



Trabajo Fin de Máster

Filosofía política a través del ocio cotidiano
Unidad didáctica sobre filosofía política

Political philosophy through everyday leisure
Didactic unit on political philosophy

Autor/es

Aitana Gómez Górriz

Director/es

Jorge León

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2023

ÍNDICE:

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 3 |
| 2. Justificación teórica y metodológica: | 5 |
| 2.1 Marco legislativo: | 6 |
| 2.2 Competencias específicas: | 7 |
| 2.3 Elementos transversales: | 10 |
| 2.4 Saberes básicos: | 11 |
| 2.5 Orientaciones metodológicas y metodologías concretas | 11 |
| 2.6 Principios pedagógicos | 15 |
| 3. Memoria práctica de las sesiones | 16 |
| 3.1 Temporalización y secuenciación: | 16 |
| 3.2 Evaluación: | 23 |
| 3.2.1 Relación entre saberes, competencias específicas, criterios de evaluación e instrumentos y procedimientos: | 23 |
| 3.2.2 Criterios de evaluación..... | 25 |
| 3.2.3 Criterios de calificación, instrumentos y procedimientos: | 26 |
| 3.2.4 Rúbricas:..... | 27 |
| 3.2.5 Mejora de la calificación | 31 |
| 3.2.6 Encuesta de evaluación de la actividad docente..... | 32 |
| 4. Reflexión crítica: | 32 |
| 4.1 Análisis y reflexión sobre la unidad didáctica | 32 |
| 5. Conclusiones..... | 35 |
| 6. Bibliografía: | 38 |
| 7. Anexos..... | 40 |
| Segunda sesión: Anexo I..... | 40 |
| Tercera sesión: Anexo II..... | 40 |
| Cuarta sesión: Anexo III..... | 41 |
| Quinta sesión: Anexo IV..... | 41 |
| Sexta sesión: Anexo V | 42 |
| Octava sesión: Anexo VI | 43 |
| Novena sesión: Anexo VII..... | 44 |
| Décima sesión: Anexo VIII | 45 |
| Encuesta de evaluación docente: Anexo IX | 50 |

1. Introducción

En el siguiente documento me dispongo a realizar el Trabajo de Fin de Máster (TFM) asignatura necesaria para superar el máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas. En concreto, realizaré este trabajo desde la especialidad de Filosofía.

Así pues, este TFM está concebido como una unidad didáctica desarrollada en las prácticas. En concreto, se trata de una unidad didáctica sobre filosofía política pensada para 1º de bachillerato, para la asignatura de Filosofía. Llevé a cabo esta unidad didáctica en el IES Pablo Serrano. Una primera parte de este documento consistirá en dar una justificación y contextualización del motivo de la elección temática de la unidad didáctica. Explicaré qué competencias, saberes y criterios de evaluación podemos encontrar en dicha unidad, que coinciden con los del currículo oficial.

Se dará tanto una justificación a nivel legislativo, viendo en qué punto se inscribe esta unidad dentro del currículum oficial, como una justificación filosófica del sentido del tema escogido. Esta primera parte está reflejada en el apartado 2) Justificación teórica y metodológica y sus consiguientes subapartados. En el apartado 3) Memoria práctica de las sesiones, se encuentra recogida la segunda parte de este TFM, que versará sobre la unidad didáctica en cuestión: temática de esta, temporización, actividades llevadas a cabo, evaluaciones, y, en definitiva, todo el contenido de la unidad propiamente dicho. Las conclusiones, que se encontrarán en esta segunda parte, reflejarán un análisis crítico de mi propia experiencia docente teniendo en cuenta el feedback recibido por parte del alumnado, así como la acogida de la unidad didáctica en el aula, y una valoración de mi recorrido por el máster. Por último, recogeré la bibliografía utilizada para la realización del escrito, así como una serie de anexos con el material necesario para el desarrollo de la unidad.

La unidad didáctica escogida versará sobre filosofía política por diferentes razones. El primer motivo de selección es que, por el momento en el que comienzan estas segundas prácticas (desde el 23 de marzo hasta el 9 de mayo), es el tema que corresponde curricularmente en el IES Pablo Serrano, instituto donde he realizado mis prácticas. Este motivo es de carácter meramente formal. El motivo más determinante de mi elección es

que, creo necesario que el alumnado tenga conocimientos sobre filosofía política. Para fomentar un conocimiento crítico de su realidad considero imprescindible que tengan conocimientos de filosofía política. Además, hay una gran falta de información general sobre cuestiones básicas de la política contemporánea que deben abordarse desde la filosofía política. Adquirir nociones en este campo permitirá al alumnado juzgar su realidad con rigor y profundidad.

Se plantea en esta unidad didáctica tratar, siguiendo el espíritu de la LOMLOE, un elemento de interés para el alumnado, que se relaciona de manera directa con la política: el ocio y sus formas. Decidí plantear esta unidad didáctica por muchos motivos. Dos de ellos, ya han sido mencionados hace un momento, coincidía con lo que estaba viendo el alumnado y me parecen conocimientos imprescindibles en una asignatura como Filosofía de 1º de bachillerato.

Dentro de las cuestiones que se pueden tratar desde la filosofía política podía haber escogido cualquier otra, quizás menos rebuscada o más común dentro de los temas que se ven en esta rama de la filosofía. Escogí tratar el ocio porque creo, que es una vivencia común y cercana a todo el alumnado sin excepción (aunque por sus situaciones puedan tener ocios cotidianos distintos). Escogí el ocio cotidiano porque es necesario hacer ver al alumnado que, en sus formas de ocio, en sus maneras de relacionarse en el cine, en una cena, o en una fiesta siempre hay elementos relacionados con lo social y lo político actuando.

Entiéndase en este sentido por política la forma de organizar a una sociedad. Este es el punto más relevante de la argumentación de la unidad y de mi decisión por ella. Mi objetivo es que el alumnado comprenda por qué nuestra sociedad se organiza de una forma determinada, con una estructura económica y social concreta y no otra. El recorrido histórico planteado para llevar a cabo esta tarea permitirá también que tengan conocimientos de la tradición filosófica, de cómo se ha posicionado con respecto a las distintas formas de organización política.

Llevar al aula la reflexión filosófico-política que hay detrás de nuestras formas actuales de ocio me parece, por otro lado, una necesidad para cambiar las formas de ocio estandarizadas que tenemos. Además, es importante que el alumnado pueda identificar la violencia de cualquier tipo que puede darse en alguna de nuestras formas de ocio cotidiano. Por estos motivos me parece muy sugerente hacer reflexionar al alumnado

sobre su ocio cotidiano, con el objetivo no solo de que puedan analizarlo de manera crítica, sino también de darles herramientas para que tengan la posibilidad de cambiarlo si lo desean.

2. Justificación teórica y metodológica

Propongo partir del ocio cotidiano, un tipo de vivencia cercana y de actualidad para el alumnado, para desarrollar el bloque que versa sobre política. Considero que es una buena forma de traer la filosofía política al día a día del alumnado. En el currículum de esta asignatura, se destaca el papel formativo que debe tener la filosofía en la vida de los alumnos en cuanto a su condición de ciudadanos. En relación con las asignaturas anteriores que han podido cursar, esto es, “Valores éticos” o “Filosofía”, ambas en la ESO, se encuentra la línea conceptual sobre la formación de una ciudadanía crítica.

Uno de los requisitos de cualquier unidad didáctica, siguiendo aquí la legislación aragonesa (Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto), es traer a las aulas un tema que despierte interés en el alumnado. Por otro lado, en prácticamente todos los currículums de las asignaturas relacionadas con filosofía se hace hincapié en la practicidad misma de esta disciplina. Entre ellos, “Valores éticos”, “Iniciación a la filosofía” y “Filosofía” (tanto de 4º ESO como de 1º de bachillerato). Es necesario que el alumnado pueda vincular los saberes filosóficos a su contexto vital y experiencial. Conseguir que la filosofía deje de parecer a ojos, tanto de alumnado como de profesorado, un saber estanco, muerto, inerte e invariable, pasa por mostrar la materialidad y practicidad de esta. Por esta serie de motivos, así como por los ya mencionados, he considerado apropiado el tema a tratar.

Tal como vivimos y gestionamos el ocio en nuestras sociedades actuales (y realmente, desde sus propios inicios) ha dejado de ser una forma inocente de pasar nuestro tiempo libre. Debido a las condiciones materiales y sociales en las que nos inserta el capitalismo, el ocio puede convertirse, o ya lo es en muchos casos, en una herramienta más del capitalismo frente a la sociedad de masas. Reconocer e identificar este tipo de situaciones, poder ver su dimensión política fomenta de manera directa el desarrollo de una ciudadanía crítica, responsable y consciente.

En esta unidad pondré en marcha diferentes metodologías. Realizaré una mezcla entre metodologías expositivas y activas. En función del tema y los materiales utilizados

para la sesión se implementarán más unas u otras metodologías. Es importante destacar que, en las sesiones en las que tenga más peso la parte expositiva, siempre habrá espacios para plantear dudas o cualquier otro tipo de cuestión pertinente. Por otro lado, entre las metodologías activas más destacables se encuentran la lectura de textos, el trabajo en parejas, y la puesta en común o debate en clase.

Ser capaz de analizar e identificar las cuestiones directamente políticas asociadas al ocio, las limitaciones que pueden suponer para algunas personas o los roles opresores que pueden perpetuar, es una tarea imprescindible para vivir y disfrutar del ocio de forma segura, respetuosa y consecuente. Además, considerando el momento vital del alumnado, la adolescencia, veo importante que puedan identificar estas cuestiones tan acuciantes y diarias en sus vidas.

2.1 Marco legislativo:

Podemos realizar dos distinciones dentro del marco legislativo, si atendemos a la legislación autonómica o a la estatal. En cuanto a la legislación estatal, nos atenemos a las siguientes leyes y reales decretos:

- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- REAL DECRETO 243/2022, de 5 de abril, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Por otro lado, atendiendo a la legislación autonómica de Aragón, nos basaremos en las siguientes órdenes y decretos:

- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se

autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón.
- ORDEN ECD/1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención inclusiva
- DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por último, este documento también cumple con la normativa específica del centro:

- Proyecto Educativo de Centro (PEC)
- Documentos de Acuerdo sobre las tareas escolares
- Proyecto curricular Bachillerato
- Programaciones didácticas
- Reglamento de Régimen Interior (RRI)
- Legislación vigente

Podemos encontrar toda la normativa específica en la página web del IES Pablo Serrano:

<https://www.iespabloserrano.es/joomla/instituto/documentos>.

2.2 Competencias específicas:

La unidad didáctica se relaciona directamente con una serie de competencias que aparecen en el currículo oficial de la asignatura:

CE.FI.1 Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.

Esta primera competencia guarda una relación directa con la unidad didáctica en un sentido de conocimiento histórico-político. A través de la unidad didáctica se pretende aportar sentido y conocimiento de nuestra sociedad, no solo del presente de esta, sino también del curso que ha seguido. Conocer la realidad histórica-política de las sociedades contemporáneas constituye un elemento imprescindible para participar en la ciudadanía activa y crítica.

CE.FI.2 Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.

Algunos de los trabajos escritos que se piden en clase suponen una búsqueda de información, que implica la puesta en práctica de esta competencia. De la misma forma, en la última sesión, que consistirá en un comentario de texto, el alumnado deberá poner en relacionar los conocimientos vistos en clase, sirviéndose de herramientas que le permitan realizar una argumentación clara, concisa y coherente.

CE.FI.4 Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.

Esta competencia se adquiere a través del trabajo oral del alumnado. Durante toda la unidad didáctica tendrán que practicar la oralidad en el aula, bien sea a causa de las intervenciones o de las puestas en común que hagamos de las actividades, así como en los debates. El requisito de este tipo de actividades es que el alumnado participe de

manera respetuosa mostrando una escucha atenta y empática, lo que fomenta el ejercicio de una ciudadanía crítica.

CE.FI.5 Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico y dialéctico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.

Esta quinta competencia se trabaja durante todo el bloque. Tanto los textos como los momentos de debate y los trabajos de investigación requieren del análisis crítico de las ideas más relevantes del tema a tratar en cuestión. Este análisis se implementa desde esta unidad didáctica mediante la capacidad reflexiva y la mirada no dogmática del alumnado.

CE.FI.6 Comprender las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores y pensadoras, mediante el examen crítico y dialéctico de dichas ideas y teorías y de los problemas fundamentales a los que responden, para generar una concepción rigurosa y crítica de la riqueza y de la influencia cultural, social e histórica de la filosofía, y de su aportación al patrimonio común

En esta unidad encontramos distintas corrientes filosóficas. La unidad didáctica se concibe desde una perspectiva temporal, esto es, se comienza por la antigua Grecia hasta la contemporaneidad. Esto permite ver la crítica y actualización que van realizando los diferentes autores.

CE.FI.8 Analizar problemas éticos y políticos fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica y dialéctica de distintas posiciones filosóficamente pertinentes en la interpretación y resolución de los mismos, para desarrollar el juicio propio y la autonomía moral.

Esta competencia se cumple en tanto que es el objetivo mismo de la unidad didáctica. La elección del tema, el ocio y la política, está directamente relacionada con la sociedad actual, con cuestiones ligadas a la realidad del alumnado. Tras trabajar dicha unidad, el alumnado tendrá herramientas que le permitan posicionarse de manera crítica frente a problemas tan habituales como el racismo, el sexism, la homofobia, o cualquier tipo de violencia que se vive cada día en la sociedad actual.

2.3 Elementos transversales:

La unidad didáctica cumple una serie de elementos transversales que encontramos en el currículum, siguiendo la ya mencionada Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón:

- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

2.4 Saberes básicos:

Recurriendo de nuevo al currículo oficial de la asignatura “Filosofía” de 1º de bachillerato del Gobierno de Aragón ¹, en la unidad didáctica se trabajarán una serie de saberes básicos:

- La discriminación social, de género, etnia y edad en la tradición filosófica.
- La dimensión social y política del conocimiento. Conocimiento, poder e interés.
La tecnociencia contemporánea. El papel de la mujer en la ciencia y en otros saberes.
- Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías; los problemas ecosociales y medioambientales; los derechos de los animales.
- El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia.
- El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.
- El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comunitarismo.
- Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía.

2.5 Orientaciones metodológicas y metodologías concretas

Esta unidad didáctica está planteada desde una serie de principios metodológicos concretos, estos son: el aprendizaje significativo, la atención a la diversidad, el

¹Véase en:

<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234566820909&type=pdf>, pp. 29471- 294990

compromiso y la interacción docente-alumnado y alumnado-alumnado. He escogido estos principios por diversos motivos. Considero que estos principios son los que más se ajustan al grueso de la unidad didáctica, debido al carácter práctico y reflexivo de la misma.

En primer lugar, creo que es más sencillo para el alumnado conectar los conocimientos nuevos con los que ya tienen. Además, necesitan de un contexto sólido para entender realmente la unidad didáctica, no de un conjunto de teorías sin relación alguna, de ahí mi elección por el aprendizaje significativo. En cuanto al principio de atención a la diversidad, creo que es imposible no recoger la diversidad de alumnado en el IES Pablo Serrano. El reconocimiento de la diversidad debe llevarse a cabo por parte del profesorado, sea por cualquier tipo de motivo. Esto exige al docente necesariamente la adaptación a las necesidades del grupo. Por otro lado, para que se pueda llevar a cabo esta unidad didáctica y las metodologías que se pretenden implementar, es necesario el compromiso tanto por parte del docente como del alumnado, así como una buena interacción entre ambas partes. Para que las actividades en parejas y los pequeños debates puedan ser fructíferos, tiene que haber un interés y compromiso del grupo.

Ya que esta unidad está pensada para que se generen turnos de preguntas o breves debates en todas las clases, y surja así la reflexión en el grupo, es necesario el compromiso y la interacción entre docente y alumnado, pero también entre el propio grupo. Para qué los debates o actividades grupales tengan una buena acogida y desarrollo se debe atender también a la diversidad que existe en el aula, con el fin de que se desarrolle desde el respeto. Por último, y de nuevo para fomentar la reflexión y el carácter práctico de la asignatura, debido al encadenamiento entre los temas a tratar y sus relaciones, el aprendizaje significativo constituye un principio muy relevantes para que el alumnado pueda ver la cohesión y evolución de la temática propuesta.

En el currículo oficial podemos observar una insistencia por la capacidad que debe tener el alumnado para relacionar los conocimientos nuevos con los anteriores. A continuación, explicaré de manera más detallada el motivo de mi elección pro estos principios. Uno de los principios que vertebría esta unidad es el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel. Podemos encontrar este concepto en *Teoría del aprendizaje significativo*. Al comienzo de la unidad, a modo de evaluación inicial, se realizarán una serie de cuestiones previas para ver cuál es el punto de partida del grupo. Además de servir como evaluación inicial esto nos permite saber cuál es el conocimiento

que tiene el grupo. Según Ausubel, es importante desarrollar los contenidos teóricos nuevos en función a sus conocimientos previos para que se dé un aprendizaje significativo real. En Ausubel el aprendizaje significativo es aquel que permite dar significado al conocimiento, a un corpus teórico estructurado. Entender el conocimiento de esta manera nos permite alejarnos, en cierta medida, del conocimiento instrumental y del aprendizaje únicamente memorístico.

Otro de los principios ya mencionados es la atención a la diversidad. Debido a la gran diversidad que encontramos en las aulas, por cuestiones de todo tipo, este principio no puede no aparecer en casi cualquier tema que se plantee. Atendiendo al Proyecto Educativo de Centro (PEC), podemos confirmar la existencia de una gran diversidad en el centro. Este centro se encuentra en Las fuentes, un barrio estructuralmente antiguo, con edificios casi obsoletos en muchas zonas, y con una de las rentas más bajas de Zaragoza. Estas características no deben obviarse. Se trata de un barrio que comenzó a construirse entre 1945-1960, al amparo de la dictadura franquista. Por estos motivos los edificios carecen de equipamientos o están en otras ocasiones obsoletos. Entre los años 2000 y 2008 se produce una llegada de población migrante, que favorece el rejuvenecimiento del barrio. Dentro de esta, basándonos en datos del 2015, el 28% de los inmigrantes provienen de África, el 22% de América y el 7% de Asia. En cuanto a la renta, este barrio se sitúa en torno a los 9.500 euros, siendo la media de Zaragoza los 11.620. Este bajo nivel de renta va de la mano de un bajo nivel de estudios. Únicamente el 6,8% tiene estudios superiores, siendo la media en Zaragoza del 15%. También es importante mencionar los pocos espacios verdes que hay en el barrio, así como la antigüedad de los espacios públicos.²

Todas estas problemáticas, sociales, medioambientales y urbanísticas, responden a intereses económicos, procesos sociales y culturales desarrollados en el barrio desde sus inicios. Problemas como que existan personas mayores con rentas bajas que residen en viviendas inadaptadas para ellos, dificultades de los jóvenes para acceder al mundo laboral, e incluso en los últimos años, adicciones de la población joven al juego. Por estos

² Podemos encontrar toda esta información en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). IES Pablo Serrano (mayo de 2023) *Documentos*. Recuperado el 5 de mayo de 2023: <https://www.iespabloserrano.es/joomla/instituto/documentos>

motivos, entre muchas otras cuestiones personales que desconozco del alumnado, en el IES Pablo Serrano, encontramos alumnado con condiciones materiales y sociales muy distintas. Lo que se traduce en necesidades que hay que atender. El objetivo es facilitar a todo el alumnado la adquisición de las competencias con actividades de distintos tipos.

En tercer lugar, es importante destacar el compromiso (tanto por parte del alumnado como del docente) y la interacción docente-alumnado y alumnado-alumnado. Explicaré estos principios de manera conjunta debido a la relación entre ambos. La unidad didáctica presenta muchas actividades que necesitan de este compromiso y de esta interacción. Las actividades orales en su mayoría no pueden ser posibles sin la participación y el compromiso. Es necesaria esta implicación tanto del docente con el grupo como del alumnado para hacer del aprendizaje algo conjunto. Así, los trabajos cooperativos y elementos de coevaluación serán fundamentales para seguir estos principios.

Tras esta exposición de las orientaciones metodológicas generales, trataré cuál será la función de cada metodología concreta en la unidad, y cuáles utilizaré. En esta unidad planteo utilizar tanto metodologías expositivas como metodologías activas. Las metodologías expositivas servirán para explicar los conceptos teóricos más relevantes y el grueso del temario. En cuanto a las metodologías activas, consistirán principalmente en el trabajo en parejas o ejercicios orales realizados en el transcurso de la sesión. También se trabajarán textos, ya sea con el fin de introducir la clase teórica, durante la clase para utilizarlos como ejemplos o con el fin de aclarar las ideas expuestas al final de la clase.

La utilización del trabajo en parejas tiene ante todo dos objetivos; que ambas partes compartan ideas y se retroalimentan, y que trabajen con textos filosóficos de manera común. Tras estas reflexiones, se compartirán con la clase en general los acuerdos a los que haya llegado la pareja. Por otro lado, al comienzo de algunas clases, pediré a algún compañero o compañera que recuerde al resto lo visto anteriormente, siguiendo aquí la técnica de alumno-relator. En cuanto a la evaluación con respecto al alumnado se realizará principalmente mediante dos métodos: actividades, comentario de texto y participación.

Las actividades pensadas para desarrollar en el aula serán diversas. Desde trabajos escritos a trabajos con imágenes o actividades orales. Por otro lado, también se contempla la participación. Se trata de una participación activa: plantear dudas, críticas o cualquier

cosa relacionada con el tema en cuestión. Por último, para finalizar la unidad, se dedicará una sesión para realizar un comentario de texto en clase. El grueso de la sesión estará dedicado a que escojan entre una serie de textos, y partir de estos, realicen un comentario de texto en parejas. En esta sesión dejaré un tiempo para llenar un cuestionario sobre mi propia docencia. Esta encuesta constituirá la evaluación del grupo hacia mi propia práctica.

2.6 Principios pedagógicos:

Siguiendo el espíritu de la LOMLOE, esta unidad didáctica se acoge a una serie de principios pedagógicos:

1. Las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género.

El trabajo que se realizará durante las sesiones en esta unidad pretende fomentar el trabajo en equipo, el espíritu de investigación y la autorregulación en los ritmos del aprendizaje del alumnado. Por otro lado, si bien durante toda la unidad didáctica se realizará un cuestionamiento crítico de los autores presentados desde una perspectiva de género, hay sesiones específicas dedicadas a tratar la problemática sexo-género, así como otro tipo de cuestiones relacionadas con la raza y la clase.

2. El departamento competente en materia de educación no universitaria promoverá las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Debido a la incorporación de textos en las sesiones, ya sea para trabajarlos o como textos de apoyo a la teoría, dicho principio queda cumplido. Así pues, los textos seleccionados están pensados para promover el interés por la filosofía y los temas a tratar. También en los debates y actividades orales que se llevarán a cabo se practica la expresión oral. La expresión oral en el aula se trabaja desde el conocimiento y gracias a la lectura de los textos seleccionados.

3. Memoria práctica de las sesiones

3.1 Temporización y secuenciación:

Primera sesión:

Contextualización de la unidad didáctica a partir de la pregunta ¿Qué es la política?

Actividad oral 5 minutos: El alumnado va contestando lo que considera que es la política y escribiré las respuestas en la pizarra. A través de esta pregunta se introduce que relación guarda con la filosofía política.

Clase magistral 10 minutos: Se explica que es la política ateniendo a la distinción entre la política como saber o como actividad. Se introduce la importancia de la política en el mundo griego y procedo a explicar la reflexión sobre la política de Platón.

Actividad oral 10 minutos: El alumnado deberá escribir en la hoja posibles definiciones del concepto “democracia”. Se permitirá el uso de dispositivos electrónicos para realizar la búsqueda y contrastar distintas definiciones. Se pone en común con toda la clase.

Clase magistral 25 minutos: A partir de las respuestas del alumnado en la actividad anterior se comienza a explicar la democracia ateniense. Tras la explicación de esta nos introducimos en Platón, tratando el mito de la Atlántida. Principalmente destacando la sociedad y política de la Atlanta, para finalizar este mito con la idea de Filósofo Rey. Se explicará también qué relación guarda esta idea con *La república*. Por último, explicaré el mito de los metales como la justificación que da Platón al orden social. El objetivo es que el alumnado entienda como Platón al describir la Atlántida presenta una alegoría sobre la virtud y la corrupción de la sociedad humana.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.2) (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8), (b), (e), (h)

Segunda sesión:

Continuación con la antigua Grecia, Aristóteles y el tiempo libre para los griegos.

Clase magistral 20 minutos: Pensamiento político de Aristóteles. Se explicará como entendía la política y qué relación tiene esta con la ética y la moral. Tras esto, hablaré de la noción aristotélica de ser humano y la relación que guarda con la política a través del término *zôion politikón*, con ayuda de un fragmento de la *Política* de Aristóteles. Introducción del concepto de buen gobierno y el de ciudadanía.

Actividad toma reflexiva de decisiones 15 minutos (Anexo I): El alumnado en parejas deberá responder a una serie de preguntas: ¿Dónde creéis que se trataban estos temas en el mundo griego? ¿A qué os recuerda el término *Scholē*? ¿Qué creéis que podía ser el ocio para un griego? Las respuestas serán puestas en común de manera oral.

Clase magistral 15 minutos: Se explicará la importancia del ocio en la antigua Grecia y las grandes diferencias que guarda con el actual. Las cenas y banquetes eran un lugar común para el intercambio de ideas y la discusión filosófica. La filosofía se plantea como un encuentro de intercambio de ideas, saberes a través del ocio. Haré hincapié en este sentido entre la relación ocio y la idea de poner en común el conocimiento. Para los filósofos griegos como Platón, Aristóteles y Epicuro, el ocio era una condición necesaria para la reflexión filosófica y la búsqueda de la verdad. En lugar de ser una mera distracción o entretenimiento, el ocio se consideraba un fin en sí mismo, y se valoraba por su capacidad para permitir a los individuos cultivar sus mentes y desarrollar su capacidad de razonamiento. El objetivo es que el alumnado vea esta relación entre ocio y conocimiento. Por supuesto es importante señalar que el ocio era visto como una actividad aristocrática, reservada para aquellos que tenían la libertad y los recursos para dedicarse a la filosofía y otras actividades intelectuales.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8), (b), (e), (h)

Tercera sesión:

Filosofía política en la modernidad, la separación de poderes y el contrato social.

Actividad oral 5 minutos eje cronológico: Lanzaré la pregunta de si saben qué es la modernidad. Tanto qué es como época histórica como a nivel filosófico. Entre toda la

clase de manera oral y en la pizarra, realizaremos un eje cronológico a modo introductorio para que sepan situar los acontecimientos más destacables que marcan el inicio de la modernidad. En esta actividad se permitirá el uso de dispositivos electrónicos para buscar información.

Clase magistral 15 minutos: La clase magistral empieza con la definición de estado moderno. Tras esta definición explicaré una serie de autores que trataron esta cuestión. En primer lugar, hablaremos de Montesquieu, su teoría de la división de poderes y sus implicaciones. Después trataremos a Locke, Rousseau y Hobbes. Veremos en más profundidad a Hobbes, centrándonos en el concepto de Estado de naturaleza y como esto, según el autor supondría una lucha de todos contra todos, que tiene su punto final con el Leviatán o Estado.

Actividad compara y contrasta 15 minutos (Anexo II): El alumnado, en parejas, deberá comparar y contrastar las posiciones de Locke, Rousseau y Hobbes completando una ficha.

Debate 15 minutos: Se plantearán una serie de preguntas que guiarán el debate: ¿Qué tipo de ocio crees que facilita el estado moderno?, ¿Crees que podrían haber existido antes de la modernidad? El debate acabará con una breve explicación por mi parte de cómo la modernidad también cambia la concepción del ocio que se tenían.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.2), (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8), (b), (e), (h)

Cuarta sesión:

Michel Foucault y el poder disciplinario

Alumno/a relator/a 5 minutos: Repaso de la sesión anterior.

Contexto histórico y filosófico del autor 5 minutos: Ideas principales sobre la crítica al conocimiento. Además, es importante señalar como se sitúa en un momento histórico en el que se empiezan a cuestionar los efectos de la modernidad.

Lectura conjunta de texto 10 minutos (Anexo III): Se leerá un texto conjuntamente para que quede muy claro cómo era el poder antes de la sociedad moderna, un poder marcado por la violencia y casi el espectáculo público. Tendrán que compartir de manera oral sus opiniones con respecto al texto.

Clase magistral 30 minutos: Análisis de la noción de poder que da Foucault. Explicaré cuáles son las transformaciones del poder que se producen para el autor en la sociedad moderna. Sobre todo, la idea de que el poder deja de ser un poder en el sentido de violencia física, siguiendo el texto anterior. El poder pasa a ser normativo. Se pasa a explicar tras esto la relación que guarda el poder disciplinario con el concepto de normatividad. Por último, se explica qué es el biopoder y cómo funciona en las sociedades contemporáneas, hablando también de la relación que esto tiene con el ocio cotidiano.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.1), (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8), (b), (e), (d), (h)

Quinta sesión:

Virginia Woolf: un análisis histórico de la posición social de la mujer

Contexto histórico 5 minutos: Preguntar al alumnado cuál creen que era la posición de las mujeres a principios de S. XX. Hablar también del contexto feminista del momento.

Lectura de textos y puesta en común 15 minutos (Anexo IV): Se proporcionará un extracto de *Una habitación propia*. Se leerá de manera individual señalando lo que les aparece más relevante. Posteriormente, lo pondrán en común de manera oral tratando de explicarlo y de señalar cuál será la problemática que vayan a tratar.

Clase magistral 30 minutos: Explicar las ideas principales del texto *Una habitación propia*. Explicar el contexto de la obra, una conferencia que le piden sobre la novela y la mujer. Seguiré explicando la obra siguiendo una serie de metáforas de esta, algunas de ellas contenidas en el fragmento. Atenderé principalmente a cuatro cuestiones: la cena en la universidad, el legado de las madres, la universidad masculina como lugar de conocimiento y la moneda de seis peniques. Tras estas explicaciones aclarar cuál es la relación que tiene esto con el ocio, o en el caso de las mujeres con la falta de él. A las mujeres se las ha privado del ocio en tanto que se las ha resignado a la esfera del hogar,

de la crianza y los cuidados. Plantearles si creen que esto sigue siendo así, o cómo ha cambiado.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.1), (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (b), (c), (d), (e), (h)

Sexta sesión:

Max Weber y la racionalidad

Contexto 10 minutos: Primero, señalar qué es la sociología y por qué empieza a tener más importancia esta disciplina. Explicar cuál es su relación con la filosofía política.

Clase magistral 30 minutos: En esta clase trataremos qué es la racionalidad en Weber. Hablaré de las características de la racionalidad. Tras esto, expondré que relación guarda con la modernidad y cuáles son otros pilares del estado y sociedad moderno: el capitalismo y la burocracia. Explicaré también qué es el capitalismo y cuáles son sus características. Por último, procederé de igual forma con el concepto de burocracia. En este contexto realizaré una serie de apuntes sobre su tiempo libre con relación a la racionalidad. Retomando también a Foucault, el objetivo es que comprendan como uno de los efectos de la racionalidad y la burocracia es la organización estricta de la vida, horarios, espacios...

Actividad en parejas mapa conceptual 10 minutos (Anexo V): En esta actividad tendrán que realizar un mapa conceptual en parejas sobre lo visto en clase, el objetivo es que puedan tener los conocimientos de manera esquemática y ordenada, debido a la dificultad del tema. Cuando lo realicen todas las parejas lo pondrán en común, con el objetivo de que se produzca una retroalimentación entre el propio alumnado.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8) (b), (e), (h)

Séptima sesión:

La escuela de Frankfurt

Contexto histórico y contextualización de los pensadores 15 minutos: Se explica el contexto en el que surge y se contextualiza el pensamiento de los autores. En esta contextualización trataré el tipo de marxismo que siguen. Señalaré principalmente cómo está desvinculado de la práctica revolucionaria y cómo incorporan otras aportaciones que no son estrictamente marxistas.

Clase magistral 35 minutos: Explicaré principalmente qué es la industria cultural para Adorno y Horkheimer tomando como referencia *Dialéctica de la ilustración*. Tras esto estableceré una serie de características de los productos de la industria cultural. El objetivo es hacer ver al alumnado cómo la industria cultural consigue controlar los deseos de las masas principalmente a través del humor y la estandarización. Explicaré también como el entretenimiento y la estandarización repercuten en nuestras formas de ocio.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8) (b), (e), (h)

Octava sesión:

Continuación con la escuela de Frankfurt

Alumno/a relator/a 10 minutos: Se encargará de hacer un breve resumen de lo visto anteriormente, resumen del que iré tomando notas en la pizarra para que el alumnado recuerde de manera esquemática lo más relevante.

Clase magistral 25 minutos: Teniendo en cuenta lo visto en la sesión anterior, explicaré por qué los productos culturales están estandarizados y cuál es la función social que cumplen. Además de explicar también las características formales que constituyen este tipo de productos.

Actividad con imágenes/vídeos 15 minutos (Anexo VI): Proyectaré una serie de imágenes, anuncios y productos que cumplen con las características de la industria cultural. Cada una de ellas tendrá un número. Deberán redactar de manera breve por qué creen (o no) que podemos considerar estas imágenes, anuncios o productos parte de la industria cultural, mencionando también cuáles son las características que cumplen. Tras esto se realizará una puesta en común de forma oral de las respuestas.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: (CE.FI.4), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8) (b), (e), (h)

Novena sesión:

Raza, sexo y diferencias con Audre Lorde

Contexto del feminismo de la época 10 minutos: Hablar del contexto del feminismo de los 70. Sobre todo, mencionado la distinción entre feminismo radical y feminismo liberal. Destacaré el pensamiento de Radicalesbians y algunas ideas de Kate Millet. En este punto mencionaré también la importancia que tuvieron los grupos de concienciación entre mujeres para darse cuenta de que no se trataba de un problema individual, sino social.

Actividad de lectura 10 minutos (Anexo VII): A continuación, leerán un fragmento de un texto de Audre Lorde. Deberán subrayarlo y escribir cuáles son las ideas importantes que observan en él, cuál es la problemática central y que les sugiere el texto. Tras esto, se pondrá en común de manera oral lo que hayan escrito.

Clase magistral 20 minutos: Siguiendo el texto, explicaré problemáticas centrales del pensamiento de la autora, cuestiones como el racismo, la clase, el sexo y la experiencia. Introduciré la idea que recorre parte del pensamiento de Lorde, la cuestión de las diferencias como algo positivo. Así, continuaré explicando el feminismo de las diferencias para finalizar la sesión.

Debate 10 minutos: El debate estará guiado por una serie de preguntas a las que deben responder: ¿Qué relación crees que puede tener esto con el ocio?, ¿Disfrutan del mismo pasatiempo las personas blancas que las personas negras?, ¿Influye tu posición económica en el ocio que practicas?, ¿Influye tu sexo en el ocio que practicas?

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica: CE.FI.1, (CE.FI.4) (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8) (b), (c), (d), (e), (h)

Décima sesión:

Comentario de texto dirigido 40 minutos (Anexo VIII): En esta última sesión, el grupo deberá hacer un comentario de texto dirigido que corresponda a alguna de las opciones que le proporcionaré. Se trata de un comentario que realizarán en parejas. En algunas de las opciones deberán contrastar dos textos, en otras, trabajarán solo uno. En cualquier deberán responder a una serie de preguntas. Tanto las preguntas como los textos serán planteados por mí. Deberán acabar el comentario en la hora de clase y salvo los apuntes, no se permitirá ninguna herramienta más para su realización.

Realización de encuesta 10 minutos: Realizarán una encuesta en la que evalúen mi propia práctica docente. Cuando la acaben, comentaremos que les ha parecido la unidad y si tienen críticas o sugerencias.

En esta sesión se trabajan una serie de **competencias específicas y saberes transversales** contemplados en la unidad didáctica:(CE.FI.2), (CE.FI.1), (CE.FI.5), (CE.FI.6), (CE.FI.8), (b), (c), (d), (e), (h)

3.2 Evaluación:

Se contemplan distintas pruebas e instrumentos tanto de evaluación como de calificación. En primer lugar, la primera sesión a modo introductorio en la que se pregunta al alumnado qué es la política, constituye una evaluación inicial. El objetivo con esto es ver de dónde parte el alumnado. Por otro lado, pretendo también conocer cuál es su punto de partida tener un mejor criterio a la hora de ver su proceso y desarrollo al finalizar la unidad didáctica. A efectos prácticos, la unidad didáctica con sus correspondientes actividades contará un punto de la nota del alumnado. En este apartado recogeré todas las cuestiones relativas a la evaluación.

3.2.1 Relación entre saberes, competencias específicas, criterios de evaluación e instrumentos y procedimientos:

Esta unidad didáctica está planteada desde una serie de saberes básicos, criterios de evaluación y procedimientos e instrumentos que guardan relación entre sí y con el contenido de esta:

| Saberes | Criterios | Evaluación |
|---|--|---|
| <p>La discriminación social, de género, etnia y edad en la tradición filosófica.</p> <p>La dimensión social y política del conocimiento. Conocimiento, poder e interés. La tecnociencia contemporánea. El papel de la mujer en la ciencia y en otros saberes.</p> <p>Grandes cuestiones éticas de nuestro tiempo: la desigualdad y la pobreza; la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; la guerra, el terrorismo y otras formas de violencia; los derechos de la infancia; la discriminación y el respeto a las minorías; los problemas ecosociales y medioambientales; los derechos de los animales.</p> <p>El hombre como ser social. Definición de lo político. Legalidad y legitimidad. La cuestión filosófica de la justicia.</p> <p>El fundamento de la organización social y del poder político. Teorías del origen sobrenatural vs. teorías contractualistas. La reflexión filosófica en torno a la democracia.</p> <p>El diálogo en torno a los principios políticos fundamentales: igualdad y libertad; individuo y Estado; trabajo, propiedad y distribución de la riqueza. El debate político contemporáneo: liberalismo, utilitarismo y comuniarismo.</p> <p>Ideales, utopías y distopías. Los movimientos sociales y políticos. El feminismo y la perspectiva de género en la filosofía.</p> | <p>2.2. Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.</p> <p>3.3. Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.</p> <p>4.1. Promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática a través del ejercicio de la participación en actividades grupales y del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.</p> <p>5.1. Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos</p> <p>5.2. Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.</p> <p>6.1. Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a cualquier ámbito cultural, así como en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad.</p> <p>6.2. Adquirir y demostrar un conocimiento profundo y significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores y pensadoras de la historia, mediante el uso y el análisis crítico de aquellas en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.</p> <p>7.1. Afrontar cuestiones y problemas complejos, de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistémico y transformador, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.</p> | <p>Actividades en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritas - Orales - En parejas - Imágenes - Vídeos - Debates <p>Comentario de texto Participación</p> |

3.2.2 Criterios de evaluación

Podemos reconocer una serie de criterios de evaluación que dan forma a esta unidad didáctica. El objetivo es que el alumnado pueda cumplir con todos estos criterios a la luz del contenido teórico y teniendo en cuenta las actividades a realizar:

2.2. Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, dissertaciones o comentarios de texto.

3.3. Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad, el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás.

4.1. Promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática a través del ejercicio de la participación en actividades grupales y del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes.

5.1. Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos

5.2. Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.

6.1. Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a cualquier ámbito cultural, así como en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad.

6.2. Adquirir y demostrar un conocimiento profundo y significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores y pensadoras de la historia, mediante el uso y el análisis crítico de aquellas en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica.

7.1. Afrontar cuestiones y problemas complejos, de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistémico y transformador, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica.

3.2.3 Criterios de calificación, instrumentos y procedimientos:

| Procedimientos | Instrumentos - Rúbricas | | Criterios de Evaluación (%) |
|--|---|---|---|
| Intercambio oral con el alumnado | Cuaderno de bitácora Puesta en común y debates | Rúbrica del cuaderno de bitácora, del debate y de las intervenciones orales | (50%) Actividades: 1. Participación en clase (15%) 2. Actividades orales (20%) 3. Debates (15%) |
| Análisis de la producción escrita del alumnado | Actividades de escritura y comentario de texto dirigido | Rúbrica actividades de escritura/comentario de texto | (50%) Actividades: 1. Actividades escritas (20%) 2. Comentario de texto (30%) |

3.2.4 Rúbricas:

A continuación, mostraré las rúbricas utilizadas para la evaluación y calificación de las actividades.

Rúbrica de las intervenciones orales:

| Ítem de evaluación | No cumple el criterio | Se aproxima al criterio | Cumple el criterio | Cumple el criterio a la perfección | Puntuación |
|--------------------------|---|---|--|---|------------|
| Vocabulario | No utiliza el vocabulario apropiado | Intenta utilizar el vocabulario apropiado | Utiliza el vocabulario apropiado | Utiliza el vocabulario apropiado durante toda la intervención | 30% |
| Comprensión | No comprende las ideas vistas en clase por lo que las trata sin rigor | Trata las ideas vistas de clase de sin orden ni profundidad | Trata las ideas vistas en clase de manera clara y profunda | Trata las ideas vistas en clase de manera clara, profunda y con rigor en relación con las preguntas | 40% |
| Fluidez expresiva | No es capaz de expresar sus ideas | Es capaz de expresar sus ideas | Es capaz de expresar de manera clara y concreta sus ideas | Es capaz de expresar sus ideas de manera clara, concreta y profunda siendo además sintética | 30% |

Rúbrica del debate:

| Ítem de evaluación | No cumple el criterio | Se aproxima al criterio | Cumple el criterio | Cumple el criterio a la percepción | Puntuación |
|--|--|--|--|--|------------|
| Compresión del tema | No comprende el tema que se está tratando y no muestra interés | Comprende el tema y muestra interés, pero no se refleja en su discurso | Comprende y expresa adecuadamente el tema que se está tratando | Comprende, desarrolla y relaciona correctamente el tema que se está tratando | 20% |
| Contenido argumental de las intervenciones del alumnado | No existe argumentación y las ideas se contradicen o no guardan relación | Algunos de los argumentos e ideas no guardan relación entre sí | Los argumentos e ideas se exponen de forma consecuente | Las ideas y los argumentos del alumnado son coherentes y lógicos, el discurso se puede seguir perfectamente | 25% |
| Actitud hacia el debate/compañeros | No muestra interés por el debate ni por sus compañeros | Muestra interés por el debate, pero no escucha a sus compañeros | Muestra interés por el debate y escucha a sus compañeros | Muestra interés por el debate, escuchando activamente a sus compañeros y tomando notas de sus intervenciones | 15% |
| Originalidad | Su discurso es una réplica de las ideas de sus compañeros | Expone ideas semejantes a las de sus compañeros, pero no las amplía completamente | Su discurso expone algunas variaciones y nuevas perspectivas sobre ideas presentadas anteriormente | Su discurso es original y propio, no visto en las sesiones anteriores del grupo | 15% |
| Lenguaje y expresión | La gramática y el vocabulario usados son incorrectos y vulgares | La gramática y el vocabulario son pobres en referencia al curso al que pertenece, pero adecuados al discurso | Gramática o vocabulario son correctos y apropiados al contenido y al nivel al que pertenece | Tanto gramática como vocabulario son correctos y apropiados al contenido y curso al que pertenece | 25% |

Rúbrica del cuaderno de bitácora:

| Ítem de evaluación | No cumple el criterio | Se aproxima al criterio | Cumple el criterio | Cumple el criterio a la perfección | Puntuación |
|---|---|--|--|---|------------|
| Participación | No participa en el aula | En ocasiones participa en el aula, pero sus aportaciones no tienen gran calidad | Participa a menudo en clase y sus aportaciones son de gran calidad | Participa siempre y realiza aportaciones de gran calidad | 60% |
| Respeto a las intervenciones de sus compañeros | Ignora las intervenciones de sus compañeros | Escucha las intervenciones de sus compañeros, pero no las tiene en cuenta en su turno de palabra | Escucha activamente las intervenciones de sus compañeros | Escucha activamente las intervenciones de sus compañeros y las valora cuando tiene que hacer la suya propia | 40% |

Rúbrica de actividades de escritura:

| Ítem de evaluación | No cumple el criterio | Se aproxima al criterio | Cumple el criterio | Cumple el criterio a la percepción | Puntuación |
|---|--|--|--|--|------------|
| Estructura | No presenta ninguna estructura | Está mal estructurada y no emplea recursos cohesivos | Está bien estructurada y emplea algunos recursos cohesivos | Está bien estructurada y emplea numerosos cohesivos | 20% |
| Riqueza lingüística | No hace un uso correcto de la lengua el vocabulario es pobre | Hace un uso correcto de la lengua, pero el vocabulario utilizado es pobre | Hace un uso correcto de la lengua y presenta algo de riqueza lingüística | Hace un excelente uso de la lengua y presenta una gran riqueza lingüística | 20% |
| Riqueza filosófica | No hace referencia a ningún concepto filosófico, | A penas hace referencias a conceptos filosóficos incluidos en los contenidos | Hace un uso comprensivo y crítico de algunos conceptos filosóficos | Hace un uso comprensivo y crítico de numerosos conceptos filosóficos | 30% |
| Valoración personal y conclusiones | No ofrece reflexión personal | Ofrece reflexiones personales, pero no las argumenta lo suficiente | Ofrece reflexiones personales correctamente argumentadas | Ofrece reflexiones personales excelentemente argumentadas y las relaciona con el temario y su vida cotidiana | 20% |
| Originalidad | No presenta ideas diferentes a las expuestas en clase | Presenta algunas ideas, pero no demuestra originalidad | Presenta algunas ideas creativas y originales | Presenta numerosas ideas creativas y originales | 10% |

Rubrica de comentario de texto:

| Ítem de evaluación | No cumple el criterio | Se aproxima al criterio | Cumple el criterio | Cumple el criterio a la percepción | Puntuación |
|---|--|--|--|---|------------|
| Comprensión de las ideas del texto | No nombra ninguna idea del texto | Explica alguna idea principal del texto | Explica la mayoría de las ideas principales | Explica todas las ideas principales | 55% |
| Fluidez de la expresión escrita | La falta de fluidez dificulta mucho la comprensión | La falta de fluidez interfiere levemente con la comprensión | Se expresa con fluidez y claridad moderada | Posee fluidez verbal y se expresa de forma clara y concisa | 10% |
| Gramática y ortografía | Se cometen constantemente errores gramaticales y de ortografía que hacen difícil la lectura del trabajo. | Hay bastantes errores de gramática y ortografía, que distraen al lector, pero el trabajo es legible. | Se cometen errores gramaticales y ortográficos, pero son muy pocos y no interrumpen la lectura | No hay errores gramaticales ni ortográficos. | 10% |
| Estructura del comentario de texto | No sigue ningún tipo de orden | No sigue ningún tipo de orden, pero aparece la tesis | Intenta seguir un orden, pero es confuso, aparece la tesis | Sigue el orden a la perfección y aparece la tesis | 15% |
| Relación con otras ideas del temario | No relaciona el texto con otras ideas del temario | Nombra al menos a un autor del temario en relación | Nombra al menos a un autor del temario y explica sus ideas | Nombra el menos a un autor del temario, explicar sus ideas y la relación con el texto | 10% |

3.2.5 Mejora de la calificación

Para que el alumnado pueda mejorar la calificación obtenida, o recuperar en caso no superar alguna de las pruebas de esta unidad didáctica, se plantea una mejora de la calificación. En caso de suspender alguna de las pruebas, bien sean las actividades o bien

sea el comentario de texto final, se dará opción de repetirlas. En el caso de las actividades, deberán corregir aquello que no se ajuste a lo solicitado por el motivo que sea. En el caso del comentario final, deberán realizar, o bien otra de las opciones de comentario, o volver a hacer la misma, con las correcciones pertinentes.

3.2.6 Encuesta de evaluación de la actividad docente

El alumnado deberá responder una serie de cuestiones sobre mi propia docencia mediante la realización de una encuesta. Realizarán la encuesta en la última sesión. En esta, habrá preguntas sobre mi propia docencia (atención, contenidos ajustados, tono utilizado...) como sobre el tema planteado (**Anexo IX**).

4. Reflexión crítica:

4.1 Análisis y reflexión sobre la unidad didáctica

En el siguiente apartado me centraré en reflexionar sobre la unidad didáctica y los resultados obtenidos tras la finalización de la misma. Analizaré también aquellas cuestiones más problemáticas o las dificultades con las que me he enfrentado en el aula. Una de las primeras cosas que observé es que realmente no habían reflexionado antes (o no en su mayoría) sobre la importancia del ocio en sus propias vidas y en la política. Cuando comenzaron las sesiones y fui impartiendo el contenido, se fue aclarando el motivo del tema escogido para el alumnado. El alumnado aprendió algo de qué puede ser la filosofía política. Uno de los puntos más positivos de dar temas relacionados con el ocio cotidiano fue que mostraban bastante interés.

Observé cómo las sesiones relacionadas con filosofía antigua no despertaban en el grupo muchas inquietudes, en parte, porque ya habían trabajado a estos autores. Aquí querría destacar un problema fundamental, que imagino, ocurrirá en otras disciplinas: el solapamiento de conocimientos. Es cierto que no habían tratado tanto el pensamiento político de estos autores, pero sí la antropología u ontología, por lo que no hice demasiado hincapié en ello. Me sorprendieron las definiciones que daban sobre política, o más bien lo que este concepto significaba para ellos. La política para el grupo era poco más que una serie de leyes emitidas por unas personas llamadas políticos. Ignoraban que la política va más allá, constituyéndose como una actividad basada en la organización de las relaciones sociales del conjunto de personas que viven en una sociedad.

Llegamos después a la época moderna. En este caso, también conocían mínimamente a los autores, en el sentido de que podían hacerse una escueta idea de ellos. Sin embargo, ninguno supo darme una definición de modernidad, no solo en el campo de la filosofía, sino en general. La falta de contexto e información general sobre cuestiones tan básicas del mundo fue algo que me preocupó muchísimo. Esto se acentuó sobre todo en un claro hecho, no entendían que sentido tenía dar algunos autores en filosofía política. Tras ir avanzando la unidad y darme cuenta de esto, comencé a dar una breve justificación de por qué estábamos viendo a esos autores y no a otros. Veía que sus caras cambiaban cuando entendían que la política permeaba toda la vida de los individuos.

En cuanto al contenido impartido, vi realmente un progreso que se hacía patente hacia el final de las sesiones. Cuanto más cercanos les parecían los temas mejor los entendían, salvo algunas excepciones. Diría que la sesión de Weber fue la que más se les atragantó. Sin embargo, a través de los ejemplos, comprendieron muy bien qué era la racionalidad, observando incluso cómo esto afectaba a sus propias vidas. Paso algo muy parecido con la Escuela de Frankfurt, Virginia Woolf y Audre Lorde. De hecho, fueron las sesiones más participativas de todas. Aunque no podían dar una definición exacta de la industria cultural, entendían que somos productos de esa industria y como a través de ella se produce la homogeneización de las sociedades. En lo que respecta a los temas de feminismo, tuvieron muy buena acogida. Entendían bastante bien los planteamientos, pero noté como hablar de feminismo en cierto sentido les incomodaba. Algo que no ocurría al hablar de racismo o clasismo. Este hecho también me preocupó bastante.

También quiero comentar los resultados obtenidos en la encuesta de evaluación. En general, estoy muy contenta con cómo me han evaluado. En casi todas las preguntas, las opciones 3 y 4 (las mejor valoradas) tienen el porcentaje más alto. En concreto, coinciden en que las sesiones deberían estar más estructuradas y debería utilizar más ejemplos. En cuanto a la estructura, considero que las sesiones guardaban una estructura bastante clara. El problema es que, en muchas ocasiones, se preocupaban más de copiar todo lo que decía que de entenderlo, por lo que dificultaba bastante que pudieran seguir el hilo argumentativo. No obstante, valoro este hecho para trabajarla en mi futura práctica docente. Por otro lado, la cuestión de los ejemplos y las dinámicas de clase es algo que también cambiaré. Debido a mi situación, era realmente complicado plantear dinámicas más novedosas en algunos casos, aunque yo hice todo lo posible dadas mis circunstancias.

Por otro lado, es cierto que al tener que dar clase sentada (por motivos médicos), quizá no me escuchaban bien desde atrás. En todo momento intenté que todo el mundo prestará atención. Pero realmente es muy difícil llegar a todo el alumnado en una clase con treinta alumnos. Debido a la situación excepcional en la que realice las prácticas estas circunstancias no me preocupan tanto como el tema de los ejemplos.

Preparaba las sesiones a conciencia en casa, intentando medir cada palabra y explicar hasta el concepto más sencillo. Aun así, les costaba mucho entender los ejemplos que ponía. Creo que no eran realmente complejos, sí en muchos casos abstractos. En mi futura docencia, traeré ejemplos de otros tipos. Aun así, este es uno de los problemas fundamentales que observe en la clase: la dificultad que tenían para abstraer y pensar mediante abstracciones.

A pesar de estas dificultades, las sesiones evolucionaron bastante bien y en su mayoría, tanto en las actividades que realizaban en el aula como el comentario final obtuvieron muy buenas calificaciones. En las actividades realizadas en el aula (debates, trabajo con imágenes, actividades en parejas...) toda la clase participó de una manera activa, mostrando comprensión sobre el tema. No hubo ninguna actividad que no fuera superada por todo el alumnado. De los catorce comentarios que se realizaron en la última sesión el 20% de la clase obtuvo un sobresaliente, un 70% se situaba en el notable, y solo un 10% suspendió. Algo que me llama bastante la atención fue que las notas más altas las tenían las alumnas. Por diferentes motivos; sus comentarios eran mucho más profundos a nivel teórico, estaban mejor presentados y estructurados, y no tenían apenas faltas de ortografía. Además, casi todas las parejas constituidas por dos alumnas optaron por los comentarios relacionados con las problemáticas feministas.

Creo que esto se debe a un sesgo de género clarísimo. En general, la participación de las mujeres/alumnas en clase era más alta que la de los hombres/alumnos. No únicamente en las sesiones sobre feminismo, sino en todas en general. Por otro lado, también ellas me prestaban más atención. En este curso en concreto no había tanta diferencia, pero en 2º ESO, se veía de manera clara. A pesar de que mi tutora y yo éramos las figuras de autoridad en la clase, había una clara diferencia cuando el profesor era un hombre. No observé diferencia en las calificaciones por otros motivos. Como he comentado antes, había cierta incomodidad al hablar de feminismo. Tratar temas como la opresión y discriminación de la mujer, o hablar de lucha de las mujeres, no les hacía

sentirse muy cómodos en general. Preferían utilizar otros términos, como el de igualdad. Este sesgo se hacía evidente tanto entre el grupo como hacia mi persona. Personalmente, creo que, aunque en el aula se puedan paliar estos problemas, a través de tratar temas como el sexo, el género, la posición de la mujer, etc.... y, en definitiva, cuestiones relacionadas con la discriminación y opresión de la mujer, al ser un problema estructural en nuestra sociedad no considero que se pueda solucionar de manera eficiente únicamente desde la docencia.

5. Conclusiones

Desde que comenzó el primer cuatrimestre tuve hacia el máster sentimientos muy ambivalentes. Creo necesario que se nos imparta cierta formación sobre cuestiones relativas a la psicología, a temas legislativos... pero el solapamiento del temario y la falta de comunicación entre el profesorado generaban solo conocimientos superficiales sobre dichos temas. Las asignaturas relacionadas con cómo realizar una programación, una unidad didáctica y la preparación de actividades (“Contenidos disciplinares de la filosofía” y “Diseño de actividades de aprendizaje de filosofía”) han sido sin duda las más útiles de todas. Otras asignaturas, sin embargo, me han aportado otros conocimientos, pero no desde luego conocimientos sobre pedagogía y educación. El problema de la gran parte del contenido teórico visto en el máster es que no se ajusta a lo que supone la práctica docente en secundaria.

Considero que ha sido en el periodo de prácticas, tanto en el Prácticum I como en el Prácticum II, donde he podido aproximarme a la realidad de un centro educativo, a la realidad de ser docente y, sobre todo, a la realidad del alumnado. El Prácticum I para mí fue una toma de contacto con el instituto. Además, también supuso un cambio en mi propia perspectiva: cómo lo recordaba y cómo estaba ahora de una forma totalmente distinta. Lo más destacable de este tiempo fue el darme cuenta de toda la carga burocrática que ponen en manos del docente. Por fin, cuando llegaron las segundas prácticas, pude poner en marcha los conocimientos aprendidos y llevar al aula mis propuestas. En el Prácticum II donde pude ver como se está al otro lado. Ser docente no es algo sencillo. Estás constantemente buscando el equilibrio entre tus propios conocimientos y los del alumnado. La labor del docente es muy variada en función del curso en el que te encuentres, pero en todos ellos tienes que mediar con la falta de interés general del alumnado y la falta de disciplina.

Gestionar esta falta de interés, procurar que se guarde silencio, que se dé un trato respetuoso entre los miembros del grupo, que sigan la clase sin perderse, fomentar su participación activa y dar contenido; son todas las funciones (entre otras que seguro se me escapan) que ejerces durante las clases. Mi imagen en cierto sentido idealizada, tanto del aula como del profesor, se ha diluido tras mi experiencia en las prácticas. Algo que realmente me alegra, pues me ha hecho situarme mejor en lo que supone formar parte de un centro educativo como docente.

El desajuste entre los contenidos del máster y la realidad de ser docente es muy significativo. Primero, en el tratamiento con el alumnado. En el máster se habla de dar una atención individual y especializada, tratando además la atención a la diversidad. En una clase con 28 alumnos y un profesor, esa atención individualizada es prácticamente imposible. Los pocos recursos humanos en la educación pública, sumado a la falta de espacios específicos hacen que la teoría difiera bastante de la práctica.

Querría comentar unos casos particulares en lo que se refiere a este tema. En una clase de 4º ESO (donde no impartí clase, pero sí estuve acompañando a mi tutora) había un alumno con muchas dificultades para el aprendizaje. Mi tutora estaba en casi todas las clases prestándole una atención individualizada, mientras yo podía ir resolviendo dudas del resto. En varias ocasiones, yo me quedé con ese alumno. Lo que vi realmente es que no se necesitaba ningún protocolo específico en el aula, lo único que necesitaba era un apoyo continuo durante la sesión. En el Pablo Serrano, solo hay dos figuras auxiliares de educación especial para este tipo de casos. Me alegré mucho de estar ahí y poder ayudarlo tanto a él como a mi tutora, pero me preocupó pensar qué ocurre cuando está ella sola.

Otro de los casos que quería comentar en este sentido es la falta de apoyo institucional. En un centro con una inmigración tan alta, es imprescindible tener aulas de español. Este curso, el Pablo Serrano no ha contado con ninguna, porque la administración no lo consideró oportuno. Había unos 8 alumnos, en distintas clases (no únicamente en las que yo estuve) que no hablaban ni castellano ni inglés.

En mi paso por las prácticas también he visto y he vivido estas cosas. Desde luego, no en primera persona como el alumnado. Tampoco he tenido que enfrentarme a estas dificultades durante un curso lectivo entero. He quedado muy satisfecha con mi paso por el instituto, tanto con la clase a la que impartí la unidad didáctica, como con el resto de las clases en las que estuve presente. Pero creo muy importante realizar esta crítica a la

falta de recursos y de personal que se da en el sistema educativo. Estos hechos tienen una repercusión directa en la educación que recibe el alumnado. Y esto también es lo que ves cuando entras a un centro educativo. En las clases del máster esta crítica al sistema educativo debe de estar presente en la formación pedagógica que debemos adquirir, sobre todo, si se busca fomentar un futuro cuerpo docente que conozca las debilidades y dificultades estructurales a las que debe enfrentarse.

Dicho esto, querría concluir diciendo que estas situaciones no han minado mis ganas en convertirme en futura docente. He estado realmente cómoda impartiendo las clases, con mi tutora y con el resto de los profesores y las profesoras. Pero donde我真的 he aprendido sobre docencia ha sido en las prácticas, al enfrentarme a los problemas reales del alumnado, sus dificultades y las mías propias.

6. Bibliografía:

Audre, Lorde, “Mirádonos a los ojos: mujeres negras ira y odio” *La hermana, la extranjera. Artículos y experiencias*, Madrid, horas y Horas, 2003, pp. 167-207.

Ausubel, David, “Teoría del aprendizaje significativo”, *Fascículos del CEIF*, 1983, pp.1-10.

Boletín Oficial de Aragón [BOA] Nº145, Orden ECD/1112/2022 del 27 de septiembre

de 2022, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Zaragoza, España, 18 de

julio de 2022. Recuperado de:

<https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/375c6390-9dc3-7644-3feb-b60e08bac5ef?t=1658905243355>

Cañadell, R./ Corominas, A./Hirtt, N. (2020). *El menosprecio del conocimiento*. Barcelona: Icaria.

Feito, R. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: Catarata.

Giglioni, Giovanna, “Reflexiones sobre filosofía política Platón y Aristóteles”, *Revista Estudios*, Nº7, 1987, pp.169-181.

IES Pablo Serrano (mayo de 2023) *Documentos*. Recuperado el 5 de mayo de 2023:
<https://www.iespabloserrano.es/joomla/instituto/documentos>

hooks, bell, “Introducción. Enseñar a transgredir”, “3. Abrazar el cambio. Enseñar en un mundo multicultural”, “10. Construir una comunidad educativa. Un diálogo”, “12. Abordar la clase en clase”, Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, Madrid, Capitán Swing, 2021, pp. 23-34, pp. 57-66, pp. 151-187, pp. 199-212.

H. W. Adorno, Resignación, Resumen sobre la industria cultural, *Crítica de la cultura y sociedad*, vol. 2, Madrid: Akal, 2009, pp. 295-302, pp.707-711.

M. Foucault, *El cuerpo de los condenados, Los cuerpos dóciles*, Vigilar y castigar, Madrid: Siglo XXI, 2016, pp.11-37, pp. 139-208.

M. Horkheimer, Th. W. Adorno, Concepto de ilustración, La industria cultural, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Trotta, 1998, pp. 59-71, pp. 165-188.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. Recuperado de:

<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Lipman, Matthew, *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.

Luri, Gregorio, *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Editorial Ariel, 2020.

Weber, Max, El político y el científico, *La ciencia como vocación*, Madrid, Alianza, 1967, pp.198-218.

Weber, Max, *Escritos políticos*, Madrid, Alianza, 1991, pp.126-131.

Weber, Max, Introducción, *Ensayos sobre la sociología de la religión*, Vol 1, Madrid, Tecnos, 1987, Pp.11-21

Woolf, Virginia, *Una habitación propia*, Barcelona, Austral, 2016.

Zambrano, María, “La comunicación entre los sentidos”, “Entre el ver y el escuchar” “La atención”, “Esencia y forma de la atención”, “La vocación del maestro”, “La mediación del maestro”, “El aula”, “La actitud frente a la realidad”, “El Guía”, Filosofía y educación (Manuscritos), Editorial Ágora, Málaga, 2007, pp. 55-62, pp. 101-118, pp. 171-178.

7. Anexos

Segunda sesión: Anexo I

Actividad: Toma reflexiva de decisiones

Nombre/s:

¿Dónde creéis que se trataban estos temas en el mundo griego?

¿A qué os recuerda el término *Scholē*?

¿Qué creéis que podía ser el ocio para un griego?

Tercera sesión: Anexo II

Actividad: Compara y contrasta

| HOBBES | LOCKE | ROUSSEAU |
|--|--|--|
| ¿EN QUÉ SE PARECEN? | | |
| - Defensores del contractualismo | | |
| ¿EN QUÉ SE DIFERENCIAN? | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estado de naturaleza = estado de guerra permanente - Objetivo: seguridad - Estado: muy centralista | <ul style="list-style-type: none"> - Estado de naturaleza = ley natural - Objetivo: garantizar la propiedad - Estado: basado en el consentimiento | <ul style="list-style-type: none"> - Estado de naturaleza: ley natural - Objetivo: garantizar la libertad - Estado: basado en la voluntad general |
| CONCLUSIONES | | |
| ¿Qué implicaciones tiene la concepción del estado en cada uno de los autores? | | |
| ¿Qué dificultades crees que puede presentar cada uno de estos modelos? | | |

Cuarta sesión: Anexo III

Actividad: Lectura de texto

Damiens fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a “pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París”, adonde debía ser “llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano”; después, “en dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado [deberán serle] atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio,* quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento”.¹

Foucault, *Vigilar y Castigar*.

Quinta sesión: Anexo IV

Actividad: Lectura de texto

“Forma parte de la convención novelística no mencionar la sopa, el salmón ni los patos, como si la sopa, el salmón y los patos no tuvieran la menor importancia, como si nadie fumara nunca un cigarro o bebiera un vaso de vino. Voy a tomarme, sin embargo, la libertad de desafiar esta convención y de deciros que aquel día el almuerzo empezó con lenguados, servidos en fuente honda y sobre los que el cocinero del colegio había extendido una colcha de crema blanquísimas, pero marcada aquí y allá, como los flancos de una gama, de manchas pardas (...).

Pensando en todas estas mujeres que habían trabajado año tras año y encontrado difícil reunir dos mil libras y no habían logrado recaudar, como gran máximo, más que treinta mil, prorrumpimos en ironías sobre la pobreza reprensible de nuestro sexo. ¿Qué habían estado haciendo nuestras madres para no tener bienes que dejarnos? ¿Empolvarse la nariz? ¿Mirar los escaparates? ¿Lucirse al sol en Montecarlo? (...). Si por fortuna Mrs. Seton y su madre y la madre de ésta hubieran aprendido el gran arte de hacer dinero y hubieran dejado su dinero, como sus padres y sus abuelos antes que éstos, para fundar cátedras y auxiliarías, y premios, y becas apropiadas para el uso de su propio sexo, quizás

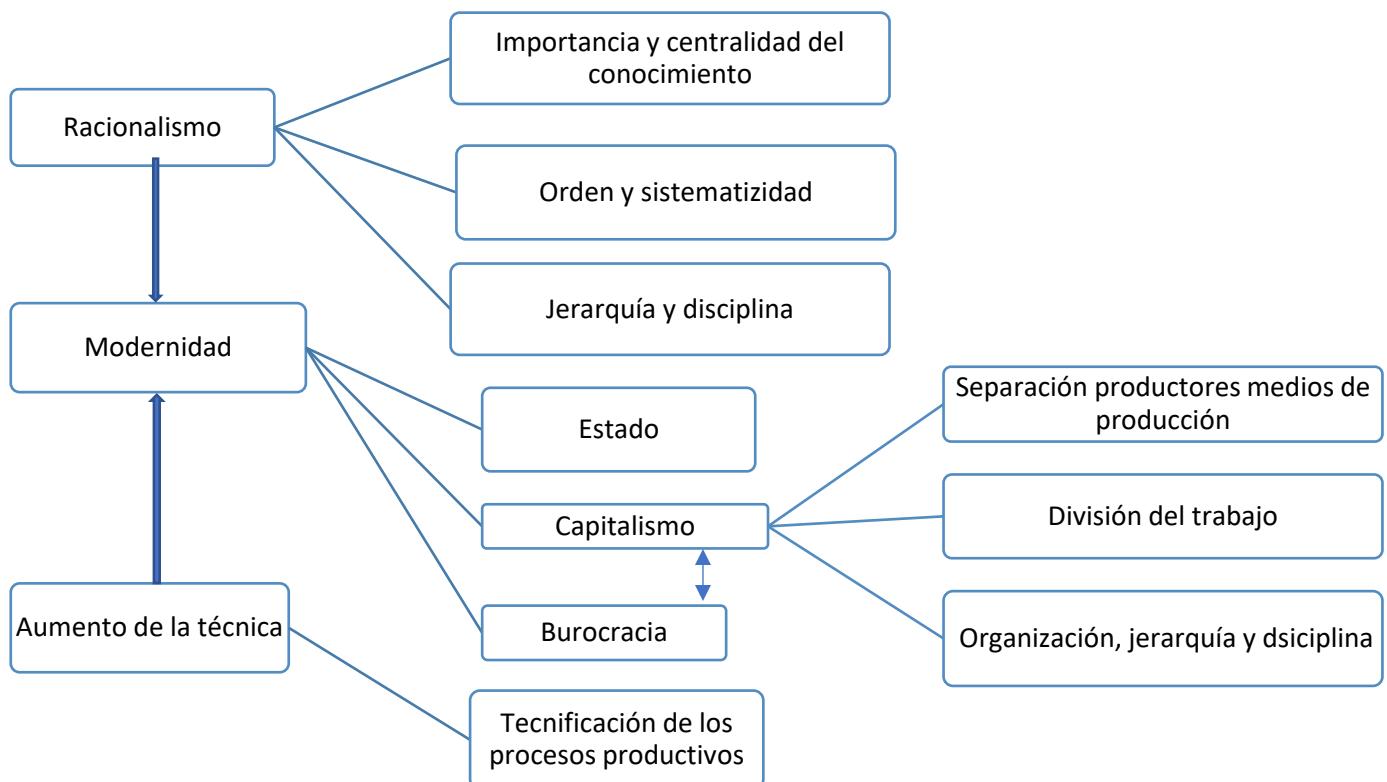
hubiéramos cenado muy aceptablemente allí arriba un ave y una botellita de vino; quizás hubiéramos esperado, sin una confianza exagerada, disfrutar una vida agradable y honorable transcurrida al amparo de una de las profesiones generosamente financiadas”.

Virginia Woolf, *Una habitación propia*

Sexta sesión: Anexo V

Actividad: Mapa conceptual

WEBER



Octava sesión: Anexo VI

Actividad con imágenes/vídeos:

Señala las principales características formales que cumplen estos productos siguiendo la descripción que hacen Adorno y Horkheimer de los productos de la industria cultural.

Responde a una serie de preguntas:

- ¿Qué diferencias hay entre las tres primeras imágenes? ¿Qué función cumplen esta serie de productos?
- ¿Qué podemos observar en cada uno de los anuncios? Describelo aludiendo a las características formales que encontramos en ellos.
- ¿Dónde reside la función ideológica de cada uno de estos ejemplos? ¿Qué se pretende conseguir siguiendo las ideas planteadas por Adorno y Horkheimer?

≡ Ⓜ STRADIVARIUS

Busca por producto, colección...

ALTURA MODELO 181 CM - TALLA S

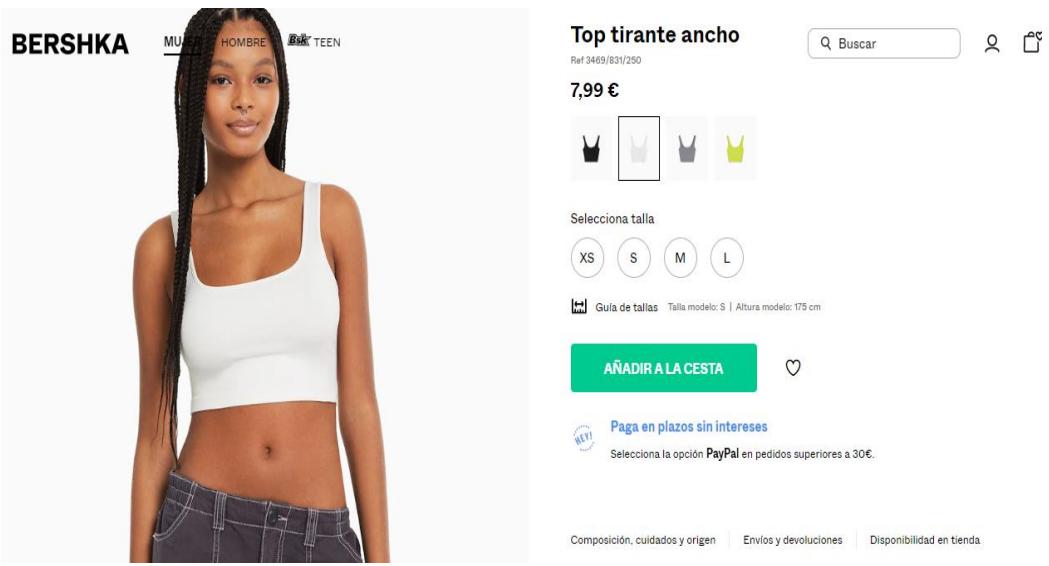
VER LOOK

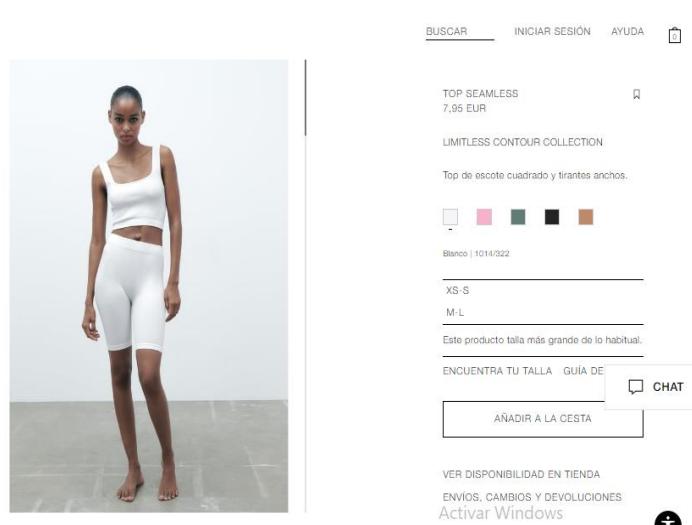
1) MISETA SIN MANGAS

COLOR

TALLA XS S M L XL

¿CUÁL ES TU TALLA?

2) 

3) 

- 4) <https://www.youtube.com/watch?v=72fL2ss7uis>
- 5) <https://www.youtube.com/watch?v=RcVigvdRRhc>

Novena sesión: Anexo VII

Actividad de lectura

“La línea de metro de Harlem. Me agarro a la manga de mi madre, ella va cargada de bolsas, el peso de las navidades. Olor húmedo de las ropas invernales, el vagón pega bandazos. Mi madre avista un sitio casi libre, empuja hacia él mi pequeño cuerpo

enfundado en ropa para la nieve. A un lado tengo un hombre que lee el periódico. Al otro lado, una mujer con sombrero de piel me mira fijamente. Sus labios se tuercen mientras me observa, luego baja su mirada, arrastrando la mía. Su mano enfundada en cuerpo tira de la zona donde se tocan mis pantalones azules nuevos y su elegante abrigo de piel. Con un movimiento brusco, se acerca el abrigo al cuerpo. Miró con atención, no veo esa horrible cosa que ella ve en el asiento, entre nosotras... una cucaracha, probablemente. Pero me ha contagiado su espanto. Por la manera en que me mira, deduzco que ha de ser algo muy malo, así que yo también tiro de mi anorak para retirarlo de allí. Levantó la vista y veo que la mujer continúa mirándome fijamente, con las fosas nasales y los ojos muy dilatados. Y de pronto me doy cuenta de que no hay ningún bicho arrastrándose entre nosotras: a quien no quiere que toque su abrigo es a mí.”

Lorde, Audre, *Mirándonos a los ojos*

Décima sesión: Anexo VIII

Comentario de texto

Opción 1:

“—En tal caso, cuando un hombre se asocia con otro por una necesidad, con otro por otra necesidad, habiendo necesidad de muchas cosas, llegan a congregarse en una sola morada muchos hombres para asociarse y auxiliarse. ¿No daremos a este alojamiento común el nombre de 'Estado'?

—Claro que sí.

—Ahora bien; cuando alguien intercambia algo con otro, ya sea dando o tomando, lo hace pensando que es lo mejor para él mismo.

—Es cierto.

—Vamos, pues —dije—, y forjemos en teoría el Estado desde su comienzo; aunque, según parece, lo forjarán nuestras necesidades.

—Sin duda.

—En tal caso, la primera y más importante de nuestras necesidades es la provisión de alimentos con vistas a existir y a vivir.

—Completamente de acuerdo.

—La segunda de tales necesidades es la de vivienda y la tercera es la de vestimenta y cosas de esa índole.

—Así es.

—Veamos ahora —continué—: ¿cómo satisfará un Estado la provisión de tales cosas? Para la primera, hará falta al menos un labrador; para la segunda, un constructor; y para la tercera, un tejedor. ¿No añadiremos también un fabricante de calzado y cualquier otro de los que asisten en lo concerniente al cuerpo?

—Ciertamente.

—Por ende, un Estado que satisfaga las necesidades mínimas constará de cuatro o cinco hombres.

—Es manifiesto.

—Ahora bien, ¿debe cada uno de ellos contribuir con su propio trabajo a la comunidad de todos, de modo que, por ejemplo, un solo labrador surta de alimentos a los cuatro y dedique el cuádruple de tiempo y de esfuerzo a proveerlos de granos, asociándose con los demás? ¿O, por el contrario, no se preocupará de ellos y producirá, sólo para sí mismo, la cuarta parte del grano en la en la cuarta parte del tiempo, y pasará las otras tres en proveerse de casa, vestimenta y calzado, sin producir cosas que comparta con los demás sino obrando por sí solo en lo que él necesita?

Y dijo Adimanto:

—Probablemente, Sócrates, la primera alternativa sea más fácil que la otra.

—¡Nada insólito, por Zeus, es lo que dices! —exclamé—. Pues me doy cuenta, ahora que lo dices, de que cada uno no tiene las mismas dotes naturales que los demás, sino que es diferente en cuanto a su disposición natural: uno es apto para realizar una tarea, otro para otra. ¿No te parece?

—A mí sí.

—Entonces, ¿será mejor que uno solo ejercite muchos oficios o que ejercite uno solo?

—Que ejercite uno solo.”

PLATÓN, *La República II*, 368c-376c

- Resume y contextualiza el texto.
- ¿Qué mito podemos identificar en este fragmento del diálogo platónico?
- Para Platón, cada persona debe realizar una única tarea en su comunidad, ¿por qué?
- ¿Cómo relaciona Platón el alma tripartita con su política?

Opción 2:

“El único camino (...) es conferir todo el poder y fortaleza a un hombre o a una asamblea de hombres, todos los cuales, por pluralidad de votos, puedan reducir sus voluntades a una voluntad. Esto es algo más que consentimiento o concordia; es una unidad real de todo ello en una y la misma persona, instituida por pacto de cada hombre con los demás, en forma tal como si cada uno dijera a todos: autorizo y transfiero a este hombre o asamblea de hombres mí derecho de gobernar a mí mismo, con la condición de que vosotros transferiréis a él vuestro derecho, y autorizaréis todos sus actos de la misma manera”.

Leviatán, Hobbes (1651)

- Resume y contextualiza el texto
- ¿Qué relación tiene el texto con la teoría contractualista de Hobbes?
- Explica cuál era el motivo principal en Hobbes por el cuál aceptábamos este pacto con el Leviatán

Opción 3:

“Tratemos de ver claramente, por de pronto, qué es lo que significa desde el punto de vista práctico esta racionalización intelectualista operada a través de la ciencia y de la técnica científicamente orientada. ¿Significa, quizás, que hoy cada uno de los que estamos en esta sala tiene un conocimiento de sus propias condiciones de vida más claro que el que de las suyas tenía un indio o un hotentote? Difícilmente será eso verdad. A no ser que se trate de un físico, quien viaja en tranvía no tendrá seguramente ni idea de cómo y por qué aquello se mueve. Además, tampoco necesita saberlo. Le basta con poder «contar» con el comportamiento del tranvía y orientar así su propia conducta, pero no sabe cómo hacer tranvías que funcionen. El salvaje sabe muchísimo más acerca de sus propios instrumentos. Si se trata de gastar dinero, podría apostar a que, aunque se encuentren en esta sala algunos economistas, obtendríamos tantas respuestas distintas como sujetos interrogados si se nos ocurriera preguntar por qué con una misma cantidad de dinero podemos comprar, según las ocasiones, cantidades muy distintas de la misma cosa. El salvaje, por el contrario, sabe muy bien cómo conseguir su alimento cotidiano y cuáles son las instituciones que le ayudan para eso. La intelectualización y racionalización crecientes no significan, pues, un creciente conocimiento general de las condiciones generales de nuestra vida.”

La ciencia como vocación, Max Weber, pp.199-200

-
- Realiza brevemente un resumen de los elementos más importantes del texto.
 - ¿Cuál es la característica principal del racionalismo que vemos en el texto?
Justifica tu respuesta.
 - Weber fue una de las influencias de la escuela de Frankfurt. Explica siguiendo lo visto en clase que relación guarda el aumento de la técnica con la industria cultural.

Opción 4:

“El mundo entero es conducido a través del filtro de la industria cultural. La vieja experiencia del espectador de cine, que percibe el exterior, la calle, como continuación del espectáculo que acaba de dejar, porque este último quiere precisamente reproducir fielmente el mundo perceptivo de la vida cotidiana se ha convertido en el hilo conductor

de la producción. Cuanto más completa e integralmente las técnicas cinematográficas dupliquen los objetos empíricos, tanto más fácil se logra hoy la ilusión de creer que el mundo exterior es la simple prolongación del que se conoce en el cine. Desde la repentina introducción del cine sonoro, el proceso de reproducción mecánica ha pasado enteramente al servicio de este propósito. La tendencia apunta a que la vida no pueda distinguirse más del cine sonoro. En la medida en que éste, superando ampliamente al teatro ilusionista, no deja a la fantasía ni al pensamiento de los espectadores ninguna dimensión en la que pudieran —en el marco de la obra cinematográfica, pero libres de la coacción de sus datos exactos— pasearse y moverse por su propia cuenta sin perder el hilo, adiestra a los que se le entregan para que lo identifiquen directa e inmediatamente con la realidad. La atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del actual consumidor cultural no necesita ser reducida a mecanismos psicológicos. Los mismos productos, comenzando por el más característico, el cine sonoro, paralizan, por su propia constitución objetiva, tales facultades. Ellos están hechos de tal manera que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, capacidad de observación y competencia específica, pero al mismo tiempo prohíben directamente la actividad pensante del espectador, si éste no quiere perder los hechos que pasan con rapidez ante su mirada. La tensión que se crea es, por cierto, tan automática que no necesita ser actualizada, y sin embargo logra reprimir la imaginación.”

Adorno y Horkheimer, Dialéctica de la ilustración (1998), pp.171.

-
- Resume y contextualiza el texto
 - Vimos que la Escuela de Frankfurt recogió aportaciones de otros pensadores, entre ellos, Weber. Explica brevemente estas aportaciones
 - Comenta el texto relacionándolo con las características de los productos de la industria cultural vistos en clase, ¿cuál de ellas destaca más en este texto? Justifica tu respuesta

Opción 5:

“Millones de mujeres vivieron sus vidas según la imagen que sugerían aquellas fotografías de las amas de casa norteamericanas despidiendo con besos a sus maridos

desde la ventana, conduciendo su furgoneta atestada de niños a la escuela y sonriendo mientras hacían funcionar su nueva enceradora eléctrica sobre el inmaculado suelo de la cocina. Amasaban su propio pan, cosían sus vestidos y los de sus hijos, tenían sus máquinas de lavar y secar funcionando todo el día. Cambiaban las sábanas de las camas dos veces por semana en lugar de una, aprendían a hacer ganchillo y se compadecían de sus pobres madres, mujeres frustradas que habían soñado con estudiar una carrera. Su único sueño era ser perfectas esposas y madres; tener cinco hijos y una hermosa casa; su única lucha, “pescar” y conservar un marido. No tenían ninguna opinión sobre los problemas no femeninos del mundo: deseaban que fuese el hombre el que tomara las decisiones importantes. Se glorificaban de su papel de mujeres y escribían orgullosamente en la hoja de empadronamientos: “profesión, ama de casa”.

La mística de la feminidad, Betty Friedan, pp.39.

“Es muy difícil comprender y aceptar que ser “femenina” y ser una persona en su totalidad, son inconciliables. Solamente las mujeres pueden dar unas a las otras un nuevo sentido de ser. Esa identidad tiene que ser desarrollada teniendo por referencia a nosotras y no a los hombres. Esta conciencia es la fuerza revolucionaria por medio de la cual todo lo restante saldrá, porque nuestra revolución es orgánica. Para eso debemos apoyarnos y estar disponibles unas para las otras, dar nuestro amor y compromiso, dar el soporte emocional necesario para mantener ese movimiento. Nuestras energías deben fluir en la dirección de nuestras hermanas y no en la dirección de nuestros opresores. Mientras la liberación de las mujeres intenta liberar a las mujeres sin encarar a la estructura básica heterosexual que nos prende en una relación de uno a uno con nuestros propios opresores, energías tremendas continuarán fluyendo en la dirección intentando concertar cada relación particular con un hombre, como conseguir tener mejor sexo, como cambiar su pensamiento – para intentar hacer de él un “nuevo hombre”, en la ilusión de que esto nos permitirá ser una “mujer nueva”.”

Radicalesbians, pp.10

-
- Define qué es la mística de la feminidad
 - Explica la crítica del manifiesto *Radicalesbians* a Betty Friedan, señalando las diferencias principales entre feminismo liberal y feminismo radical.

- Reflexiona sobre las concepciones de mujer que manejan cada una de las autoras. ¿De dónde proviene el sentido de “ser mujer” para cada una de ellas? Justifica tu respuesta atendiendo principalmente a las primeras cuatro líneas del segundo texto.

Opción 6:

“Mi madre, de piel clara, me mantuvo viva en un entorno donde mi vida no era una gran prioridad. Para ello recurría a todos los métodos que tenía a mano, que no eran muchos. Nunca hablaba del color de la piel. Mi madre era una mujer de gran valentía, nacida en el Caribe, que no estaba preparada para la vida estadounidense. Y me desarmaba con sus silencios. De alguna manera yo sabía que era mentira que los demás no se fijaban en mi color. Mi piel era más oscura que la de mis dos hermanas. La de mi padre, la más oscura de todas. Sentía celos de mis hermanas porque mi padre las consideraba buenas chicas, mientras que yo era la mala, siempre metida en problemas. “Endemoniada” solía decirme. Ellas eran pulcas, yo desastrada. Ellas eran calladas, yo ruidosa. Ellas tenían buenos modales, yo era maleducada. Ellas asistían a clases de piano y ganaban premios por buen comportamiento. Yo robaba dinero de los bolsillos de mi padre y me rompí el tobillo tirándome en trineo. Ellas eran guapas, yo era oscura. Mala, traviesa, alborotadora donde las haya. ¿Negra quería decir mala?

La hermana, la extranjera, Audre Lorde pp.172-173.

- Resume el texto y contextualízalo: quién fue Lorde, qué problemáticas trataba y qué tipo de feminismo defiende.
- Explica el feminismo radical y su relación con la cuestión racial
- Explica los mecanismos de odio y autoodio que se describen en el texto

Encuesta de evaluación docente: Anexo IX

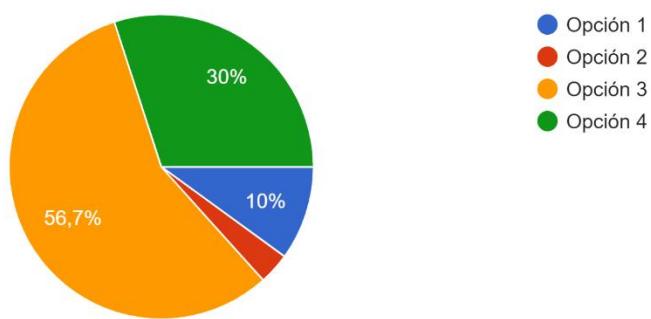
Puede consultarse accediendo al siguiente enlace:

<https://docs.google.com/forms/d/14Vr8Mwc8eifFiMyysHvpyz2nfsR1asNlrUilX5pnBCc/edit?ts=64746296>

Los resultados de la encuesta fueron los siguientes:

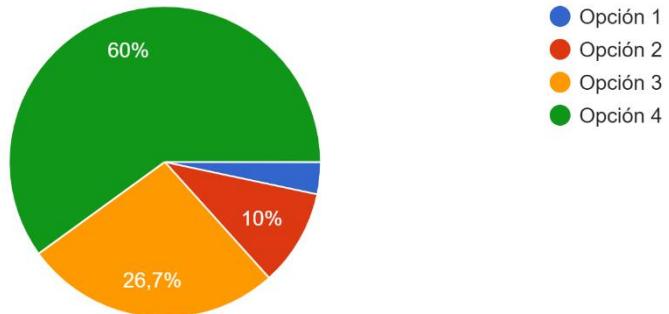
¿La forma de explicar del profesor ha sido adecuada y clara?

30 respuestas



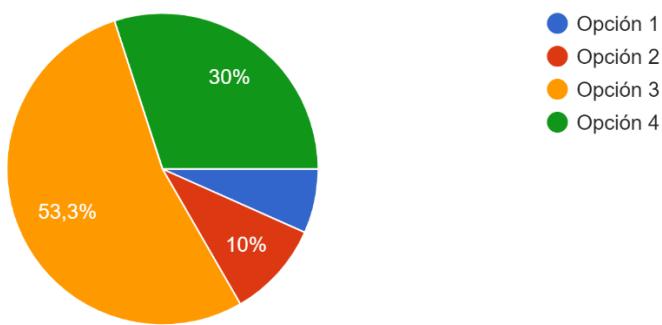
¿Los materiales y contenidos han sido interesantes?

30 respuestas



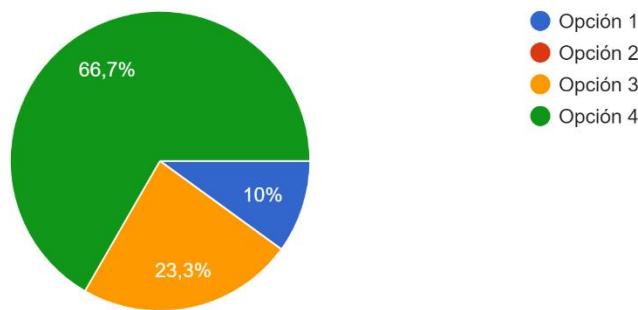
¿Los materiales y contenidos han sido expuestos de manera clara y estructurada?

30 respuestas



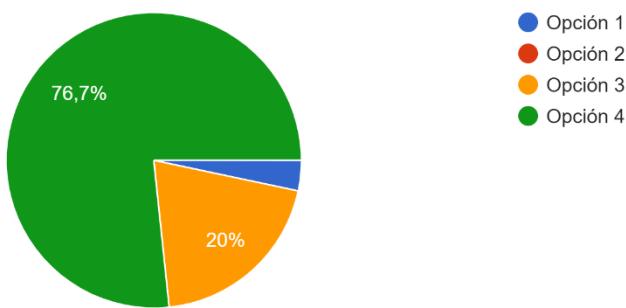
¿La actitud del profesor ha sido la adecuada y participativa?

30 respuestas



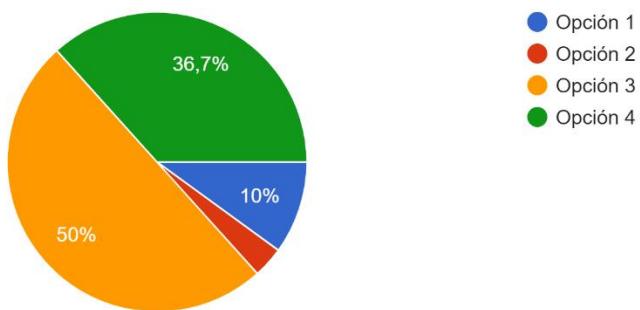
¿El profesor siente interés por el alumnado y su aprendizaje?

30 respuestas



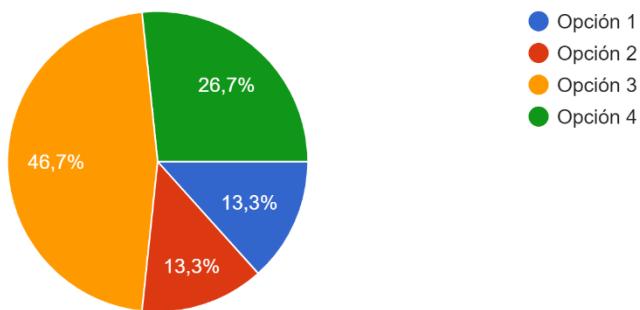
¿La actividad propuesta en el aula ha sido útil o provechosa?

30 respuestas



¿La entonación, ejemplificación y las dinámicas en las explicaciones han sido las adecuadas?

30 respuestas



¿El profesor deja siempre espacio al diálogo y resuelve dudas?

30 respuestas

