que deseamos o a las deseables?
- ¿Te importaría vivir de una forma que le pareciera mal a todo el mundo pero que a ti te pareciera bien?
- ¿Te importaría vivir de una forma que le pareciera bien a todo el mundo pero que a ti te pareciera mal?

Objetivos: conocer al alumnado, recopilar respuestas, ponerlas en común y reflexionar. Por otro lado, otra de las cuestiones que interesa a la docente es que entre el alumnado se comparta experiencia, que rompan con su silencio y puedan expresar algunas inquietudes que generalmente no se da pie a tratar o trabajar en el aula. Se quiere generar ese espacio de apertura y de confianza.

Tiempo dedicado: 30/35 min.

Entre otras cuestiones, ya vistas, también podemos comprobar que en esta sesión se aplican principios pedagógicos como el desarrollo psicoevaluativo, aprendizaje significativo, interacción alumnado-docente y alumnado-alumnado, la motivación y la autoestima.

A continuación, vamos a ver alguna de las respuestas realizadas por el alumnado ante la batería de preguntas y que compartieron en voz alta. Antes de nada, decir que aquí solo se ha escogido algunas respuestas, la actividad tuvo mucho éxito y el alumnado estaba dispuesto a compartir sus pensamientos y emociones. Se puede decir que el tiempo fue exacto y para ser la primera vez que se realizaba la actividad, el alumnado y la docente terminamos envueltos en un unísono aplauso ante las palabras ofrecidas por el testimonio de un estudiante llamado Nacho.

### Respuestas

- ¿Cuáles son las cosas que más te importan en la vida?

1- la verdad no me lo he llegado a plantear mucho esta pregunta pero sí se que lo primero de la lista son mi familia y amigos ya que ellos son parte de mi vida y si tuviera que decir una segunda cosa sería la salud por que sin ella no podemos conseguir o ser todo aquello que queramos y cosas materiales la verdad el móvil como mucho, no suelo ser muy apegada a las cosas materiales

- ¿Eres feliz? ¿Por qué?

② Lo que es ser feliz lo soy, pero no del todo, no llego a poseer la felicidad plena, porque para eso me faltan muchas cosas, pero con lo que tengo ya soy feliz, una de esas cosas que necesitaría para conseguir la felicidad plena sería sentirme querida por alguien, yo sé que puedo conseguirlo pero mi timidez no ayuda y no me atrevo a decir lo que siento y esto al final en vez de hacerme feliz me entristece.

- ¿Hay cosas que te preocupan más que la felicidad?

3) Hay cosas que quiero tener pero la felicidad es lo más importante y aunque haya otras cosas que me preocupan mucho, la felicidad es lo primero.

- ¿A qué cosas deberíamos llamar "buenas" a las que deseamos o a las deseables?

4) A las cosas deseables, ya que las cosas deseadas por alguien en particular pueden ser negativas o positivas.

- ¿Te importaría vivir de una forma que le pareciera mal a todo el mundo pero que a ti te pareciera bien?

5- Me importaría mucho. Soy una persona que le preocupa mucho el qué dirán y no podría soportar la cara del resto. Si me hiciera muy feliz quizás sí que podría.

- ¿Te importaría vivir de una forma que le pareciera bien a todo el mundo pero que a ti te pareciera mal?

6- Primero intentaría entender por qué a ellos les parece bien y a mí mal, después razonarla entre si tienen o no razón. Si tienen razón soportaría vivir aunque no me agrade la idea.

6) No, porque quiero hacer algo que me parezca bien no algo que no.



## 8. Segunda sesión: diferenciar entre moral y ética

### Segunda sesión: diferenciar entre moral y ética

Descripción: de acuerdo con el contenido del libro y con la propia investigación; la primera parte se desarrolló de modo magistral ya que se consideraba fundamental que la diferencia entre la moral y la ética quedasen claras porque eran dos ejes claves a partir de los cuales giraba todo el desarrollo de la unidad didáctica. Por otro lado, también hay presente una metodología que fomenta el pensamiento crítico.

En primer lugar, se explicó la moral acudiendo a la etimología de la palabra para resaltar sus orígenes y por otro lado, se explicó mediante la definición de Nietzsche de la misma. ¿Quién mejor para explicar la moral que el “mayor” amoralista de “todos” los tiempos?

La palabra moral viene de la palabra latina *moralis* que significa y significó lo relativo a las costumbres. Los romanos eran grandes estudiosos de la cultura griega y tradujeron *ἠθικός* a *moralis*, pues *ἠθικός* viene de *ἦθη* (*ethes* = costumbre, carácter, manera de adquirir las cosas).

“ Llamo “moral” a un sistema de juicios de valor que está en relación con las condiciones de la existencia de un ser”. Friedrich Nietzsche.

Se explicó el significado de: juicios de valor, condiciones de existencia, “ser”. Tras esta explicación, se puso en relación y se contrastó con el contenido del libro (p. 190): “Nos proporciona los criterios necesarios para distinguir entre buenas y malas acciones..etc.”, “Contiene un conjunto de valores...”, “Los contenidos morales (normas y valores) cambian de un pueblo a otro y de una época a otra ...”, etc.

En segundo lugar, en lo que a la ética respecta, ofrecimos una definición más sencilla y la complementamos con el contenido del libro: La ética constituye la reflexión filosófica sobre la moral. En el libro en la página 191, encontramos: “Es un saber que orienta a la acción [...]: nos proporciona argumentos, y buenas razones, para revisar nuestras convicciones morales cotidianas. Es posible que la reflexión ética nos ayude a reforzar algunas convicciones morales que ya teníamos, y que nos empuje a cambiar otras”.

Objetivos: aprender a diferenciar qué es la moral y en qué se diferencia de la ética y viceversa; señalar la utilidad y el empleo de la etimología en el análisis de los conceptos filosóficos.

Duración: 30/35 min.

Tras finalizar la explicación, se complementó con el siguiente ejercicio donde el alumnado tuvo que reflexionar, debatir y argumentar su respuesta.

---

### **PLAN DE DISCUSIÓN: USAR EL TÉRMINO CORRECTO EN ASUNTOS MORALES**

En las frases que aparecen a continuación se utiliza el término correcto.  
¿En cuáles tiene un sentido moral?

1. Elisa trata de manera correcta a sus compañeros de clase, pero con frialdad.
  2. No es correcto dejar encendido tu teléfono móvil cuando estás viendo una película.
  3. Mañana hay una boda y mi padre me ha dicho que tengo que ir correctamente vestido.
  4. La profesora habla muy bien. Utiliza siempre la palabra correcta en el momento oportuno.
  5. Juan se encontró una cartera con dinero en la calle e hizo lo correcto en este caso: averiguó quién era el dueño y le devolvió la cartera con el dinero.
  6. Su madre es inglesa y por eso Luis habla inglés correctamente.
  7. Cuando vas sentado en el autobús y se sube una persona mayor, lo correcto es que le cedas el asiento.
  8. Hemos hecho un test de razonamiento en el colegio y sólo la mitad de mis respuestas eran correctas.
  9. Mi madre me dice siempre que, cuando me inviten a comer en otra casa, debo comer con toda corrección.
  10. El dependiente no actuó correctamente porque me dio una prenda de ropa que estaba estropeada.
- 

Recuperado de Lipman, M. (2004): *Dediciendo qué hacemos*, “capítulo cuarto”, Ediciones de la torre, Madrid, p. 91.

Objetivos: reflexionar en común, estimular el pensamiento e identificar qué es correcto en un sentido moral de lo que no lo es; poner en práctica lo aprendido y a la vez crear un ambiente de diálogo y más relajado.

Duración: 20 min



## 9. Tercera sesión: “tareas de la ética filosófica”

Las clases con una carga teórica fuerte, fueron la segunda, la tercera y parte de la cuarta sesión. En la segunda, aun tuve la posibilidad de realizar una práctica en común. En la tercera, dado que era una clase de 13:30 a 14:30, a modo de preparar la disposición y para destacar que la actividad filosófica no solo se trata de preparar “el cerebro” (implica todo el cuerpo), se comenzó la clase con una dinámica de relajación escuchando una canción cuyo nombre es “Nap” del artista WarmHugs de Spotify. Una vez realizada la dinámica, les permití que se estiraran y dimos por comenzada la tercera sesión. En la sesiones siguientes destaca un aprendizaje de carácter significativo.

### Tercera sesión: “tareas de la ética filosófica”

Descripción: a propósito del punto 1.2 del libro de Filosofía, cuyo título es “Tareas de la ética filosófica” (p. 191), la docente se desliga un poco del contenido del libro y dedica esta sesión a indagar en la cuestión de las “tareas” de la ética filosófica cuestionando que no consisten únicamente en aclarar qué es lo moral, fundamentarlo y aplicarlo tal y como se puede leer en el libro. Dicho lo cual, se trabajó una clasificación actual de las teorías éticas según Ernst Tugendhat, donde se vio que según el tipo de ética había una serie de “tareas” filosóficas diferentes; y, por otro lado, se explicó algunas éticas de la edad moderna en comparación a algunas éticas propias de las escuelas del período helenístico, es decir, de la edad antigua. El material adicional que se les repartió para abordar esta cuestión, está en la parte de los anexos.

Objetivos: romper con el “criterio de autoridad del libro” e ir más allá estimulando el sentido crítico. Conocer propuestas filosóficas diferentes acerca de la ética, identificar los tipos de éticas y, a base de ejemplificaciones cercanas, intentar que alumnado relacione los conceptos con la propia vida.

Duración: 1 hora.

## 10. Cuarta sesión: moral, derecho y religión

### Cuarta sesión: moral, derecho y religión

Descripción: la cuarta sesión es una clase magistral que combina el diálogo entre docente y alumnado, especialmente en la parte que se trabajan las noticias recientes en relación con la tragedia griega de Antígona escrita por Sófocles.

La primera parte consiste en conocer las diferencias entre moral, derecho y religión y señalar algunas problemáticas. En la página 192 del libro nos dice que “No deberíamos confundir lo moral, lo jurídico y lo religioso, puesto que trata de tres ámbitos de la vida humana que tienen cada uno sus características peculiares. Si los confundimos caemos en malentendidos que pueden tener consecuencias desafortunadas”, pero relamente no advierte en que, bajo esta misma separación radical, se legitiman otro tipo de consecuencias desafortunadas.

La segunda parte consistió en que una vez vistas las diferencias y semejanzas entre moral, derecho y religión, llegó la explicación de la tragedia griega de Antígona. Se pregunta qué saben de Antígona y procede a explicar la versión de Sófocles y se contrasta con la versión de María Zambrano poniendo en relación el contenido aportado por los y las estudiantes. El motivo de introducir en la explicación este relato es para tratar algunas de las consecuencias que tiene la radical separación en un sentido racional de los conceptos en el mundo contemporáneo y sus efectos políticos y prácticos en la vida cotidiana.

La tercera parte de la sesión se complementó con un ejercicio de lectura en común acerca de noticias relacionadas con la historia de Antígona y que han tenido lugar “recientemente” tanto en Europa como en España:

**Polinices en tiempos de coronavirus:** aquí volvemos a considerar el problema de no poder enterrar a nuestros seres queridos en tiempos de una pandemia mundial.

**La generosa respuesta de UE:** esta noticia señala que se ha demostrado con la acogida de las personas refugiadas por la guerra de Ucrania que otro camino es posible.

Objetivos: Se trata de señalar que las leyes “escritas” no abarcan todas las realidades con justicia y que continúan legitimando y justificando sus actos porque se entiende que no es lo mismo el ámbito jurídico que el religioso y el moral. Por ejemplo, en el ámbito jurídico se habla de derechos humanos, pero en la vida práctica dichos derechos distan mucho de cumplirse aunque por moral y por religión no habría distinción entre unas personas y otras. Estamos analizando políticas que acogen a un tipo

de personas (Etéocles) y rechazan a otras (Polinices).

Las siguientes noticias, así como las diferencias y semejanzas explicadas, se podrán consultar en el apartado de Anexos.

Duración: 1 hora.

## **11. Quinta sesión: ¿bases biológicas de la moral?**

Quinta sesión: ¿bases biológicas de la moral?

Descripción: esta sesión está planteada principalmente como una clase magistral que alterna algunas dinámicas participativas con el objetivo de interactuar y conectar con el alumnado a la vez que se relacionan los conceptos del filósofo Xavier Zubiri (1898- 1983). Por otro lado, trabaja la inteligencia emocional y fomenta el autoconocimiento.

La primera parte consiste en preguntar: ¿qué diferencia al ser humano del resto de animales? Se acogen y comentan las respuestas, hasta que llega una que nos da el punto clave para introducir las diferencias entre seres humanos y animales no humanos de las que nos habla Zubiri. Entran en juego la explicación de conceptos como <<justeza automática>>, <<justificación activa>> e <<hiperformalización>>.

Duración: se dedicará 30 minutos a la explicación, resolución de dudas y lectura comentada del subapartado del libro que lleva por nombre “Estructura moral del ser humano: la protomoral” (p. 194-195).

La segunda parte de la sesión, consiste en una dinámica que bien podría llamarse “Recuerda y escribe”.

Descripción: recuerda y escribe algún momento de tu vida en que consideres que has actuado de forma moral. ¿Por qué crees que lo hiciste: a) una cuestión ética de tipo tradicional, no cognitivista (emociones) o cognitivista (era mi deber) o, b) tienes algún referente familiar, profesor/a, de tu círculo de amistades o de algún personaje de ficción.

Objetivos: reflexionar en común sobre los propios contenidos morales y relacionar los nuevos contenidos con los ya explicados en la clases anteriores.

Duración: 15 min, para la reflexión y la puesta en común de las respuestas.

La tercera parte de sesión, nos sitúa en el minuto 45 aproximadamente, se procede a la proyección de un documental llamado “La isla de las flores”.

Objetivos: relacionar alguno de los contenidos del documental con la explicación de las

diferencias entre los seres humanos y el resto de animales, por ejemplo: en el documental constantemente están repitiendo un juego de palabras (en ocasiones bastante irónico) que hace referencia al encéfalo altamente desarrollado y el pulgar oponible de los seres humanos. Por otro lado, se trata de introducir otros conceptos que se van a trabajar en la siguiente sesión: modelos familiares y desigualdad social.

Duración: 12 min.

## **12. Sexta sesión: la forja del carácter**

Sexta sesión: la forja del carácter.

Descripción: al entrar en clase se les avisa de que van a trabajar en grupos; se les pide que se organicen en grupos de cinco personas, se espera que un grupo sea de cuatro. Sin embargo, aunque el resultado fueron 6 grupos, uno de ellos era de seis personas, otro de tres y otro dos. A modo de observación: faltaba una alumna y, además, hubo bastante flexibilidad en el sentido de que se dejó que se organizarán por afinidades, no hubo problemas. La pareja de dos personas, se presentó voluntaria para trabajar una sexta pregunta. Los temas se trabajaron en grupo y la docente con cada grupo iba resolviendo dudas y preguntas.

El grupo 1, a raíz de la definición de “conciencia moral” tenían que pensar en común y redactar una respuesta acerca de si identificaban un mensaje relacionado con la conciencia moral en el documental de la Isla de las flores. El objetivo “más claro” era que hablaran sobre la desigualdad social.

El grupo 2, tenían que pensar más modelos familiares que no fueran únicamente el modelo tradicional compuesto por un hombre y una mujer. En el documental de la Isla de las flores se proyecta la típica imagen del marido esperando la cena y la mujer sirviendo tanto al hijo como al padre. Objetivos: introducir la diversidad y diferencia.

El grupo 3, tenía que reflexionar sobre la forja del carácter y las diferencias entre los referentes que tienen los habitantes de la Isla de las Flores y los referentes que hay en una ciudad que goza de buenas condiciones económicas. Objetivos: profundizar más sobre las desigualdades sociales, concretamente, cómo intervienen en la forja del carácter.

El grupo 4, tras la proyección de un fragmento de la película de Disney, Mulan, tenían que identificar en el vídeo qué cualidades consideraban que eran naturales y cualidades por apropiación. Objetivos: no había un objetivo más allá de identificar las cualidades de las que habla Zubiri.

En relación con el modo en que se forma el carácter, se proyecta la performance, Standard (1976) de Fina Miralles. El grupo 5, tenía que pensar qué estaba tratando de decir la artista. El objetivo: la forja del carácter, concretamente, en la construcción de la subjetividad <<mujer>>.

El grupo 6, tras la lectura en común del apartado “la moralidad en nuestro cerebro” y el ofrecido por la docente de “La mente y el cosmos” de Nagel, tenían que elaborar una respuesta acerca de si tiene sentido hablar de <<órgano moral>>. Objetivos: estimular el pensamiento, la creatividad, el ingenio, la curiosidad mediante la duda y la autonomía.

Duración: 1 hora.

### **13. Séptima sesión: la forja del carácter y el papel del miedo**

Séptima sesión: la forja del carácter y el papel del miedo.

Descripción: lectura y comentarios sobre cada una de las respuestas realizadas en la sesión sexta y en relación con el punto del libro 2.3 La forja del carácter.

El grupo 1, permitió abordar los temas generales que trata el documental la Isla de las flores: cómo se genera la basura, las relaciones capitalistas entre consumismo, hambre y miseria, los “mitos” creados por la sociedad capitalista desde el trueque y el dinero hasta cuestiones como matrimonio y la idea de amor romántico.

El grupo 2, los modelos familiares: LAT (living apart together), multiculturales, reconstruidos, “homosexuales”, monoparentales y tradicional. Vimos que la familia influye como agente principal en la forja del carácter.

El grupo 3, en relación al modo en que se forja el carácter teniendo en cuenta el “estatus”, nos permitió reflexionar sobre cuestiones como la humildad, la genética y la determinación.

El grupo 4, ofreció una respuesta inesperada, y es que, a pesar de que se entendía aquello que querían decir, la expresión resultó despectiva, en la medida que situaron a Mulán y sus cualidades como inferiores a las del resto de guerreros. Confundieron condición biológica con cualidades biológicas. Fue un uso del lenguaje que ofreció la posibilidad de pensar las diferencias entre hombres y mujeres. Aquí, se proyectó un vídeo de Hércules, cuando aún estaba comenzando a entrenar para ser un héroe y se presencié la misma actitud de “torpeza” que tenía Mulán en sus primeros entrenamientos. Se habló de que a pesar de las diferencias biológicas, ambos, independientemente de ser hombre o mujer, partían de las mismas cualidades naturales: inteligencia, capacidad de esfuerzo, etc. Y que por otro lado, ambos trabajaban por

apropiarse de cualidades de tipo técnico como el tiro con arco, mayor equilibrio, etc.

El grupo 5, con la performance, *Standard* de Fina Miralles nos permitió trabajar el papel del Estado, la sociedad y la cultura en la forja del carácter, concretamente, en la construcción de la subjetividad “mujer”.

El grupo 6, permitió abordar la cuestión de “las bases biológicas de la moral” y si existe o no un “órgano moral”.

Respecto a esta última pregunta, consideramos que hemos de expresar el siguiente matiz: uno de los objetivos que atraviesa todas las sesiones es formar en actitud crítica ante temas de aparente objetividad como puede ser la explicación que aparece en un libro de filosofía para 1º de bachillerato. El contenido a desarrollar en esta parte resultó problemático y absurdo, en la medida que no consideramos que la moral pueda fundamentarse de forma biológica, es decir, no se considera que exista un “órgano moral” como apunta el apartado “La moralidad en nuestro cerebro”. A pesar de todo, se procedió a la lectura del apartado y posteriormente se repartió un fragmento del capítulo “IV. El problema mente-cuerpo” seleccionado del texto de Thomas Nagel cuyo título es *La mente y el cosmos* (2014); el objetivo principal de emplear el texto de Nagel era desarticular cualquier tipo de argumento y cuestionar la postura que está a favor de biologizar la moral. Sin embargo, en ningún momento se afirmó con rotundidad la no existencia de dicho órgano, se puso en duda, pero se dejó al libre albedrío y juicio del propio estudiantado. Duración: 30

Por otro lado, tras los comentarios sobre las respuestas, dio tiempo a introducir y reflexionar sobre los temas de la siguiente sesión: el miedo y el amor. No se pusieron todas en común, se trabajaron las relacionadas con el miedo, todo el alumnado dijo algo sobre las tres primeras preguntas, después, la docente las recogió para su posterior lectura.

Se abordaron las siguientes preguntas:

1. ¿Qué me da miedo? Y ¿ansiedad?
2. ¿Cómo crees que actúa el miedo en tu cuerpo?
3. ¿Qué sueles hacer cuando sientes miedo?
4. Para ti, ¿qué es el amor?
5. Hay una frase que dice <<el amor para quien lo trabaje como la tierra>>, ¿qué crees que quiere decir?

Objetivos: seguir trabajando el desarrollo psicoevaluativo, aprendizaje significativo, interacción alumnado-docente y alumnado-alumnado, motivación y autoestima. Además, de la atención, el respeto y la escucha activa. Duración: 25/30 min.

## 14. Octava sesión: desmitificando la idea de amor

### Octava sesión: desmitificando la idea de amor

Llegadas y llegados a este punto ya habíamos terminado el tema 12, por lo que la docente se sintió en la libertad de dedicar una sesión entera a trabajar el <<Amor>>. El motivo se debe a que poco o casi nada se enseña sobre esta cuestión. Muchas veces se presupone que lo único que se tiene son referentes familiares, amistades o las clases de religión, inteligencia emocional, ciudadanía o valores; en las cuales se dan en un sentido muy formal y en algunos casos, como la religión, de forma “doctrinal”.

Descripción: se proyectó las preguntas del examen y se leyeron en alto con el objetivo de que las fueran trabajando, el tiempo se limitó a una sola lectura y señalar que las preguntas que iban a entrar en el examen consistían en todo lo que se había trabajado durante el desarrollo de las sesiones. Posteriormente, se inició la clase aludiendo a las respuestas acerca del amor, que habían realizado el día anterior. Se resaltó e identificó algunos tipos de amor: psicológico de corte freudiano, romántico, no correspondido, familiar, etc. Las respuestas que más abundaron eran de tipo romántico.

Por este motivo, en esta primera parte, se procedió a desmitificar la idea tradicional de amor, aludiendo a que amor no solo es ese afecto o sentimiento que una persona siente hacia otra persona y aludiendo a la presencia del amor en mucho más ámbitos y hacia otras criaturas no meramente humanas. El amor es amor hacia las situaciones, lugares, comida, animales, actividades como el trabajo, tocar el violín, etc. De modo, que la primera enseñanza fue ampliar el concepto de amor.

La segunda parte consistió en complementar esta “nueva forma de pensar” el amor, con un vídeo de la filósofa Maite Larrauri en el cual habla de que el amor “platónico” no es el amor del que hablaba Platón. Platón también lo concebía en un sentido más amplio. Tras la puesta de este vídeo, se proyectó otro donde la misma filósofa explica, esta vez, el concepto de Rizoma (se realizó un dibujo en la pizarra para mejorar su comprensión). Vimos las implicaciones de aplicar el rizoma en el amor, la vida y el conocimiento. A continuación podemos ver una respuesta que realizó un alumno cuando hizo el cuestionario de evaluación docente:

3) La clave del rizoma que me enseñó que no me tengo que centrar en seguir un tipo de vida que puedo improvisar.

La tercera parte consistió en la lectura de dos fragmentos (p. 119 y p.126.) del libro Todo sobre el amor de la escritora y activista feminista bell hooks. Los fragmentos se enmarcan dentro del capítulo que lleva por nombre “Valores: vivir conforme la ética del amor”. Los textos empleados se pueden consultar en la parte de anexos.

Objetivos: trabajar la inteligencia emocional, el fomento de la creatividad en un sentido vital, aprendizaje significativo, la motivación, el autoestima, el miedo a la alteridad y la diferencia. Duración: 1 hora.

## **15. Novena sesión: evaluación y resolución de dudas**

Novena sesión: evaluación docente y resolución de dudas.

La presente sesión se divide en dos partes:

Descripción: la primera parte consiste en realizar una encuesta de evaluación docente.

Objetivos: obtener información acerca de la experiencia vivida durante las clases por parte del alumnado con la docente. Tratar la cuestión de la diferencia en el ámbito lingüístico. Duración: 20-25 minutos.

Descripción: la segunda parte se dedicó a resolver las dudas acerca de los contenidos trabajado a lo largo del tema y durante las sesiones.

Objetivos: interactuar con el alumnado y resolver dudas. Duración: 30 minutos.

## **16. Décima sesión: examen**

Décima sesión: examen.

Descripción: desarrollo del examen y atender a las posibles necesidades del alumnado.

Objetivos: “combatir” el miedo al examen, hacer rizoma con los conocimientos y comprobar si se han entendido los conceptos. Además del desarrollo psicoevaluativo, implementar principios pedagógicos como la creatividad, aprendizaje significativo, inteligencia emocional, pensamiento crítico, motivación, trato a la diversidad y trato de la diferencia. Duración: 1 hora.

## **17. Undécima sesión: puesta en común de las respuestas del examen**

Undécima sesión: puesta en común de las respuestas del examen.

Descripción: Repartir los resultados y puesta en común de las respuestas del examen. Se atendió a las dudas sobre las puntuaciones y se explicó la pertinencia de todo lo estudiado hasta el momento. Especialmente se trabajó la cuestión de la alteridad.



Objetivos: aprender y contrastar las respuestas elaboradas por las compañeras y compañeros. Solucionar posibles dudas. Duración: 50 min. Objetivos: trabajar la inteligencia emocional, el fomento de la creatividad en un sentido vital, aprendizaje significativo, la motivación, el autoestima, el miedo a la alteridad y la diferencia.

Duración: 1 hora.

## **18. Anexos a la unidad didáctica**

### **18. 1. Anexo: lista de canciones de Spotify**

- La gente – Lágrimas de Sangre.
- Aves enjauladas – Rozalén.
- Repartiendo arte – Kase.O
- A la Sombra de la Sierra - La Raíz
- Si quieres – Cariño.
- La típica canción – Ginebras.
- La vida es eso – AMBKOR, El Chojin.
- Óyeme – Samantha Hudson, Amaia.
- Look Up the Child – Lauren Daigle.
- Für die Liebe – Berge.
- Je veux – Zaz
- Antígona – Gata Cattana.

## 18. 2. Anexo. Apuntes complementarios de la tercera sesión

A propósito del punto 1.2 del libro de Filosofía, cuyo título es *Tareas de la ética filosófica* (p. 191), hemos de tener en cuenta que dependiendo de los diferentes tipos de éticas que hay y que ha habido a lo largo de la historia las “tareas” han sido diferentes. Es importante que nos quede claro que la Ética (además de ser una reflexión sobre la moral) intenta aclarar en qué consiste (proporcionando criterios), ofrece fundamentos y razones e invita a aplicar o llevar a la práctica dichos fundamentos o razones, a la vida cotidiana. A continuación vamos a ver que las “tareas” de la ética filosófica han sido y son diferentes según una época u otra; aquí concretamente vamos a conocer (a GRANDES RASGOS) las explicaciones o fundamentos que ofrecen algunas éticas según su tipo (tradicionalistas, cognitivistas y no cognitivistas) y según una época (antigüedad vs. Modernidad).

### Una clasificación de las teorías éticas

Ernst Tugendhat (8 de marzo de 1930 - actualmente tiene 92 años) estudió filología clásica en Stanford de 1944 a 1949 para posteriormente estudiar filosofía en Friburgo, recibiendo clases de Martin Heidegger, donde se doctoró en 1956 con un trabajo sobre Aristóteles.

Seguindo a Tugendhat es posible distinguir tres tipos de teorías éticas:

- 1. Tradicionalistas.** En esta categoría situamos todas las éticas religiosas. Sostienen que nuestros juicios morales se basan en las tradiciones de la comunidad a la que pertenecemos. Son éticas que fundamentan la moral con argumentos que tienen relación con una Divinidad o dios (Jehová, Allah, Dios, etc.).
- 2. No cognitivistas.** Defienden que en el ámbito de la moral no es posible el conocimiento, es decir, que los juicios morales carecen de un fundamento que nos permita afirmar que son objetivamente válidos. En este grupo destacan, entre otros, el amoralismo de F. Nietzsche, el subjetivismo relacionado con el existencialismo (J. P. Sartre), el emotivismo, representado por Stevenson y el relativismo de K. Marx entre otras corrientes.
- 3. Cognitivistas.** Sostienen que los juicios morales pueden fundamentarse mediante justificaciones objetivas. Aquí se podrían situar el contractualismo de T. Hobbes, el racionalismo que representa I. Kant, las teorías del sentimiento moral (D. Hume, Schopenhauer) o el utilitarismo de J. S. Mill.

## Ética Antigua vs. Ética Moderna

- **La ética antigua** se dedicaba a investigar cual es el fin último de la vida humana, qué es aquello a lo que debemos aspirar ...También se puede hablar de en qué consiste la vida buena o la felicidad. Los griegos concebían la felicidad de una forma diferente a como se entiende actualmente. El término griego para felicidad (eudaimonía) no hace referencia a una especie de satisfacción subjetiva, como se entiende en la concepción moderna, sino a una forma de vida buena en su totalidad, plena. La **eudaimonía** no se entiende de forma individual y subjetiva, sino como algo objetivo. Así, los griegos trataban la moral en relación con la felicidad, como un elemento de la **vida feliz**. Por otro lado, la religión oficial griega no aportaba ningún ideal particular de vida. No estaba orientada a la salvación individual, no daba pautas de vida al individuo. Es cierto que sí que había otras religiones o cultos que sí que aportaban una orientación existencial, pero no eran mayoritarios.
- **La ética moderna:** Todo esto cambia radicalmente en el mundo moderno, desde principios del siglo XVII. Se abandona la felicidad como tema principal y se comienza a reflexionar sobre el *deber*. La filosofía moral moderna se encarga de determinar qué es lo que debemos y no debemos hacer y cómo se fundamentan esas obligaciones. Los filósofos morales de la edad moderna no discuten sobre lo que es bueno o malo, sobre lo que es correcto o incorrecto. Lo que interesa a la ética moderna no es tanto discutir el contenido de la moral, sino averiguar en qué se fundamenta, sin plantearse que los valores morales puedan ser una ficción o incluso una ilusión que nos lastra, como afirmaba Nietzsche.

(Algunas) **ÉTICAS MODERNAS** (A partir del siglo XVII)

**ÉTICA KANTIANA** → El valor moral de una acción no se distingue de las consecuencias de esta sino de la máxima que nos ha llevado a ejecutarla.

**Imperativo Categórico**

- Primera formulación (hay tres): Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.

\*Recordad: Lo que importa es actuar conforme al deber (**I.C**)

Ejemplo: compartir el bocadillo con los demás.

**ÉTICA UTILITARISTA** → La justicia se basa en el **principio de utilidad**, además, aquello que es útil suele ser lo que produce más placer y menos dolor.

**ÉTICA CONTRACTUALISTA** → El **pacto** social para que no nos “matemos entre todos”, las normas morales y por tanto de conducta, **nos convienen** a todas las personas **para vivir** con seguridad, por ello surge el pacto social. Quien se salta las normas del pacto es un Free-rider.

Thomas Hobbes: “El hombre es un lobo para el hombre”.

- **Propósito:** enseñar cómo debemos comportarnos de acuerdo con la sociedad, justificar las acciones morales, el modo en que se dan o, inclusive, ofrecer una explicación de cómo o por qué surgen o aparecen.

## ÉTICAS (o ESTILOS DE VIDA) DE LA ANTIGÜEDAD

(Entre los siglos V-I a. c)

<p><b>Cínicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida sencilla</li> <li>• Autosuficiencia.</li> <li>• La verdad es su forma de ser (no ocultan sus acciones).</li> <li>• Cultivaban la <i>Parresía</i></li> <li>• Desvergüenza.</li> <li>• Viven de acuerdo con lo que la naturaleza les ofrece y conforme a lo que observan en ella. Por ejemplo, el comportamiento de los animales. Eran llamados “perros”.</li> <li>• De algunos se dice que no cocinaban comida porque el fuego era símbolo de cultura y la cultura para ellos les parecía una especie de sumisión, la cultura griega estaba en decadencia.</li> <li>• Ayudaban a quienes consideraban sus amigos,</li> </ul>	<p><b>Estoicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivir conforme a la experiencia de lo que sucede por naturaleza.</li> <li>• La situaciones nos presentan “problemas o dilemas”. Ante ellos podemos o bien cultivar las virtudes o los vicios.</li> <li>• Virtudes: dominio de sí, fortaleza, valentía.</li> <li>• Vicios: insensatez, cobardía, torpeza mental.</li> <li>• “el BIEN” es algo de lo que podemos sacar provecho. Por ejemplo: los <u>buenos</u> amigos <u>producen</u> en nosotros/as virtudes. Y los malos amigos/enemigos son aquellos que nos producen males o el mal (humillación, servidumbre, cobardía, desánimo y toda obra o acción conforme al vicio).</li> </ul>
<p><b>Escépticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideran que no es posible conocer la verdad definitiva o absoluta de algo. Afirman que no hay razón para afirmar que A es B o C por lo tanto lo que nos queda ante una decisión es “suspender el juicio”, es decir, Epojé.</li> </ul> <p>Esto son lo que te dirían ante cualquier situación “No te rayes”.</p>	<p><b>Hedonistas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La vida feliz para los hedonistas como Epicuro cultivar sabiamente las propias elecciones, este “sabiamente se basa en conseguir a lo largo del tiempo que los momentos de placer sean más abundantes que los momentos de dolor. Un hedonista evita el dolor.</li> </ul>

- **Propósito o “tareas” : enseñar a ser feliz o la vida feliz.**

## 18. 3. Cuarta sesión. Noticias

23/3/22, 14:08

El castigo a Polinices en los tiempos del coronavirus – Prodavinci

persona que rue, el servicio religioso —si son creyentes— y poder acompañarlo hasta el último momento. Los familiares de los fallecidos por coronavirus han sido privados de todo esto y no pueden hacer nada al respecto.

Es una tragedia que es difícil no vincular con la tragedia griega «Antígona», de Sófocles. En ella se evidencia el conflicto entre lo público y lo privado desde distintos ángulos, uno de los cuales es relevante en la crisis actual: Creonte, el nuevo rey, prohíbe enterrar a Polinices y quien incumpla este decreto será ejecutado. Antígona, hermana de Polinices, juzga injusto no poder dar sepultura y llorarlo como corresponde. Ella rompe la ley y paga las consecuencias.

La similitud entre el mito y la realidad no solo desconcierta, sino que proporciona una perspectiva periscópica que nos permite aproximarnos a los problemas que con pandemia —y sin ella— enfrentamos. Antes de mostrar una parte del mito de Antígona, es necesario poner de relieve dos elementos de nuestro contexto actual. Primero, el coronavirus y, segundo, la certeza de que pertenecemos a una totalidad que ineludiblemente está conectada —naturaleza, sociedad e individuo.

“Antígona” se abre con un hecho ya consumado, los gemelos Polinices y Eteocles se dieron muerte mutua en combate. Tras el destierro de Edipo, su padre —y el de Antígona e Ismene—, les corresponde a ellos gobernar Tebas. Para no entrar en disputa, acordaron alternarse el trono cada año. Inicia Eteocles en el poder, pero al cumplirse el año rompe su promesa y se desata una guerra cuando Polinices reúne un ejército y enfrenta a su hermano. El doble fratricidio hace a Creonte, cuñado de Edipo, el nuevo rey.

Comienza «Antígona» con el tema central que mueve el drama: el castigo a Polinices. Creonte juzga que Polinices actuó en contra de la patria y debe ser castigado aun después de muerto; su cuerpo debe ser dejado a la intemperie y no recibir ritos sagrados ni sepultura, y quien transgreda el decreto morirá por lapidación pública. Antígona, sobrina de Creonte y prometida de su hijo Hemón, ruega a su hermana Ismene que juntas sepulten y lloren a su hermano, pero ella se niega a quebrantar la ley, así que Antígona decide hacerlo sola. Los soldados del rey descubren que el cuerpo de Polinices fue enterrado y que recibió los ritos sagrados. La protagonista de la tragedia es descubierta y al ser confrontada por el rey, reconoce su culpa y explica porqué lo hizo: aplicar la ley a los muertos no forma parte del poder de ningún mortal, es asunto de los dioses; honrar a un hermano es lo sensato y su hermano merece sepultura y ella, llorarlo. Creonte no quiere entrar en razón ni con los argumentos de Antígona, ni con los ruegos persuasivos de su hijo Hemón, ni con la advertencia del adivino Tiresias. Decide dar muerte a Antígona, pero no por lapidación, sino que ordena enterrarla viva en una cámara sepulcral.



DONE AHORA

Marzo 14, 2022 4:07AM EDT

Disponible en [English](#) [Español](#)

## La generosa respuesta de la UE a los refugiados ucranianos demuestra que hay otras alternativas

La acogida de los ucranianos contrasta con la dura respuesta a los refugiados de Asia, África y Oriente Medio



**Judith Sunderland**

Associate Director, Europe and Central Asia Division

[sunderland\\_jude](#)

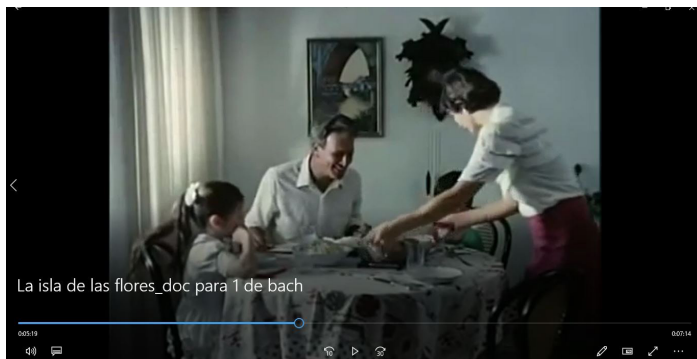


Personas que huyen de Ucrania entran en Polonia a través del paso fronterizo de Korczowa, Polonia, 4 de marzo de 2022. © 2022 AP Photo/Visar Kryeziu

La efusión de solidaridad y empatía hacia las personas que huyen de la guerra en Ucrania es maravillosa. Los países fronterizos con Ucrania han abierto sus fronteras y prácticamente han



#### 18. 4. Anexo. Sexta sesión. Material de trabajo en grupo



##### Enlace:

[https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search\\_query=la+isla+de+las+flores](https://www.youtube.com/results?sp=mAEB&search_query=la+isla+de+las+flores)

*Ilha das Flores* (1989)



##### Enlace:

[https://www.youtube.com/watch?v=2wVGNJnVFG0&t=4s&ab\\_channel=StarkProductions](https://www.youtube.com/watch?v=2wVGNJnVFG0&t=4s&ab_channel=StarkProductions)

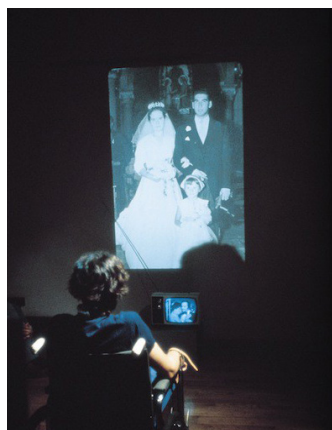
*Mulan* (1998)



##### Enlace:

[https://www.youtube.com/watch?v=csOcbPNyzhM&t=1s&ab\\_channel=Disney-SongSpainHD](https://www.youtube.com/watch?v=csOcbPNyzhM&t=1s&ab_channel=Disney-SongSpainHD)

*Hércules* (1997)



##### Enlace:

<https://www.finamiralles.com/>

*Standard* (1976)



Thomas Nagel, "IV. El problema mente-cuerpo", *El hombre y el cosmos*, Biblioteca Nueva, España, (2014), pp. 27-28.

En algunos casos sabemos cómo afecta el cerebro a la mente y cómo la mente al cerebro. Por ejemplo, sabemos que estimular ciertas células del cerebro situadas en la parte posterior de la cabeza produce experiencias visuales. Y sabemos que cuando decides servirte otra rebanada de pastel ciertas células cerebrales envían impulsos a los músculos de tu brazo. No conocemos muchos detalles, pero es claro que hay complejas relaciones entre lo que sucede en tu mente y los procesos físicos que se dan en tu cerebro. Hasta aquí todo pertenece a la ciencia, no a la filosofía.

Pero hay una pregunta filosófica sobre la relación entre mente y cerebro: ¿tu mente es algo distinto del cerebro, aunque conectado con él, o es el cerebro? ¿Los pensamientos, sentimientos, percepciones, sensaciones y deseos ocurren *además* de todos los procesos físicos en tu cerebro, o son ellos mismos parte de dichos procesos?

¿Qué sucede, por ejemplo, cuando muerdes una barra de chocolate? El chocolate se disuelve en tu lengua y causa cambios químicos en las papilas gustativas, las cuales envían ciertos impulsos eléctricos por los nervios que van de tu lengua al cerebro, y cuando esos impulsos llegan a éste producen allí otros cambios físicos; finalmente, *percibes el sabor a chocolate*. ¿Qué es eso? ¿Puede ser tan sólo una transformación física de algunas células cerebrales, o tiene que ser algo completamente distinto?

Si mientras comes una barra de chocolate un científico quitara la parte superior de tu cráneo y mirara tu cerebro, todo lo que vería no sería más que una masa gris de neuronas. Si usara instrumentos para medir lo que sucede dentro, detectaría complicados procesos físicos de muchas clases diferentes. Pero, ¿encontraría el sabor a chocolate?

Al parecer no podría encontrarlo en tu cerebro, porque tu experiencia de saborear chocolate está encerrada en tu

mente de tal modo que hace imposible que alguien pueda observarla, aunque abra tu cráneo y mire tu cerebro. Tus experiencias están dentro de tu mente con un *tipo de interioridad* que difiere del modo en que tu cerebro está dentro de tu cabeza. Alguien puede abrir tu cabeza y ver lo que hay dentro, pero no abrir tu mente y mirar su interior; en todo caso, no de la misma forma.

No se trata sólo de que el sabor a chocolate sea eso, un sabor, y de ahí que no pueda ser visto. Supongamos que un

## 18. 5. Anexo. Preguntas de trabajo en grupo

En 2.3. la forja del carácter (p.196) nos dicen:  
"El saber ético nos proporciona referentes  
para forjarnos un buen carácter".

¿Crees que los referentes "para forjar un buen  
carácter" son los mismos en la Isla de  
las Flores que en la ciudad de la mujer  
que vende los perfumes?

Grupo 3

En el documental hay un momento en  
que nos dice "la familia se compone de  
un hombre y una mujer", ¿crees que  
siempre es así? En la actualidad,  
¿hay otros modelos familiares que  
conozcas? (Podéis hacer una lista).

Grupo 2

La conciencia moral es la capacidad de  
captar los principios por los que dis-  
tinguimos entre lo moralmente bueno  
y lo malo y saber aplicarlos (p.197)

Siendo auto-criticos... ¿encontras algún  
mensaje relacionado con la conciencia moral  
en el vídeo de La Isla de las Flores?

Grupo 1

(p.196)

Las actitudes se definen como  
predisposiciones aprendidas que  
adoptamos ante situaciones u  
objetos, ¿qué actitudes identi-  
ficas en el vídeo de Melón?  
Por otro lado, según Xavier Zubiri  
y J.L.L. Aranguren "los seres  
humanos tenemos 2 tipos de  
validades: por naturaleza y  
otras por apropiación.

¿Qué tipo de validades identi-  
ficas en el vídeo por natura-  
leta? y ¿cuáles por apropiación?

Grupo 4

¿En relación con el modo en que  
se forja el carácter, ¿qué crees  
que nos está diciendo Fina Rivas  
con la performance Standards?

Grupo 5

Tras leer el texto de T. Nagel,  
¿Seguís pensando que es posible  
encontrar la moral en el cerebro?  
¿Tiene sentido hablar de "órgano moral"?  
¿Puede fundamentarse biológicamente la  
moral?

Grupo 6



## 18. 6. Anexo. Algunas respuestas del trabajo en grupo

GRUPO: Amalia, Sandra y Marina.

(GRUPO 2)

❖ Biológicamente, una gamella como tal para poder ~~tra~~ tener hijos, etc. Es necesario que este formada por un hombre y una mujer, para que un espermatozoide se une a un óvulo y así poder tener hijos.

Pero por otra parte, gamella no siempre es eso. Sino que gamella significa sentirse querido, cuidado... sin importar el género. Por eso mismo en la actualidad existen distintos tipos de gamella, ya sea formada por un hombre y una mujer, o bien 2 hombres, 2 mujeres, monoparental, gamella reconstruida...

Al final este formada por lo que este lo importante es sentirse querido.

Es una mujer atada a una silla representando la opresión que siente la mujer en esos momentos. Por ejemplo en los matrimonios de conveniencia o cuando se le obliga a limpiar la casa.

En la primera imagen observamos como ve todas estas imágenes en la pantalla y en la segunda imagen vemos su reacción a esos sucesos.

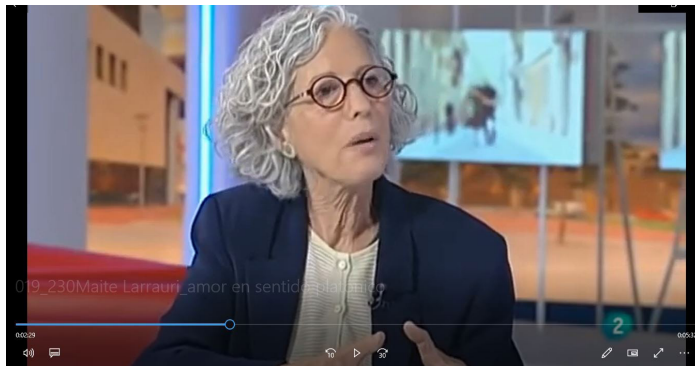
Para de alguna manera esta opresión continúe en la actualidad con actitudes.

Por eso, el cuerpo de la silla es el de una mujer.

EQUIPO 5

NURIA, SOFIA, DIANA, BLANCA, UXUE

## 18. 7. Anexo. Octava sesión. Material de Maite Larrauri y bell hooks



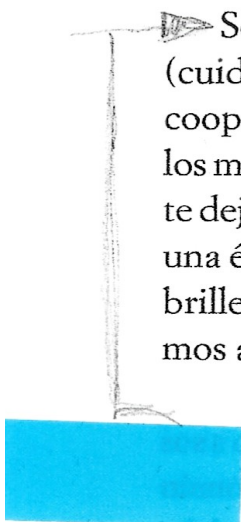
Maite Larrauri Deleuze. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=ml8K-gYzL1Pg&ab\\_channel=VIS%C3%83OXFILOSOFIA](https://www.youtube.com/watch?v=ml8K-gYzL1Pg&ab_channel=VIS%C3%83OXFILOSOFIA)

Maite Larrauri: el amor platónico. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=cNAoxYXZZD0&t=73s&ab\\_channel=FeliciCultura](https://www.youtube.com/watch?v=cNAoxYXZZD0&t=73s&ab_channel=FeliciCultura)

hooks, b. (2021), *Todo sobre el amor*. Nuevas perspectivas. Paidós, Barcelona, p.126.

cor. Todos estamos de acuerdo en que la nonesudad y el cuidado mutuo hacen la vida mejor, y tratamos de vivir conforme a una ética de amor.

Se necesita valor para vivir según los principios del amor (cuidado, respeto, conocimiento, honestidad y voluntad de cooperación), porque para ello hay que aprender a afrontar los miedos. No es que el miedo vaya a desaparecer, simplemente dejará de ser un obstáculo. Los que ya han decidido adoptar una ética de amor saben que cuando dejamos que nuestra luz brille, atraemos a los que brillan con la misma luz y nos sentimos atraídos por ellos. No estamos solos.





hooks, b. (2021), *Todo sobre el amor*. Nuevas perspectivas. Paidós, Barcelona, p.119.

Cuando amamos, el miedo desaparece ineludiblemente. Se suele pensar que para alcanzar la perfección hay que trabajar duro; pero lo cierto es que para lograr ese resultado no hay que hacer nada: aparece, sin más. Es el regalo que nos ofrece el amor perfecto. Para recibirlo debemos entender primero que «en el amor no hay miedo». Sin embargo, todos tenemos miedo, y el miedo nos impide confiar en el amor.

✱ Las sociedades que se basan en la voluntad de poder cultivan el miedo para garantizarse la obediencia. En nuestra sociedad concedemos mucha importancia al amor y hablamos muy poco del miedo, pero todos sentimos un miedo terrible la mayor parte del tiempo. Estamos colectivamente obsesionados por la idea de seguridad, y en cambio no nos preguntamos por qué vivimos en un estado de constante ansiedad y terror. El miedo es el principal soporte de las estructuras de poder; conduce al deseo de desapego y anonimato. Cuando nos enseñan que la seguridad reside solamente en lo idéntico a nosotros acabamos sintiendo como una amenaza cualquier tipo de alteridad o diferencia. Al decantarnos por el amor, elegimos luchar contra el miedo, luchar contra el distanciamiento y la separación. La elección de amar es una inclinación hacia la conexión, es la elección de salir al encuentro del otro.

Como somos prisioneros del miedo, no podremos optar por una ética del amor más que mediante un proceso de conversión. El filósofo Cornel West afirma que «la adopción de un cambio radical» puede reavivar la esperanza. Llama la atención sobre el nihilismo que impregna nuestra sociedad y a este respecto nos recuerda que «el nihilismo no se supera con argumentos o análisis, se domina solo con amor y solicitud. Las enfermedades del alma únicamente pueden ser derrotadas a

## 18. 8. Anexo. Respuestas sobre el miedo y el amor

10. Todas hemos sentido miedo alguna vez, estamos acostumbrados a vivir en un mundo de seguridad pero porque no nos preguntamos qué vivimos en un mundo lleno de ~~esta~~ esta edad, miedo y terror. El miedo es el principal soporte de las estructuras de poder llevándonos al borde de desapego y ~~desemparado~~ anonimato. Cuando nos entregamos al amor también lo haremos al miedo, al miedo de la separación y el distancia vientos. ~~Porque~~ Porque somos prisioneros del miedo. (y ojalá no fueras así...)

~~temper~~ para los principios del amor debemos superar el miedo ~~para~~ para que ~~no~~ no se convierta en un obstáculo estos son conocimiento, cuidado, respeto, honestidad y voluntad de cooperación. ✓ 0'20

pendón por la mala letra y los tachones pero no había tiempo :)

Respuesta realizada por Diana Serrano en el examen. Diana empleó los conceptos correctamente y ofreció una reflexión personal.

2 - Cuando tengo miedo siempre trato de buscar soluciones o distracciones, en el caso de la oscuridad enciendo la luz o me tapo con algo y en el caso de perder a un ser querido me refugio en otros seres queridos. El ejemplo más cercano, fue la semana pasada cuando mi perrita murió atropellada y lo único que me consoló fue la ayuda de mi familia.

Respuesta realizada por Ángel Julián en la sesión séptima. La pregunta: 2. ¿Cómo crees que actúa el miedo en tu cuerpo?

## 18. 9. Anexo. Novena sesión. Cuestionario de evaluación docente

### Cuestionario de evaluación docente

En primer lugar, ha sido un placer compartir la experiencia de la docencia con alumnos, alumnas y alumnos como vosotras, vosotros/es (en el caso de que haya una persona no binaria, intersexual o transexual). A continuación os lanzo una serie de preguntas que me vendría muy bien para tener en cuenta en mi TFM (Trabajo de Fin de Máster) y para las posibles clases que pueda dar en el futuro; dicho lo cual, ahí van:

1. ¿Crees que las clases consistieron en enseñanzas para ser más libres o consideras que las clases han seguido un “modelo de tortura terrible” puramente racional y, por ende, no te han enseñado nada sobre cómo ejercer tu libertad? Justifica tu respuesta.
2. Hemos contrastado aspectos, cosas, situaciones y conocimientos muy diversos sobre los temas que nos proponía la Unidad Didáctica 12: La vida moral. ¿Qué clases te gustaron más? Y ¿cuáles menos? Justifica brevemente tus respuestas.
3. ¿De qué clase o clases dirías que aprendiste algo? Justifica brevemente tu respuesta.
4. Mi intención es trabajar la Filosofía teniendo en cuenta el ámbito de las emociones y la experiencia, ¿crees que lo he conseguido? Y ¿Podrías recordar y decirme qué emociones has sentido durante las sesiones? Por ejemplo: en una tuve confusión, en otra alegría, tranquilidad, calma, miedo, angustia, tedio (sensación de pesadez producida por el aburrimiento), tristeza, enfado, sensación de libertad, bienestar, incomodidad, estuve cómoda, me sentí identificada con \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_. Justifica brevemente tu respuesta.
5. Vimos que el lenguaje tiene un impacto material en la realidad y en ciertas ocasiones he empleado lenguaje inclusivo (no he usando simplemente el masculino genérico “El hombre”; he incluido el femenino y el término de persona), ¿Debería seguir haciéndolo? Justifica brevemente tu respuesta.
6. ¿Qué tipo de profesora te he parecido? Autoritaria, democrática, pasota, aburridísima, creativa, poco creativa, crítica y/o reflexiva, demasiado “blanda” tienes que imponer más... Justifica brevemente tu respuesta.
7. ¿Ha cambiado alguna idea acerca de lo que pensabas sobre la asignatura de Filosofía o sobre la “Filosofía” en general?
8. Uno de los objetivos ha sido entrelazar los conceptos (hacer Rizoma) siendo críticos/as con lo dado por la tradición “el libro de texto” y pensar por nuestra cuenta acudiendo a otras fuentes. ¿Te parece un buen método? ¿Crees que lo conseguimos? Justifica brevemente tu respuesta.
9. ¿Consideras que las clases te han servido para reflexionar sobre algún aspecto de tu vida y de ti, y para mejorar o mejorarlo?
10. Por favor, comenta aquellos aspectos que no te han gustado de las clases.
11. Para terminar, ¿algún consejo, comentario o aportación?

**¡Muchas gracias! Ana.**



## 18. 10. Anexo. Algunas respuestas del cuestionario de evaluación docente

① Para ser más libres, porque nos vemos dar nuestra opinión en todo momento sin ser juzgados.

1. No creo q se me haya enseñado nada sobre la vida ya que sigo siendo la misma persona y me sigo comportando igual que antes.

Esta persona que dice no haber aprendido nada "sobre la vida", aparece también en la respuesta 8.

1. Creo que las clases se han basado en nuestra libertad porque hemos realizado varias actividades y luego teníamos la libertad de compartirlo con la clase o no.

1-Me he sentido muy libre de expresar lo que sentía, algo que en otros colegios no notaba

1) Las clases han sido bastante más libres y con opción de participar más que en otras clases que lo único que hacemos es escuchar y atender al profesor, mientras que aquí tenemos más peso.

① Creo que estas clases no me han enseñado a ser libre como tal, pero si me han enseñado a buscar el camino para serlo. Me ha dado bases para lograrlo.



2) Las que más me gustaron quizá fueron en las que vimos fragmentos de películas de Disney que había visto durante mi infancia y me pareció que verlas desde un punto de vista más filosófico era muy interesante. Por otro lado las que menos quizá fue en la diapos casi toda la clase de forma teórica con el libro porque aunque <sup>fue</sup> interesante también se hizo un tanto pesada.

3. En todas aprendí algo, voy a destacar en la que nos dio las canciones y me di cuenta que la música puede tener filosofía.

4. Sí, me gusta aprender de cosas que pasan de verdad y no solo teorías, y lo has conseguido. He sentido confusión en varias situaciones pero es culpa de la asignatura y tedio pero es normal en mí, no por tu clase.

4. En cuanto a emociones, conseguiste llegar y dar clase extrayendo que es difícil, entonces por esa parte ha estado bien porque nos has hecho pensar más ya que se había despertado el interés.

4. Sí, en la clase en donde primero nos hiciste al principio un ejercicio de relajación pues tranquila, en algunas otras clases intensa y alegre. Y una de las cosas que más me gustan de tus clases es que haces que haya un ambiente "familiar" por así decirlo y al menos yo me ~~siento~~ he sentido cómoda en todas.

(4) Sí, ya que hemos estado mucho hablando y trabajando sobre la moral. Calma, abstracción, alegría, comodidad. Me sentí identificada con ciertos mitos pero ya también los tenía.

⑤

Si, ya que me parece innovador, usualmente la gente solo dice "el hombre" y me parece bien que también incluya el término la mujer.

⑤ No, porque hay gente a la que no le incomoda este tipo de lenguaje el cual para mi parecer es inútil debido a que es hombre o mujer. De toda la vida se nos ha llamado como hombre y mujer.

5. Yo creo que deberías seguir haciéndolo porque aunque el tradicional sea el masculino, también hay que tener en cuenta el femenino.

5 - Pues no se que decirte pero pienso que está bien ya que en estos años hay personas para todo

5. A mi personalmente no me gusta, porque no me parece necesario que se cambie el lenguaje, ya es inclusivo como está.

5) Yo creo que el término "el hombre" está bien usado para generalizar a hombres y mujeres porque al decir el hombre se entiende que estás nombrando a la especie humana tanto mujeres como hombres. Además nuestro idioma es así. Además si tu estás en una clase que le das todo el resto hombre, mujeres, transgénero...

6) Si

⑤ Creo que usar el masculino y el femenino es un poco absurdo, ya que como nos dice la RAE, el masculino habla en general e incluye a ambos sexos.



5. Yo lo veo innecesario pero no me importa si alguien lo usa  
(la Terminación en e, como en alumnos, me hace gracia)  
6. M...

5- El lenguaje inclusivo me parece una tontería y por eso no lo uso. Que lo utilicen el resto no me importa ya que está en su libertad usarlo, pero en clase has de usar un léxico correcto y aceptado por la RAE, y el inclusivo, como el caso de "vosotres", es incorrecto. Pero que utilices "las personas" lo veo como algo innovador y que puede ayudar y hacer comportar ese pseudoviejito a más gente.

tener en cuenta el femenino.

6. Me has parecido una profesora creativa porque por ejemplo la lista de canciones, los documentales, los trozos de películas son cosas que a todos no se les ocurren y sirven para aprender de forma más entretenida.

7) En realidad a mí siempre me ha gustado la filosofía, aunque veo que puede ser menos aburrida .... jaja

7- Me ha gustado mucho de que a lo mejor era un buen filósofo

(7) Si, que cambia bastante, y todas las opiniones son igual de importantes.

7. No mucho porque sigue siendo como de pensar y darle vueltas a todo.

7. Creo que la filosofía es algo compleja y a mí siempre me va a costar entenderla.

8. Si, me parece un buen método porque al final seguir siempre el libro es aburrido, aunque también puedes perderte un poco si no lo sigues.

⑧ Me parece muy buen método el enlazar nuestros pensamientos con lo del libro, muy útil y quizá así se queda mejor los conceptos

⑧ Un método muy bueno. Sin ninguna duda

⑧ Me gusta la medida para más sobre mis sentimientos y

8) El método me parece fantástico aún así yo creo que deberían poner videos más simples en temas tan complejos  
... una misma opinión.

8. Si, siguiendo menos el libro hemos conseguido pensar de otras formas y entender las de los demás.

4. Una clase si que...

8- Me parece uno de los mejores métodos para aprender y si se ha conseguido ya que poco se ha tocado el libro

9- Empezar a ver la asignatura más valiosa de lo que pensaba

9- La del video me ha hecho pensar que tengo mucho ridículo y que debería recurrir a lo que dije usaba para combatirlo.

10- Una clase en concreto - la primera, creo - nos posite las traducciones de las palabras en griego. lo vi innecesario

11- Dijo que fueras punto escénico, y la verdad que no se te notó. Te falta pulir algunos aspectos de oratoria para tener al público más atento, pero aún así no te te va a dañar.

⑪ Gracias por darnos estas clases, me han servido de mucha ayuda.

## 18. 11. Anexo. Décima sesión. Examen

### EXAMEN DE FILOSOFÍA

29/04/2022

1º de Bachillerato, Colegio San Agustín.

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

#### PREGUNTAS: (total 2 Puntos)

1. ¿Qué es la moral y en qué se diferencia de la ética? (0,20)
2. Según el filósofo Ernst Tugendhat podemos distinguir tres tipos de teorías éticas: tradicionalistas, no cognitivistas y cognitivistas. ¿Sabrías decir en qué consisten y poner un ejemplo de cada una de ellas? (0,20)
3. “Tareas” de la ética filosófica. (Ética Antigua vs. Ética Moderna) (0,20)
4. Elige y contesta una pregunta: a) ¿En qué consiste una ética utilitarista? b) ¿Qué promulgaban los escépticos? c) Principios o rasgos de la vida Cínica. (0,20)
5. Diferencias y semejanzas entre Moral, derecho y religión. Y ¿qué posibles consecuencias identificas que tiene la separación radical de éstos ámbitos? (¡Recuerda la tragedia de Antígona y las noticias que leímos en clase!). (0,20)
6. El filósofo Xavier Zubiri nos habla de <<Hiperformalización>>, <<justificación activa>> y <<justeza automática>>, ¿qué significan y para qué los emplea? (0,20)
7. ¿Es posible encontrar un <<órgano moral>>? (0,20)
8. ¿Cómo se forja el carácter? (Podéis poner ejemplos: vídeo de Mulan, Hércules, Performance Standard, ...) Y ¿Qué papel crees que tiene la familia, la sociedad, el Estado y la Cultura en la forja del carácter? (0,20)
9. ¿Sabrías decir, al menos, tres temas que trata el documental de la Isla de las Flores? Y por otro lado, ¿qué modelos familiares vimos que existen a día de hoy? (0,20)
10. bell hooks, en sociedades generalmente individualistas (como la nuestra) donde abundan el miedo y la ansiedad, nos propone vivir conforme a una *ética del amor* para relacionarnos de otro modo con nuestro entorno; según esta autora ¿qué es miedo? Y ¿cuáles son los principios que guían el amor? (0,20)



## 18. 12. Anexo. Algunas respuestas del examen

- Modelos
- LAT (Living apart together) ✓
  - Multicultural ✓
  - Parejas homosexuales ✓
  - Monoparentales ✓
- Reconstruidas ✓
- Normales X
- TODOS LOS MODELOS SON NORMALES
- Cero que te refieres al Modelo tradicional (padre y madre)

10) El miedo según Bell Hooks es el principal soporte de las estructuras de poder que suele llevar a la violencia, anormalidad y desapego. Suele ser causado por todo aquello diferente a nosotros (desde la antigüedad hemos tenido miedo a lo desconocido). ✓

Para luchar contra el miedo tenemos el amor que con sus principios: honestidad, cariño, confianza, respeto y compartir conocimientos, intentamos superar aquello a lo tememos.

bell hooks

Falta: - voluntad de cooperación  
- cuidado

9. - Desigualdad entre clases sociales ✓

- Diferencias entre animales y humanos. ✓
- Mitos sobre la sociedad capitalista ✓

0'20

Tipos de familias:

- Reconstruidas
- "Normales"
- Monoparentales
- Homosexuales
- LAT
- Multiculturales

TODAS SON NORMALES

• CREO QUE TE REFIERES AL MODELO TRADICIONAL... FORMADO POR UN PADRE Y UNA MADRE.

## 19. Rúbricas

RÚBRICA DE EXPOSICIÓN ORAL/ DEBATE				
CATEGORÍA	2-1 EXCELENTE	1-0'50 SATISFACTORIO	0'50- 0'20 MEJORABLE	0'20- 0 INSUFICIENTE
<b>Tiempo</b>	Sabe gestionar muy bien el contenido al tiempo.	Ha sobrado sobrado tiempo, pero ha explicado y argumentado de forma clara los conceptos.	No ha sabido aprovechar bien el tiempo que se le ha concedido, la explicación ha sido escasa.	No ha argumentado nada.
<b>Estructura del contenido</b>	La información está distribuida de forma pertinente y lógica..es clara.	Aunque la información es clara y lógica, alguna diapositiva está fuera de lugar.	Aunque se entiende, gran parte del contenido está disperso.	No existe una lógica estructural.
<b>Exposición</b>	Mantiene el interés del público durante la mayoría de exposición.	Interesa bastante aunque a veces resulta un poco monótono.	Consigue captar la atención sobre el tema, pero se dispersa.	Repetitivo/a y/o emplea pocos o ningún argumento y herramienta para captar la atención.
<b>Expresión oral</b>	Habla con claridad, su pronunciación es correcta y adecua el tono de voz.	Casi la mayor parte habla con claridad, pronuncia adecuadamente aunque realiza pausas innecesarias y no siempre tiene en cuenta la entonación.	Se entiende el mensaje, pero no habla de forma clara y ordenada. Tartamudea y repite palabras, frecuentemente emplea pausas y su tono de voz no siempre es adecuado.	A penas habla, constantemente repite la misma idea, hace pausas y/ o usa muletillas de forma constante. Su tono de voz no es adecuado.
<b>Lenguaje no verbal</b>	Buena postura, muestra seguridad, gesticula, mira y captar corporalmente la atención del público.	La postura es correcta, muestra cierta seguridad y de vez en cuando gesticula y mira al público.	En ocasiones cuida sus postura, establece contacto visual y gesticula, pero no se mueve. La mayor parte del tiempo muestra inseguridad.	Tiene mala postura y no establece contacto visual con los presentes. Muestra gran inseguridad.

RÚBRICA DE DISERTACIÓN				
CATEGORÍA	2-1 EXCELENTE	1-0'5 SATISFACTORIO	0'50- 0'20 MEJORABLE	0'20 - 0 INSUFICIENTE
<b>CONTENIDO</b>	El contenido es preciso, profundo y con abundantes ejemplos que son pertinentes.	Trata los conceptos de forma pertinente, aunque no profundiza lo suficiente, el contenido es adecuado.	La explicación es escasa y casi no ofrece ejemplos.	No ha argumentado nada y/o se nota que información no es de elaboración propia.
<b>ESTRUCTURA Y ASPECTOS FORMALES</b>	Estructura lógica y clara. Emplea de forma correcta aspectos formales: Portada, índice, intro...etc. Hay un equilibrio.	Aunque la información es clara y sigue una lógica, no respeta adecuadamente los aspectos formales: mal referenciado, índice descompuesto, etc.	El contenido no sigue un orden, pero se entiende, ha intentado integrar algunos aspectos formales.	No existe una lógica estructural y no cuida los aspectos formales, la información está condensada.
<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>	Domina los conceptos, el texto es fluido y no tiene faltas de ortografía.	Explica los conceptos, en ocasiones ofrece ejemplos que no son necesarios y hay entre 2 y 3 faltas de ortografía.	Se entiende el mensaje, aunque es un texto monótono, repite palabras, lenguaje poco técnico o formal y hay más de 3 faltas de ortografía.	Los conceptos son erróneos, casi no hay información que acompañe la explicación, se nota no es de elaboración propia y, además, tiene abundantes faltas de ortografía.
<b>LETRA Y ORIGINALIDAD</b>	Tipografía adecuada, imágenes pertinentes e incluso de elaboración propia; diseño que denota una conceptualización y organización previa. Sentido del humor, lírico, estético, crítico, etc.	Tipografía y empleo de imágenes adecuadas. Diseño y maquetación correctos. En ocasiones recurre al sentido del humor, la expresión poética o literaria, la crítica, etc.	Aunque usa una tipografía adecuada; emplea imágenes de forma no pertinente e incluso abundante. A penas usa recursos de carácter humorístico, literario, crítico, estético, etc.	Illegible y/o presenta dificultades de lectura. No hay imágenes ni emplea recursos que denotan un trabajo creativo.

## 20. Bibliografía empleada para la unidad didáctica

Tugendhat, E. (1988), "Ética antigua y moderna", en: *Problemas de la Ética*, Barcelona: Crítica.

Libro de texto de *Filosofía* (2015), serie reflexiona, Santillana Educación, Madrid, pp. 188-199.

hooks, b. (2021), *Todo sobre el amor. Nuevas perspectivas*. Paidós, Barcelona, p.119.

Nagel, T (2014), " IV. El problema mente-cuerpo", *El hombre y el cosmos*, España, Biblioteca Nueva, pp. 27-28.

Nietzsche, F. (1989), *Crepúsculo de los ídolos*, Madrid, Alianza editorial, pp. 45-52.

Nietzsche, F. (1980), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Valencia, Teorema, p. 3-21.

Nietzsche, F. (2017), *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial.

Onfray, M. (2002), *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Buenos Aires. Paidós.



## **21. Anexo. 2º de bachillerato**

Nº de alumnado: 12.

Con apuntes. Sin libro de texto.

Temas impartidos: Friedrich Nietzsche: Muerte de Dios y sobrehumanidad/ "súper-hombre". Y pensamiento de Ortega y Gasset.

Nº de sesiones: 6.

## **22. Resumen de las sesiones**

Las clases con 2º de bachillerato se iniciaron abruptamente. La docente comenzó explicando la filosofía de Nietzsche por sugerencia de la tutora del centro (duración: 2 sesiones). Cuando tocó abordar el pensamiento de Ortega, se comenzó a trabajar la con la educación como una práctica para la libertad: dedicamos tiempo al reconocimiento entre alumnado y docente e intentamos durante las siguientes sesiones impartir la filosofía de 2º tomando distancia de la tradicional clase magistral: preguntas relacionadas con la propia vida, películas, dibujos, esquemas, lectura comprensiva en grupo de fragmentos del autor y juegos en los que se repartió fragmentos muy breves sobre Kant, Nietzsche, Aristóteles y Descartes. El objetivo: adivinar entre grupos quien era el autor que se encontraban leyendo; y por otro lado, escribir todo aquello que recordasen de este.

## 23. Cuestionario de evaluación docente para 2º de bachillerato

### Cuestionario de evaluación docente

En primer lugar, ha sido un placer compartir la experiencia de la docencia con alumnos y alumnas como vosotras y vosotros. Cada una/o tiene una singularidad muy valiosa y espero que os vaya bien en todo aquello que os propongáis hacer. Por otro lado, a continuación os lanzo una serie de preguntas que me vendría muy bien para tener en cuenta en mi TFM y para las posibles clases que pueda dar en el futuro; dicho lo cual, ahí van:

1. De las tres etapas/clases de Ortega y Gasset, ¿Hay alguna que te resultó interesante y que, además, te gustó?
2. ¿De qué clase dirías que aprendiste algo? Y ¿Qué preguntas o ideas te suscitó/suscitaron? Si hay varias clases o ideas diferentes, adelante, escribe sobre ello.
3. Mi intención es trabajar la Filosofía teniendo en cuenta el ámbito de las emociones, ¿podrías recordar y decirme qué emociones has sentido durante las clases? Por ejemplo: confusión, alegría, tranquilidad, calma, miedo, angustia, tedio, tristeza, enfado, sensación de libertad, bienestar, incomodidad, deseo de que finalizara ya la clase, etc. Justifica brevemente tu respuesta.
4. En ciertas ocasiones en las explicaciones he empleado lenguaje inclusivo (no se ha usando simplemente el masculino genérico “El hombre”; he incluido el femenino y el término de persona), ¿te has sentido reconocida/o/e? ¿Crees que es una tontería? ¿Debería seguir haciéndolo? Justifica brevemente tu respuesta.
5. A pesar de los nervios, ¿qué tipo de profesora te he parecido? Autoritaria, democrática, pasota, aburrida, aburridísima, creativa, poco creativa, demasiado “blanda” tienes que imponer más... Justifica brevemente tu respuesta.
6. Tras las clases de Ortega y Gasset, ¿ha cambiado alguna idea a cerca de lo que pensabas sobre la asignatura de Filosofía? ¿Te ha servido para reflexionar sobre algún aspecto de tu vida o momento vital en el que estás?
7. La última clase fue con trozos de películas (para un futuro) de qué otras formas imaginas que se puedan dar los contenidos de la asignatura de Filosofía?
8. Por favor, comenta aquellos aspectos que no te han gustado de las clases.
9. Para terminar, ¿algún consejo, comentario o aportación?

¡Muchas gracias!

*Ana*

## 24. Respuestas al cuestionario de 2º de bachillerato

1.

A mí lo que más me gusta fue la clase en la cual ~~nos~~ Cristina nos realiza unas preguntas acerca de lo que opinábamos de la vida y así.

Me pareció muy interesante ya que tuvimos que expresar y opinar acerca de la vida.

2.

En general de todas, ya que aunque filosofía no fuese una de mis asignaturas favoritas, siempre es divertido e interesante abordar el estudio desde otro punto de vista.

3.

Interes sobre todo, ya que escuchar las opiniones de los compañeros e incluso la de las profesoras es una cosa interesante.

Pero también tedio y aburrimiento ya que filosofía no me gusta demasiado.

4.

A mí me resulta totalmente innecesario, ya que según la RAE el masculino engloba ambos géneros y si alguien ~~se~~ siente que necesita que lo traten por su género exclusivamente, que lo diga y se le tratará.

5.

Creativa, ya que ha habido cosas que nunca habíamos realizado y es divertido sacar de ~~ver~~ en cuando.

6.

La verdad es que no, pero tampoco es culpa tuya, porque ya hace tiempo que le hice cruz y raya a la filosofía.

7.

Se pueden hacer debates, trabajos de investigación, actividades divertidas.

8.

Las clases eran buenas, pero las primeras horas son mortales.

- 1 → La clase que expuso sus ideas y conclusiones a través de vídeos lo cual hizo la clase muy amena y consiguió la atención y participación de la clase y propició a retener las ideas del filósofo.
- 2 → De las clases que hizo más amenas ya que transmitió sus ideas de una forma que así los alumnos prestábamos atención.
- 3 → Me sentí tranquilo y sensación de libertad ya que en sus clases ella nos invitaba a opinar y que cuando participabas no te ponías nervioso p<sup>q</sup> sabías que ella te iba a ayudar.
- 4 → Simplemente es una tradición del lenguaje castellano por lo que no es necesario emplear ese tipo de lenguaje o el que yo no me siento reconocido.
- 5 → Me he parecido muy atrevida y crecía ya que desde que explicó el primer día que vino se le vio muy segura de sí misma y se mostró muy cercana con los alumnos.
- 6 → La verdad que no pero sí es verdad que me he dado cuenta que la filosofía te ayuda a reflexionar y ver los diferentes puntos de vista de grandes filósofos.
- 7 → Esa forma fue muy efectiva y la verdad que a mí me gustó mucho y yo creo que debería usarla más a menudo.
- 8 → Las clases que son muy técnicas y que la verdad que te aburren mucho.
- 9 → Que mantuvieras tu forma de dar clases tan alegres y siendo así de valiente y que pierdas la vergüenza porque se te ve muy segura de ti mismo.

1. La clase de los videos me parecio entretenida y útil. Se queda la intencion del autor más clara.
2. La de los videos porque me parecio mucho más entretenida y nueva.
3. Calme y un poco de tedio pero no por la clase sino porque la originalidad no me gusto. La clase estaba muy ~~bien~~ pero la exposicion no le gusto.
4. A mí me da igual, ~~pero~~ con el termino "hombre" o "ser humano" evidentemente se pudo identificar cuando usamos nosotros entendidos por sus lunares. Yo si fuera tú, haría lo que me fuese más cómodo. Usaría lo que fuese mayor, si hay más chicos, masculino y si hay más chicas, chicas.
5. Creo que por que nunca habíamos tenido clases así. E innovadora
6. La verdad que no.
7. Con ejemplos y detalles sobre la vida cotidiana con el pensamiento del autor
8. Que sean cosas realmente de leer un texto o de un rollo de una persona
9. Que sigas así porque es algo que en un futuro lo harás muy bien.



- ① La clase en la que vimos videos que nos hizo relacionar la teoria de Ortega y de Nietzsche con nuestro día a día.
- ② La clase en la que nos centramos en el perspectivismo de Ortega, me interesó mucho ya que es algo que yo también considero fundamental para llegar a una verdad (ver en cierta medida el mundo de quienes por cada una aporte una porción de realidad).
- ③ En la clase que tratamos preguntas personales puede que sintiera algo de angustia ya que me puse nervioso por algunas respuestas que escribí, sin embargo filosófico es la angustia que más me gusta y me proporciona calma e interés.
- ④ Desde mi punto de vista, me parece insignificante, pienso que el masculino nos engloba a todos y yo no me siento por nada ofendida.
- ⑤ Es la primera vez que das clase y me parece que has sabido controlar los nervios muy bien por que das las clases de una manera muy natural, además son muy divertidas, nos haces colaborar en ellas, además los haces innovadores como con los videos. Respecto a lo de 'blanda', ciertos alumnos lo tomaron como un más confianza contigo, sin embargo los cursos con más confianza contigo, sin embargo los cursos con más confianza es probable que se porten peor.
- ⑥ A mi la filosofía siempre me ha gustado bastante y se me hace fácil de estudiar por que es algo que me dedica a estudiar en mi tiempo libre a pesar de que en clase ~~explico~~ hablen en general por todos al quejarse, no creo que haya sido a raíz de dar a Ortega, pero en cierto modo si le he contribuido.
- ⑦ Debates sobre la vida cotidiana, ~~pero~~
- ⑧ Hemos tenido pocas clases pero me las he gustado bastante.
- ⑨ Seguir haciendo las clases divertidas, le gusta se inspira la clase tipo Merli y luego llega a clase y se decepciona con toda la teoría, intenta dar alguna clase por ese estilo creo que es un acierto.

- ① la de los videos, la última
- ② De la que tregiste textos sobre Nietzsche la manera de relacionar la vida actual con la filosofía
- ③ Inquietud, curiosidad, Bienestar
- ④ A mi me parece una bouteria, en la filosofía "El hombre" está bien, y en otros ámbitos el penel masculino (a lo ser que sean todo dios) el masculino está bien
- ⑤ Para ser la 1ª vez me ha gustado mucho, muy dinámicos los cosas y eso está muy bien
- ⑥ Si, es interesante porque también opina, como la mayoría de nosotros que la filosofía no sirve para nada, aunque realmente no es así
- ⑦ Con películas de Disney, que tienen muy buen trasfondo, con debates y juegos.
- ⑧ Nada,
- ⑨ No estoy nervioso

La 1 y 2 → Personalmente, de la clase que ~~me ha~~ aprendido y me ha resultado amena ha sido con la de la dinámica de los videos y analizar el mensaje filosófico de estos.

3 → te sentido confuso en algunos ~~de~~ temas que desconozco de la teoría de Ortega y Gasset.

4 → Si no lo hubieras utilizado tampoco le daría importancia. Para otras personas puede ser importante el lenguaje incluso entonces podría seguir usándolo.

5 → Para ser tu primera clase, me has parecido una profesora creativa, ya que intentas buscar siempre alguna dinámica para que participemos todos y agamos la clase con atención.

6 → En mi opinión no la he cambiado ~~las~~ ~~ideas~~ ~~que~~ ~~tenía~~ y ~~se~~ sigo teniendo sobre la asignatura de filosofía.

7 → se podría dar comentando algunos fragmentos de ciertos libros conocidos.

8 → me han gustado todos.

9 → que sigas haciendo las clases dinámicas porque hacen que a muchos ~~de~~ alumnos les termine gustando la asignatura.



① - La tercera, la de la recopilación de videos.

② - La clase en la cual leímos los textos de Nietzsche, la relación que existe de la vida actual con la filosofía.

③

Yo en esta breve etapa he habido alguna clase en la cual me he aburrido, en cambio he habido otras en las que se ha pasado bien.

④

A mi me parece una absurdez, yo no me he sentido reconocido, yo creo que no.

⑤

Una persona bastante enojada, bastante creativa.

⑥

No la verdad.

⑦

A través de debates, de revistas filosóficas.

⑧

Ninguno.

⑨

Todo perfecto la verdad.

- 1 → la clase en la que se puso fragmentos de películas.
- 2 → la clase en la que seguimos los apuntes y nos lo explicó con sus palabras y puso un esquema en la pizarra donde se entendía muy bien.  
Me suscitó la capacidad y la facilidad que tiene para relacionar la filosofía con la actualidad.
- 3 → tranquilidad y bienestar al poder entender todo
- 4 → Es una tortería
- 5 → Me ha parecido una profesora divertida y creativa al explicar el tema de diferentes formas: (Esquemas, fragmentos de obras, videos...)
- 6 → No ha cambiado nada
- 7 → Mediante representaciones o juegos
- 8 → Me ha gustado todo
- 9 → Que en las próximas clases no te pongas nerviosa que tu para ser las primeras clases lo has hecho excelente

1. La última clase de Ortega y Gasset con los videos como ejemplo.
2. Como he dicho antes la última clase me resulto muy interesante y útil aprender un autor con ejemplos.
3. Tranquilidad ya que realmente la filosofía no me gusta.
4. No crea que el lenguaje inclusivo se determinante para dar una clase ya que en mi caso es irrelevante. Para mi es innecesario e incluso me molesta. No me parece bien que se estrope la lengua castellana de esa forma.
5. Me has parecido una profesora bastante creativa ya que has intentado que la clase fuese mas dinámica.
6. Sinceramente la filosofía va a seguir siendo algo aburrido para mí, porque nunca me ha gustado.
7. Haciendo debates sobre temas de actualidad y contrastando diferentes puntos de vista.
8. Las partes que nos hacías leer de artículos no me parecían muy interesantes y me costaba comprenderlas.
9. No estar nerviosa porque al fin y al cabo si intentas controlar los nervios ayudas a que los alumnos se presten mas atención.