



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Especialidad en Filosofía

Modalidad A

Sobre la docencia y el aprendizaje

About teaching and learning

Autor

Hakim Al Maydki El Ouassidi

Directora

Gemma del Olmo Campillo

Facultad de Educación

2024/2025

Sumario

I. Introducción.....	3
II. Marco legislativo.....	4
III. Relevancia de la filosofía en el sistema educativo.....	7
3.1. ¿Qué tipo de profesor quiero ser?.....	8
3.3. Justificación de los temas impartidos.....	8
IV. Actividad en la asignatura de Habilidades Comunicativas para Docentes..	10
V. Prácticum.....	13
5.1. Introducción.....	13
5.2. Contexto del centro.....	14
5.3. Docencia.....	17
5.4. Análisis de las clases impartidas.....	18
VI. Reflexión crítica.....	42
VII. Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	45
Anexos.....	47

I. Introducción

Este trabajo monográfico recoge, desde un análisis crítico, mi experiencia formativa en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas ofertado por la Universidad de Zaragoza durante el curso 2024-2025. Desde la especialidad de Filosofía a través del Grado cursado en la misma universidad durante 2020-2024, mi enfoque buscará explorar las metodologías aprendidas y puestas en práctica a través de las cuales se integran el conocimiento filosófico y la docencia en sí misma. Así pues, a modo de memoria crítica, analizaremos mi experiencia como docente durante el máster: de manera introductoria, revisaremos una actividad realizada durante una clase en la asignatura Habilidades Comunicativas para Docentes, que sirve como preámbulo al grueso de este trabajo, el Prácticum.

A modo de introducción, me gustaría decir que la realización de este Máster, con sus más y sus menos, ha resultado ser una experiencia enriquecedora tanto a nivel personal como interpersonal. Lo cierto es que la docencia es una profesión que hasta ahora no me había planteado ejercer ni consideraba que tuviese vocación para ello. Hasta la realización del Prácticum, traía conmigo todo tipo de inseguridades y miedos en relación a mi futuro desempeño en las aulas de un instituto real. Sin embargo, para mi sorpresa, si bien al comienzo de las prácticas me acompañaron los nervios y las inquietudes, con el paso de los días pude verme paulatinamente más cómodo y capaz de realizar las clases, llegando a disfrutarlas. No todo fueron facilidades y cada aula tenía sus propias dificultades, pero pienso que precisamente es ahí donde cobra mayor importancia el papel de un docente, en trabajar con esas dificultades y conseguir hacer más transitable el camino a nuestro alumnado.

En diversas ocasiones se me ha hablado de la vocación con cierto determinismo y esencialismo, “o estás hecho para esto, o no lo estás”, cuando mi experiencia me dice que, si bien hay ciertos ámbitos que podemos desarrollar con una mayor facilidad, la vocación es un proceso que se va adquiriendo con el tiempo si tenemos el suficiente interés. Once clases impartidas durante las prácticas me han llevado de un sentimiento de incapacidad para la docencia a experimentarme como profesor en un instituto con la seguridad de estar en una profesión que no solo es acorde a mi ser y mi estar, sino que tiene una tremenda importancia a nivel social.

Dicho esto, la estructura según la cual se organiza este trabajo es la siguiente: Comenzaremos hablando brevemente del marco legislativo vigente que se ha tomado como base tanto para la realización de este trabajo como en el transcurso de las actividades realizadas que conforman el grueso del mismo. A continuación, desde una perspectiva reivindicativa, hablaremos de la importancia que tiene la filosofía en el sistema educativo en conexión con la práctica docente. Seguidamente, repasaremos la actividad desarrollada en la asignatura Habilidades Comunicativas para Docentes del segundo semestre, en la cual impartí mi “primera clase”, en este caso, a compañeros del máster en un formato reducido de tiempo con total libertad temática y metodológica. Esta experiencia será clave para tener una primera inmersión en la docencia dentro de un contexto facilitador y abierto a la experimentación, que posteriormente encontrará sus contrastes y retos en las aulas del instituto.

Así, siguiendo el hilo cronológico de acontecimientos, pasaremos a hablar en detalle del Prácticum II, periodo en el que ejerzo de docente en el contexto real de un instituto con todos los retos y aprendizajes que ello supone. Realizaremos un análisis de las clases impartidas, tomando en consideración aspectos como el contexto de las diferentes aulas, la importancia de la adaptación del contenido a las distintas idiosincrasias, limitaciones y posibilidades halladas en el transcurso de las clases y reflexiones personales sobre mi experiencia. Terminaremos con una reflexión crítica integradora y unas conclusiones finales en las que se valorará la experiencia en el máster y mi labor desempeñada en las aulas.

II. Marco legislativo

Para la elaboración del presente trabajo y durante la realización de las actividades que lo conforman se ha seguido el marco normativo vigente que regula los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos del proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de educación, abarcando la legislación estatal y las disposiciones específicas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En el ámbito estatal, la normativa seguida para la elaboración de esta programación didáctica es la siguiente:

- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación (LOE).

- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

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 establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

En el ámbito autonómico, la programación se ajusta a la normativa específica de la Comunidad Autónoma de Aragón, que desarrolla y complementa el marco estatal:

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/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de Bachillerato 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/886/2024, de 25 de julio**, por la que se modifica la Orden ECD/1173/2022, de 3 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes 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 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.

- **Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio**, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

- **Orden ECD/913/2023, de 11 de julio**, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

- **Orden de 18 de mayo de 2015**, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- **Orden ECD/779/2016, de 11 de julio**, por la que se modifica el anexo de la Orden de 18 de mayo de 2015, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Este conjunto normativo se enmarca, además, en el contexto europeo e internacional, en coherencia con las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativas a las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, que orientan el sistema educativo hacia el desarrollo de competencias transferibles, críticas y aplicables a contextos reales. Asimismo, se alinea con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente en lo relativo a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y al fomento de sociedades democráticas, justas y sostenibles. También se recogen los principios recogidos en la Convención de los Derechos del Niño, en los informes y directrices de la UNESCO y en las políticas educativas de la Unión Europea, que reconocen la educación como un derecho fundamental y como herramienta de transformación social.

El marco legal que sustenta la práctica como docente se encuentra en los principios fundamentales de la Constitución Española de 1978 y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que reformula el sistema educativo desde una perspectiva integral e

inclusiva. La Constitución, en su artículo 27, establece el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, subrayando que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (título I, capítulo segundo, sección 1ª). La LOMLOE recoge este principio y lo articula en torno a una educación que fomente el pensamiento crítico, la igualdad, la participación ciudadana y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía democrática. En este sentido, la filosofía ocupa un lugar privilegiado, pues constituye un espacio educativo desde el cual estos principios pueden hacerse efectivos a través de la reflexión, el diálogo y la comprensión crítica de la realidad.

El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato establece entre sus principios metodológicos el fomento del pensamiento crítico, la autonomía personal y el aprendizaje significativo, además de la conexión de los contenidos con la experiencia vital del alumnado. Estos elementos no solo justifican la presencia de la filosofía en la educación, sino que también orientan las prácticas docentes hacia una metodología que parta de la vida y de los intereses reales del alumnado. De esta manera, queda claro que la filosofía no puede limitarse a la repetición memorística de contenidos, sino que debe propiciar la comprensión, el diálogo y la aplicación práctica de los saberes.

III. Relevancia de la filosofía en el sistema educativo

La elección y desarrollo de estas actividades se sustentan en una justificación filosófica más amplia. En el contexto educativo actual, la presencia de la filosofía resulta especialmente necesaria ante una sociedad caracterizada por la aceleración, la fragmentación de la atención y la tendencia a la simplificación del pensamiento. La enseñanza filosófica debe reivindicarse como un espacio de lentitud, diálogo y pensamiento complejo, donde el alumnado pueda cultivar la pregunta, la duda y la deliberación. En este sentido, la crisis social de la filosofía, esto es, su progresiva marginación en el currículo y su aparente inutilidad práctica, debe ser respondida desde la propia práctica docente, mostrando que la filosofía tiene un valor profundamente formativo, no por los contenidos que transmite, sino por las capacidades que cultiva: pensar críticamente, argumentar, escuchar y comprender.

Por último, desde un punto de vista pedagógico, esta metodología se orienta hacia un aprendizaje significativo, comprendido como aquel que conecta los nuevos conocimientos con los esquemas conceptuales previos del alumnado, permitiendo así una asimilación profunda y duradera de los contenidos. En la medida de lo posible, procuré vincular la teoría impartida con experiencias y problemas reales, promoviendo así una construcción activa del conocimiento y el vínculo entre el conocimiento y la vida cotidiana. Asimismo, la participación activa y el diálogo fueron elementos centrales en la dinámica del aula, en coherencia con el método socrático y una visión de la filosofía como conversación y búsqueda compartida de sentido.

3.1. ¿Qué tipo de profesor quiero ser?

Desde la base legal y pedagógica, la orientación que sirvió de guía para la práctica se apoyó en una premisa fundamental: ser el profesor que el alumnado necesite que sea. Esto supone reconocer la diversidad de contextos, ritmos y realidades que conforman cada grupo y cada aula, y adaptar la propia práctica a esas circunstancias concretas. El aula no es un espacio homogéneo ni predecible, sino un lugar de encuentro en el que convergen distintas trayectorias vitales, intereses y formas de entender el mundo. Esto no significa en absoluto abandonar las exigencias académicas o los objetivos curriculares, sino precisamente ejercer la docencia desde una mirada atenta, flexible y empática, que sea capaz de encontrar un equilibrio entre el enfoque teórico y la sensibilidad hacia el contexto.

3.2. Justificación de los temas impartidos

Durante las prácticas no tuve la oportunidad de desarrollar una unidad didáctica completa ni de escoger el contenido teórico a impartir desde mis propios intereses. Siguiendo las unidades didácticas que nuestro tutor se encontraba trabajando en los diferentes niveles, mi labor fue la de preparar e impartir clases concretas sobre temas concernientes al contenido que ya se encontraba impartiendo, tomando como referencia su programación didáctica. Esta tesitura, por un lado, me brindó cierta comodidad al partir de contenido ya programado y preparado, ya que el tutor me facilitó sus propios apuntes para poder tomarlos como referencia en la preparación de las clases, lo que me permitió tener una base desde la que poder partir. Por otro lado, creo que en cierta manera esto limitó mi desarrollo como docente, ya que me hubiese gustado asumir la responsabilidad de crear mi propia unidad didáctica, programar las clases y permitirme realizar actividades en relación con la misma que no pude hacer dentro de este contexto. A pesar de esto, sí hubo algunas clases en las que, siguiendo el hilo de la

programación, tuve la libertad de elegir temario y de realizar actividades propias. Dichas sesiones son las que siguen:

- Sobre el sistema electoral en España (3º de ESO)
- Actividad “El Naufragio” (1º de Bachillerato)
- El Racio vitalismo de Ortega y Gasset (2º de Bachillerato)
- La Escuela de Frankfurt (2º de Bachillerato)

La elección de los contenidos que trabajé respondió a una búsqueda de equilibrio, por un lado, entre el cumplimiento con la programación didáctica que ya me venía dada y, por el otro, la búsqueda de una conexión significativa con la experiencia vital del alumnado. En el caso de la sesión sobre el sistema electoral en España, el propósito fue acercar la filosofía política a una dimensión concreta cuyo conocimiento pienso que es fundamental para acercarnos a una implicación más consciente y responsable dentro de nuestro contexto social. Por ello, busqué transmitir una comprensión del proceso electoral no solo como un mecanismo institucional, sino como una expresión de participación ciudadana y responsabilidad colectiva cuyo funcionamiento interno es necesario comprender para poder actuar con mayor fundamento y criterio.

La actividad del Naufragio, por su parte, tuvo como finalidad introducir un espacio de reflexión ética y debate racional a través del juego de roles. Utilizamos una situación hipotética de supervivencia y toma de decisiones para que el alumnado pudiera poner en práctica el juicio moral, la argumentación y el consenso desde la perspectiva de la Ética del discurso de Habermas. Esta actividad permitió trasladar los principios de la ética filosófica al terreno experiencial, poniendo de manifiesto cómo la filosofía puede servir como herramienta para pensar y decidir en contextos complejos, y cuestionando al mismo tiempo la eficacia del debate racional en un contexto de extrema necesidad atravesado por emociones intensas. En un plano metodológico, se inscribe dentro del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje cooperativo, al mismo tiempo que promueve una ética del diálogo donde la racionalidad comunicativa se convierte en un medio de comprensión y acción moral.

Por otro lado, las sesiones dedicadas al Racio vitalismo y a la Escuela de Frankfurt, impartidas en 2º de Bachillerato, presentaron un contexto muy distinto. En este caso, el objetivo principal

era contribuir a la preparación del alumnado para la EvAU, lo cual exigía una metodología de clase magistral más tradicional y concentrada en un breve lapso de tiempo. Sin embargo, incluso dentro de ese marco limitado, procuré mantener una mirada crítica sobre el modo en que la enseñanza de la filosofía se ve condicionada por la lógica de la evaluación y la memorización. El raciovitalismo de Ortega, con su insistencia en que la vida concreta y la razón no son opuestos, sino dimensiones complementarias, ofreció una oportunidad para reflexionar sobre la necesidad de integrar el conocimiento con la existencia, la teoría con la práctica. De igual manera, la Escuela de Frankfurt, con su crítica a la racionalidad instrumental y su defensa de una razón emancipadora, permitió abordar la filosofía no como un saber del pasado, sino como una herramienta de comprensión crítica del presente. A través de estos temas, mi intención fue mostrar cómo los contenidos del currículo filosófico pueden adquirir un sentido vivo si se ponen en relación con los problemas reales de nuestro tiempo.

IV. Actividad en la asignatura Habilidades Comunicativas para Docentes

Una actividad significativa que desarrollé de manera previa al Prácticum II y que merece su propio espacio y desarrollo en el presente trabajo fue una actividad en la asignatura optativa de Habilidades Comunicativas para Docentes. Es una asignatura en la que se trabaja todo lo relativo a la comunicación desde un enfoque técnico, explorando los elementos verbales y no verbales que la conforman. A nivel personal, esta asignatura ha resultado ser muy significativa y nutritiva para mi desarrollo personal y profesional. Pienso que una de las labores más importantes del docente es, no solo impartir conocimientos, sino conseguir acercarlos al alumnado, que se transmitan con la mayor claridad posible y que nuestra manera de comunicarnos despierte interés e inquietud. Para ello, considero totalmente necesario trabajar nuestras habilidades comunicativas y ponerle conciencia a la manera en la que nos expresamos y la importante repercusión que esta tiene en la forma en la que van a recibir nuestra información.

Las primeras clases de la asignatura compartimos el aula con todo el estudiantado matriculado en la asignatura (alrededor de 60 personas). En este contexto, realizamos una exposición grupal sobre uno de los textos abordados en la asignatura, el artículo de María Grau i Tarruell: La competencia prosódica y la comunicación no verbal. Dado que el contenido de este texto resulta

ser en gran medida el grueso del enfoque de esta asignatura, cuya aplicación *a posteriori* en la práctica docente será de gran importancia, considero relevante aportar algo de información sobre el mismo.

María Grau aborda una dimensión esencial de la comunicación oral que a menudo es pasada por alto en el ámbito teórico y práctico: la dimensión prosódica y no verbal del discurso. La competencia comunicativa no se reduce al dominio del léxico o de las estructuras gramaticales, sino que debe incluir de manera inseparable la competencia prosódica y la competencia no verbal, que son imprescindibles para una comunicación oral eficaz, especialmente en contextos formales como las clases impartidas por un docente. Por competencia prosódica comprendemos la capacidad de hacer un uso consciente y adecuado de los elementos suprasegmentales del habla, tales como la entonación, el ritmo, la velocidad, la pausa, el volumen, la acentuación, etc., para brindar a nuestro mensaje de coherencia, expresividad y adecuación. Al mismo tiempo, la comunicación no verbal, que engloba elementos como gestos, posturas, miradas, desplazamientos o distancia física, actúa como un complemento indispensable del componente verbal, aportando información sobre la actitud del hablante, su implicación emocional y su relación con el interlocutor.

De esta manera, podemos decir que la voz y el cuerpo no son medios neutros de transmisión del mensaje, sino que construyen significado. Elementos como el tono, la intensidad o la gestualidad no solo van a acompañar nuestro discurso, sino que tienen la capacidad de expresar nuestros valores, emociones, o intenciones comunicativas. Por tanto, un ejercicio consciente de nuestra habilidad comunicativa va a requerir poner atención tanto en los aspectos verbales como en los paralingüísticos.

Ahora bien, la realización de la exposición sobre este texto parecía ser un momento más que idóneo para trabajar los elementos prosódicos y no verbales mencionados. No obstante, al estar tantas personas en clase, el desarrollo de la exposición, a pesar del respaldo de mis compañeros, no fue sencillo. Sentí que el elevado número de personas en el aula me impedía en cierta manera tener un acercamiento más personal con los oyentes y disfrutar de la exposición, independientemente de que lograra o no transmitir el contenido de manera eficaz. Sin embargo, tras las primeras sesiones, nos dividimos en cuatro grupos, cada uno de ellos en un aula separada con su correspondiente docente. Esto implicó un cambio drástico, contribuyendo significativamente a crear un espacio en clase más íntimo en el que la capacidad comunicativa se facilitó mucho. El enfoque de la clase dio pie a la participación y a la reflexión conjunta, así

como la escucha activa de los compañeros y su interés por el aporte de cada uno generó un clima de confianza, acercamiento y apertura que permitió ejercer la docencia en un contexto ideal.

La actividad¹ consistió en el desarrollo de una temática de nuestra especialidad de elección libre durante unos quince minutos aproximadamente. El planteamiento resultó ser muy enriquecedor, ya que, a pesar de no haber muchos compañeros en clase -alrededor de quince-, la mayoría de nosotros pertenecíamos a especialidades distintas, por lo que tuvimos la oportunidad de aprender muchos saberes ajenos a nuestra rama, así como de impartir clase a personas alejadas de la Filosofía, siendo este último un contexto similar al de un aula de instituto real.

El tema que escogí para mi intervención fue el *vedānta advaita*, una de las escuelas de pensamiento tradicionales del hinduismo. Me parece de gran relevancia señalar desde una visión reivindicativa cómo, a lo largo de la historia, las instituciones académicas occidentales han configurado una visión de la filosofía que responde, en gran medida, a una tradición eurocéntrica, en la que se privilegia el pensamiento surgido de Grecia y Europa y, más recientemente, del mundo anglosajón. Este sesgo ha dado lugar a una narrativa que, desde mi punto de vista es excluyente, ya que nos hace pensar la filosofía como un producto exclusivo de Occidente, mientras que las elaboraciones conceptuales de otras culturas, como pueden ser la filosofía india, china, japonesa o árabe, se consideran expresiones de sabiduría práctica, mística o religiosa, pero no propiamente filosóficas. Esa jerarquización del saber muestra, a mi parecer, no solo una limitación epistemológica, sino también una forma de colonialismo intelectual, que impone un criterio único de racionalidad y de pensamiento crítico. La consecuencia es que, en los programas educativos tanto de enseñanza media como universitaria, se perpetúa una visión parcial y sesgada de la historia del pensamiento, en la que autores como Confucio, Lao-Tsé, Nagarjuna o al-Fārābī apenas ocupan un espacio marginal o anecdótico, mientras que se erige un canon filosófico dominado por Platón, Kant o Heidegger.

Este desequilibrio, entre otras cosas, empobrece la posibilidad de aproximarse a la filosofía como una práctica universal, plural y diversa, al mismo tiempo que reduce su potencial humanista. Ahora bien, reconocer el valor de las tradiciones orientales no implica tener que

¹ El desarrollo concreto de esta actividad se puede encontrar en el apartado final de anexos.

sustituir un canon por otro, sino más bien ampliar el horizonte de lo filosófico, entendiendo que las preguntas sobre el ser, el conocimiento, la ética o la política han sido abordadas en múltiples contextos culturales con la misma profundidad y rigor conceptual. Así, sostengo imperiosamente que una auténtica educación filosófica debería aspirar, por tanto, a descentralizar el discurso académico y abrirse a un diálogo intercultural que permita revisar críticamente los supuestos de la racionalidad occidental, así como reconocer la coexistencia de múltiples modos de pensar y de habitar el mundo.

Aclarado este punto y, enlazando ya con la experiencia del Prácticum, es de importancia añadir que la satisfactoria puesta en práctica de esta actividad fue un punto de inflexión para mí, ya que aproximarme al contexto real de un aula con una propuesta tan experimental como una meditación guiada y recibir una acogida calurosa fue una sorpresa. Me hizo sentir más capaz, no solo de ejercer como docente, sino de apostar por enfoques metodológicos innovadores más allá del marco teórico tradicional. Lo cierto es que, si bien la actividad se acercaba al contexto real de un aula, había otra serie de elementos alrededor -el bajo número de personas en clase, la escucha activa y predisposición por parte de los compañeros, el clima de confianza, la edad, el trabajo personal de cada uno, saberme en un espacio seguro para probar y errar...- que facilitaron en gran medida su realización. Así, durante las prácticas en el IES Santiago Hernández, me daría cuenta de que por más interesante y enriquecedora que pueda ser la idea de hacer actividades en el aula como una meditación guiada fomentando otras formas de aprendizaje, existen una serie de elementos contextuales a tener en cuenta que pueden dificultar bastante llevarlas a cabo y que requieren de tiempo y esfuerzo para ser trabajados.

V. Prácticum

5.1. Introducción

El periodo de prácticas inicial, Prácticum I, llevado a cabo entre el 9 y el 22 de enero, fue la primera inmersión en el contexto real de un instituto. En ella, pude conocer a grandes rasgos el funcionamiento interno del centro -reuniones de tutores y orientadores, guardias de recreo, charlas sobre el Plan de Igualdad, la biblioteca, COFO, Calidad y Bilingüismo en FP...- y observar desde fuera el funcionamiento de las aulas, tomando nota de pautas a seguir recomendadas por nuestro tutor y de aspectos que a nivel personal enfocaría de manera distinta. Fue un acercamiento amable, que me permitió ir impregnándome de un contexto del que en un

tiempo iba a formar parte de manera activa sin la presión de la inmediatez y sentando unos cimientos sólidos sobre los que moverme *a posteriori*.

Tras este primer periodo, durante el segundo semestre del Máster, la actividad desarrollada en la asignatura de Habilidades Comunicativas fue una aproximación a la docencia muy nutritiva desde un lugar que, como ya he mencionado, me era afín y dentro del cual me sentía seguro. Y así llegamos al segundo periodo de prácticas, que tuvo lugar entre el 21 de marzo y el 9 de mayo de 2025. Durante este periodo ejerzo como docente *de facto* en el IES Santiago Hernández. A lo largo del prácticum impartí un total de once clases, aproximadamente la mitad de ellas por cuenta propia y la otra mitad en co-docencia con mi compañero de prácticas. Ambos formatos fueron igual de interesantes: Por un lado, la experiencia individual me facilitó ir encontrando mi identidad como docente y acercarme al alumnado desde un lugar más personal y de completa responsabilidad. Por otro lado, las clases compartidas me permitieron experimentar la docencia desde otro prisma, confluyendo con los ritmos de mi compañero, adaptándonos mutuamente a nuestra manera de dar clase y aprendiendo el uno del otro.

5.2. Contexto del centro

Tal y como he mencionado en la introducción, tanto el Prácticum I como el II los llevé a cabo en el IES Santiago Hernández, un centro escolar público situado en el barrio de Monsalud-Bombarda, Delicias, Zaragoza. Para dar algo de contexto, Delicias es el barrio con mayor densidad de población de Zaragoza. En concreto, Monsalud-Bombarda se encuentra en la entrada Oeste de la ciudad, carretera de Logroño, cuyo centro es un área en plena expansión con bloques de pisos de construcción reciente y barrios rurales en las inmediaciones que atraen a población de clase media urbana. Por otro lado, la zona más antigua del barrio posee viviendas más económicas que habitan personas con un menor poder adquisitivo, siendo gran parte de ellas migrantes. Todo esto se plasma en los alumnos del Santiago Hernández, con una gran diversidad étnica, cultural, lingüística y económica.

Y hablando ya propiamente del IES, el centro está conformado por nada menos que cinco edificios distintos, lo cual, aunque pueda llamar la atención, deriva en numerosas dificultades organizativas tales como el control de entradas y salidas del alumnado. Además de los cinco edificios, los alumnos de Primer Ciclo de Secundaria y de Ciclo Formativo de Grado superior

se ubican en una planta del Colegio Público Camón Aznar, que se encuentra interconectado con las instalaciones del centro.

Contextualización del centro educativo

Los edificios se organizan de la siguiente forma:

Edificio A	Aquí encontramos las dependencias administrativas, los despachos del Equipo Directivo, gran parte de los Departamentos Didácticos, la biblioteca, el Aula Ateca, dos aulas de informática -una de ellas la destinada a los alumnos de E.S.O. y Bachillerato- y el aula de idiomas, junto con aulas de distintos grupos de alumnos.
Edificio B	En este edificio se halla el Salón de Actos, el Gimnasio y Cafetería, el laboratorio, el taller de peluquería y las aulas de los Ciclos Formativos de las familias profesionales de Administración, Informática e Imagen Personal.
Edificio C	El edificio C aloja en su interior las aulas de Tecnología, Plástica y Música, así como aulas para grupos de alumnos de ESO.
Edificio D	Aquí encontramos las aulas de 1º, 2º y 3º de la ESO.
Edificio E	Por último, este edificio se reserva de manera exclusiva para los talleres de Estética.

Sumado a los edificios, el instituto cuenta asimismo con un patio de recreo en el que, entre otras cosas, se imparte Educación Física.

Las enseñanzas que se imparten en el IES Santiago Hernández son las siguientes:

- Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro de la misma se establecen los programas de Apoyo a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y de Diversificación Curricular.

- Bachillerato.

Es impartido en dos modalidades, la Científico-Tecnológica y la de Humanidades y Ciencias Sociales.

- Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

Dentro de la Familia de Administración, cuentan con los siguientes ciclos:

- Ciclo de Grado Medio de Gestión Administrativa (ADG201)
- Ciclo de Grado Superior de Administración y Finanzas (ADF301)> Familia de Informática.
- Ciclo de Grado Medio de Informática. Sistemas Microinformáticos y Redes (IFC201)
- Ciclo de Grado Superior de Desarrollo de Aplicaciones Informáticas. Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (IFC302). Desarrollo de Aplicaciones WEB (IFC303)

Por último, tenemos la Familia de Imagen Personal, que se ramifica en:

- Ciclo de Grado Medio de Estética y Belleza (IMP202)
- Ciclo de Grado Medio de Peluquería y Cosmética Capilar (IMP203)
- Ciclo de Grado Superior de Asesoría de Imagen Personal y Corporativa (IMP301)
- Ciclo de Grado Superior de Estética Integral y Bienestar (IMP302)
- Ciclo de Grado Superior de Estilismo y Dirección de Peluquería (IMP303)

Para dar por finalizada la oferta educativa del instituto, se incluye una Formación Profesional Básica en Peluquería y Estética (FPB008). Ya pasando a los recursos humanos, la plantilla de profesores del Centro está formada por unos 120 miembros. Al mismo tiempo, el personal de administración lo conforman cuatro personas, consejería seis y otras seis de limpieza. De entre los profesores que forman parte del claustro, uno de ellos es responsable de la biblioteca del Centro. En la actualidad, hay alrededor de 1300 alumnos en el centro, cursando aproximadamente la mitad de ellos los Ciclos Formativos y la otra mitad Secundaria y Bachillerato. Por su parte, el Consejo Escolar, los delegados de grupo y la Junta de Delegados de la que forman parte ambos se encargan de organizar al alumnado, que debe parte de su heterogeneidad y diversidad a la amplia gama de oferta educativa que oferta el instituto, habiendo desde alumnos con doce años en 1º de la ESO hasta estudiantes de más de veinte en Ciclos Formativos de Grado Superior. Por un lado, los alumnos de Secundaria y Bachillerato llegan al instituto en su mayoría de los alrededores del centro, en especial del Colegio Público Camón Aznar, mientras que el alumnado de Ciclos Formativos proviene de diferentes ubicaciones. Esto es debido a que, dentro de la Comunidad Autónoma de Aragón, hay ciertas

enseñanzas que solo son impartidas en el IES Santiago Hernández, lo que naturalmente atrae a estudiantes tanto de Zaragoza y cercanías como de Huesca y Teruel.

Finalmente, las familias también juegan un papel importante en el centro, en el que se integran a través de las reuniones de comienzo y final de curso programadas, así como en las sesiones individuales con los tutores durante el curso y de la Asociación de Padres “Rafael Altamira”. Esta Asociación organiza junto al centro diversas actividades para los padres y madres de alumnos y participa también en algunas de las actividades que llevan a cabo los propios estudiantes.

5.3. Docencia

Los niveles educativos en los que impartí clase fueron 3º de la ESO (Valores éticos y cívicos), 1º de Bachillerato (Filosofía) y 2º de Bachillerato (Historia de la Filosofía). El contenido impartido en los distintos niveles no conforma unidades didácticas en su totalidad sino que, más bien, se trata de diversas temáticas que nos facilitó el tutor dentro de las unidades didácticas que él mismo se encontraba impartiendo en aquel momento. Así, los temas que desarrollé fueron, en 3º de la ESO, los diferentes sistemas políticos según Aristóteles; la democracia contemporánea desde un enfoque crítico; el funcionamiento del sistema electoral en España y el método D’Hont. En 1º de Bachillerato, dentro de la unidad didáctica de Ética, expliqué la Ética del Discurso de Habermas, que a posteriori puse en práctica realizando una actividad de juego de roles. Por último, en 2º de Bachillerato, expliqué el Racio vitalismo de Ortega y Gasset y la Escuela de Frankfurt. Una de mis prioridades como docente ha sido buscar que los alumnos reflexionen por sí mismos y participen en el aula, creando un clima de intercambio de ideas y de aprendizaje significativo. Para ello he tratado de que todos los temas impartidos viniesen acompañados de preguntas frecuentes que los alumnos fueran capaces de desarrollar desde lo cotidiano, así como de actividades para poner en práctica los conocimientos impartidos.

Impartimos las clases en tres aulas de 3º de la ESO. Una de ellas estaba formada en su totalidad por el alumnado del programa de bilingüismo, tesitura que, según he advertido, da lugar a situaciones un tanto problemáticas para el resto de las clases. Pude observar que los alumnos de bilingüismo tendían, por lo general, a un mejor rendimiento académico, tanto en lo que se refiere a calificaciones como a participación en clase, comportamiento, etc. En mi primera toma de contacto con ellos, me sorprendió muy gratamente su predisposición, curiosidad, capacidad

reflexiva y habilidades comunicativas. Asimismo, durante la primera clase que les impartí sobre los sistemas políticos según Aristóteles, las cuestiones que había preparado para intercalar en el contenido teórico fueron recibidas con mucho interés y participación, tornándose el final de la clase en un debate sobre los sistemas políticos en la actualidad.

Por otro lado, en las dos clases restantes se nos hicieron evidentes numerosas carencias en los ámbitos académicos mencionados, quedando latente un desinterés generalizado por lo académico, atención dispersa o nula, dificultad de comprensión e incluso cierta apatía. Fue grande mi impresión al vivir el choque de realidades entre aulas, pues lo que había sido una clase rebotante de fluidez, interés, preguntas y reflexiones, siendo el mismo contenido impartido, ahora se tornaba en un proceso notablemente más dificultoso cuyo reto era sacar adelante. Si con los alumnos de bilingüismo el hilo temático que trazaba era acompañado y enriquecido por el resto de la clase, ahora sentía el peso de estar sosteniendo por mí mismo una línea argumental que estaba bajo la amenaza constante de disiparse en el vacío cada vez que lanzaba una cuestión al aire y desaparecía en un silencio indiferente.

Sin intención alguna de caer en generalizaciones, considero importante tratar esta cuestión ya que mi experiencia me lleva a pensar que esta lógica de reparto de aulas que concentra a todos los alumnos del programa bilingüe en una misma clase genera ciertos problemas: los alumnos se encuentran en un momento vital maleable e influenciado y dentro de cada aula se genera una idiosincrasia que, si bien en el caso del programa bilingüe resulta en una retroalimentación académicamente fructífera, en el resto de clases tiende a perjudicar tanto a quienes ya tienen algún tipo de dificultad en el aprendizaje como a quienes, con dificultades o sin ellas, muestran interés por aprender.

Finalmente, impartimos en una clase de 1º de Bachillerato, de la cual nuestro tutor era tutor a su vez, y en dos aulas de 2º de Bachillerato, un grupo de Ciencias y Tecnología y el otro de Humanidades y Ciencias Sociales.

5.4. Análisis de las clases impartidas

- Sesión 1: 3º ESO - Sistemas políticos según Aristóteles

Mi primera clase impartida fue en Valores Éticos y Cívicos para 3º de ESO, concretamente, al grupo C, constituido en su mayoría por alumnado perteneciente al programa BRIT (bilingüismo

en secundaria). Para la preparación de la clase, tomé como referencia los apuntes personales de nuestro tutor, que nos los facilitó para que pudiésemos tomarlos como apoyo si así lo considerábamos, ayudándome también de apuntes del Grado de Filosofía y de información contrastada en internet. Como no había realizado nunca una clase de 50 minutos de extensión, preparé un esquema orientativo con la información más relevante y anoté preguntas para intercalar entre el contenido teórico para dar pie a la reflexión entre los estudiantes y facilitar que integren la información desde un lugar activo.

Contenido teórico impartido: Sobre los sistemas políticos según Aristóteles

En su obra *Política*, Aristóteles desarrolla una de las clasificaciones más influyentes de los sistemas políticos de la Antigüedad, estableciendo un marco conceptual que ha perdurado a lo largo de la historia del pensamiento político. Su análisis parte de una concepción teleológica de la vida humana y social: el ser humano es un *zoon politikón*, es decir, un ser naturalmente destinado a vivir en comunidad, y la *polis* constituye la forma más perfecta de esa convivencia, orientada a alcanzar el bien común. En este contexto, Aristóteles examina los diferentes regímenes políticos en función de dos criterios fundamentales: el número de gobernantes y la finalidad con la que se ejerce el poder.

El filósofo distingue entre formas puras o legítimas de gobierno, que buscan el interés general o bien común, y formas impuras o desviadas, que persiguen el beneficio propio de quienes gobiernan. Así, cuando el poder reside en una sola persona y se orienta al bien común, se denomina monarquía; en cambio, si ese poder degenera en la búsqueda del interés personal del gobernante, se transforma en tiranía, que constituye su corrupción. De igual manera, cuando el gobierno se encuentra en manos de unos pocos ciudadanos virtuosos que gobiernan en favor del conjunto, hablamos de aristocracia; si, por el contrario, esos pocos gobiernan en función de sus intereses particulares y privilegios económicos, el régimen se convierte en una oligarquía. Finalmente, cuando el poder político pertenece a la mayoría y se ejerce en beneficio del bien común, hablaríamos de democracia, mientras que su forma corrupta es la demagogia, entendida como el gobierno de las masas que actúan movidas por la pasión o el interés inmediato.

De este modo, Aristóteles propone tres sistemas políticos diferentes, cada uno de ellos con su correspondiente desviación:

Bien común	Interés particular
Monarquía	Tiranía
Aristocracia	Oligarquía
Democracia	Demagogia

La clasificación de Aristóteles se basa, por tanto, en un criterio ético-político, donde la legitimidad del poder se mide no por su estructura formal, sino por su orientación moral. Dicho de otra manera, no existen sistemas de gobierno que sean adecuados o inadecuados *per se*, si no que todo dependerá de cómo se ejerza el poder, si para el bien común o para el interés particular. La finalidad de la política será, en última instancia, la consecución de la vida buena (*eudaimonía*) tanto individual como colectiva. Desde esta perspectiva, las formas de gobierno no son entidades estáticas, sino realidades dinámicas que pueden transformarse en virtud o corrupción según la conducta de los gobernantes y el nivel de participación ciudadana.

Desarrollo de la clase

El desarrollo de la clase fue, como he mencionado previamente en el apartado anterior, muy positivo gracias a la gran predisposición de los alumnos. Se mostraron desde el primer momento abiertos y con curiosidad, lo que a mí me ayudó en gran medida a sentirme progresivamente más cómodo y permitirme expresar con mayor naturalidad. Hubo una gran participación en las cuestiones que les iba planteando en relación con el contenido y sus intervenciones fueron interesantes y nutritivas para la clase. Al finalizar la parte teórica, el enfoque había trascendido a Aristóteles y los estudiantes mostraron interés en los sistemas políticos contemporáneos. Les di la opción a elegir entre realizar un ejercicio escrito relacionado con el temario o dejarlo para casa y utilizar el tiempo restante de clase para debatir sobre sus inquietudes políticas, escogiendo esta última.

Hubo algunas aportaciones significativas, aunque veo de especial relevancia mencionar la de un alumno que, claramente influenciado por su entorno cercano y los medios de comunicación, comenzó a tratar de imponer un discurso de carácter radical con ideas relativas a la extrema derecha. Cuando sucedió esto, intervino mi tutor poniendo un límite a la situación e instando al alumno en cuestión a que justifique sus argumentos, cosa que este no fue capaz de hacer. Considero importante dejar constancia de ello ya que este no es un hecho aislado: mi propia

experiencia en el instituto y la de personas cercanas coincide en que entre nuestros adolescentes se está extendiendo un discurso ideológico que pertenece a posturas políticas radicalizadas. Vemos en las aulas actitudes y comentarios de carácter racista, machista, homófobo y clasista: una realidad que la LOMLOE plantea trabajar desde su perspectiva inclusiva, pero sin especificar al profesorado herramientas desde las que poder abordarlo en su día a día. Pienso que esta es una cuestión que requiere de atención inmediata, ya que el docente puede ser un agente del cambio si se le brinda de los instrumentos adecuados, y la urgencia de la situación convierte esto último en una necesidad.

- Sesión 2: 3º ESO - Sistemas políticos según Aristóteles

La segunda clase impartida fue, de nuevo, en Valores Éticos y Cívicos para 3º de ESO, en este caso, al grupo D en co-docencia con mi compañero de prácticas. Al tener los dos ya preparado de manera previa el material teórico que impartimos en nuestra primera clase, para la preparación de esta sesión hicimos confluír el contenido de cada uno y nos lo repartimos a la mitad aproximadamente de tal manera que pudiésemos intercambiar intervenciones de unos 5 minutos cada uno aproximadamente. De esta manera, el propósito era plantear la teoría desde un mayor dinamismo y facilitar así la atención del alumnado y su participación. Sobre el desarrollo de la clase, destacar que fue, como he mencionado en el apartado 1.2., una experiencia notablemente distinta con respecto al anterior grupo, ya que el contexto del aula era totalmente diferente. Nos encontramos con un clima de desinterés generalizado desde el que tuvimos que navegar para encontrar la manera de hacer el contenido lo más llamativo posible para el alumnado.

- Sesión 3: 3º ESO - Sobre el sistema electoral en España

Las tres clases que prosiguen versan sobre la misma temática y se impartieron, de nuevo, en co-docencia. En este caso, continuando con el temario de política, nos planteamos que sería interesante preparar una clase en la que desgranar el funcionamiento del sistema electoral en nuestro país, explicando cómo funciona el recuento de votos y cuáles son algunas de las implicaciones del sistema D'Hont. En lo personal, es un tema que no me había aventurado a explorar en profundidad de manera previa y que conocía, más bien, de forma superficial. Fue significativo darme cuenta en ese momento de preparación de que la docencia no solo consiste en enseñar, sino que resulta ser una gran oportunidad para el aprendizaje propio. Ya sea por falta de tiempo o, en ocasiones, por priorizar otro tipo de quehaceres, hay conocimientos y

saberes que se nos quedan en el tintero y que pueden ser de gran valor y utilidad para nuestras vidas. Pienso que la labor del docente facilita en gran medida trabajarlos en profundidad, ya que la preparación de temario no solo implica encontrarle interés al contenido sino también la responsabilidad de compartir la información con el alumnado con criterio y de manera contrastada. Y ese aprendizaje propio no solo se reduce al material teórico, sino que también es experiencial en tanto que aprendemos de los propios alumnos, de sus intervenciones y reflexiones que, en ocasiones, nos pueden hacer replantearnos nuestra propia visión e incluso ampliarla.

Dicho esto, pasemos a hablar sobre la preparación de la clase. Partiendo de la premisa de igualdad que proclama el sufragio universal en términos de derecho al voto que, entre otros muchos países, se aplica en la democracia representativa de España, planteamos a los estudiantes las siguientes cuestiones:

- ¿Somos todos iguales realmente?
- En España, ¿valen lo mismo todos los votos? ¿Somos todos iguales a la hora de votar?

Tras las intervenciones del alumnado, pasamos a proponerles la realización del siguiente ejercicio, compartiéndoles de manera previa algo de contexto teórico sobre el funcionamiento del sistema electoral en España:

Explicación del ejercicio:

En España, cada comunidad autónoma tiene un número de escaños (diputados). Que haya un diputado de un partido en el congreso implica que ese partido tiene voz. En España no se hace un recuento total de los votos, sino que el total de los diputados que conforman el Congreso se distribuye entre las provincias, correspondiéndole a cada una cierta cantidad determinada de estos en función del número de sus electores. De esta manera, lo que cuenta es qué partidos políticos se quedan con los escaños de cada provincia, y no tanto el recuento total (a nivel de España) de los votos que ha obtenido cada partido, dando lugar a situaciones como la que veremos en el ejercicio tres, donde en Soria hacen falta muchísimos menos votos para sacar un escaño en comparación a Madrid. Esto se hace así porque si fuese de la misma manera para todas las provincias, habría muchas a las que no les correspondería ningún diputado debido a su escasa población (y en consecuencia no se verían representadas en el Congreso, que es donde se aprueban las leyes).

Por ejemplo, si dividimos el número total de electores que hay en España: 37.469.458 entre el número de diputados que conforman el Congreso: 350, obtenemos que cada diputado valdría un total de 107.055 votos. Si esto fuera así, Soria nunca conseguiría ni un solo escaño porque solamente tiene 75.768 electores. Así, depende del punto de vista desde el que se mire: si creemos que lo que realmente importa es la elección de una provincia, entonces hay que asignar a cada una un número de diputados en función del número de electores que esta posea, que es la práctica que se lleva a cabo en España. Pero si sostenemos que lo que tiene mayor importancia es el voto individual independientemente de la provincia en la que una persona reside, y queremos que todos los votos valgan lo mismo, entonces tendremos que hacer un recuento total (a nivel de España) de los votos obtenidos por cada partido, en vez de hacer un recuento por provincias.

Habiendo facilitado este marco teórico, planteamos el siguiente ejercicio: mostramos dos tablas distintas. En la primera de ellas se ven los resultados de las elecciones nacionales de 2023. En la segunda, se puede ver cómo serían los resultados de las mismas elecciones si la asignación de escaños no variase en función de la provincia y simplemente se dividiese el número de votos totales conseguidos por cada partido por el número de diputados que conforman el congreso, de manera que todos los votos tengan el mismo valor.

EJERCICIO 1

Resultados elecciones 2023:

	PP	PSOE	VOX	SUMAR	PSC	EH Bildu
VOTOS	8.160.837	6.600.383	3.057.000	3.044.996	1.221.335	335.129
ESCAÑOS	137	102	33	31	19	6
	JUNTS	BNG	UPN	EAJ-PNV	ERC	CCA
VOTOS	395.429	153.995	52.188	277.289	466.020	116.363
ESCAÑOS	7	1	1	5	7	1

Escaños totales: 350

Total de escaños que se habría ocupado entre todos los partidos: 350

Escaños que quedarían sin ocupar: 0

Si cada voto contase lo mismo:

	PP	PSOE	VOX	SUMAR	PSC	EH Bildu
VOTOS	8.160.837	6.600.383	3.057.000	3.044.996	1.221.335	335.129
ESCAÑOS	76	61	28	28	11	3
	JUNTS	BNG	UPN	EAJ-PNV	ERC	CCA
VOTOS	395.429	153.995	52.188	277.289	466.020	116.363
ESCAÑOS	3	1	0	2	4	1

Escaños totales: 350

Total de escaños que se habría ocupado entre todos los partidos: 218

Escaños que quedarían sin ocupar: 132

Habiendo revisado las dos tablas, planteamos la siguiente pregunta:

- Tomando como ejemplo los resultados obtenidos... ¿Con cuál de las dos formas de contabilizar los votos crees que se respeta más el pluralismo político?

Para el siguiente ejercicio, mostramos de nuevo una tabla con los resultados electorales de 2023, esta vez en los municipios de Soria y Madrid, comparando la cantidad de votos que se necesita un partido en ambos municipios para conseguir un escaño.

EJERCICIO 2

Resultados de las elecciones de 2023:

	SORIA	MADRID
ELECTORES	75.768	5.224.561
ESCAÑOS	2	37
PP	1 escaño con 18.895 votos	16 escaños con 1.463.183 votos (cada escaño costó 91.448 votos)

PSOE	1 escaño con 14.966	10 escaños con 1.004.599 votos (cada escaño costó 100.459 votos)
-------------	---------------------	--

A continuación, planteamos la siguiente pregunta:

- Dado que existe tanta diferencia entre el valor de un votante soriano y otro madrileño ¿Hasta qué punto crees que el sistema actual de democracia en España respeta el sufragio universal?

El último ejercicio que proponemos muestra cómo, si no se asignase un número concreto de diputados a cada provincia, el partido PACMA hubiese obtenido 1 escaño y, por consiguiente, representación en el gobierno, a diferencia de los 0 escaños obtenidos realmente con el sistema D'Hont.

EJERCICIO 3

Resultados de las elecciones de 2023, según el número de diputados asignados a cada provincia:

	PP	PSOE	PACMA
VOTOS	8.160.837	6.600.383	169.237
ESCAÑOS	137	102	0

Si no se asignara un número determinado de diputados a cada provincia:

	PP	PSOE	PACMA
VOTOS	8.160.837	6.600.383	169.237
ESCAÑOS	76	61	1

- **Electores:** 37.469.458
- **Diputados:** 350
- **Valor de cada diputado según electores:** 107.055

Tras mostrar al alumnado las dos tablas, le planteamos la siguiente pregunta:

- ¿Qué sucedió con los votantes de PACMA en las elecciones de 2023? ¿Creéis que el sistema actual de democracia en España respeta el sufragio universal?

La idea que teníamos con respecto a los tres ejercicios era llevarlos a cabo de manera oral durante la clase, de tal manera que pudiesen participar todos los alumnos ya sea de forma voluntaria o haciendo aportaciones guiadas de uno en uno. Cuando llevamos esto a la práctica, tuvimos que adaptarnos a las diferentes tesituras de cada aula. La primera clase a la que impartimos este temario fue el grupo B. En este grupo, al igual que con el D, se nos hizo especialmente complicado tratar de suscitar interés y deseo de participación en los alumnos. Para nuestra sorpresa, algunos de ellos no se habían traído la mochila al instituto ni materiales de trabajo porque después del recreo tenían excursión. Aunque había alguna intervención puntual a las cuestiones que planteábamos, sentimos un clima generalizado de desinterés que, a su vez, derivaba en una falta de comprensión.

Así, en lugar de trabajar las preguntas de manera oral, vimos que tenía más sentido que las respondiesen en formato escrito de manera individual. De esta manera, tras explicar la teoría y las tablas, les dictamos la pregunta correspondiente dando un margen de tiempo para su respuesta. Como consecuencia, lo que habíamos cuadrado como una clase de 50 minutos se alargó, de tal manera que nos quedamos sin tiempo y no pudimos trabajar todo el contenido, dejándoles el último ejercicio para realizarlo en casa. Analizando la situación, el respaldo de mi compañero jugó un papel importante para mí, en tanto que nos facilitamos la capacidad de adaptación y modificación del planteamiento de la clase a las condiciones reales del aula, algo que por cuenta propia hubiese sido probablemente más complicado realizar en ese momento.

- Sesión 4: 3º ESO - Sobre el sistema electoral en España

Para esta segunda clase sobre el funcionamiento del sistema electoral en España, de nuevo en co-docencia, utilizamos los mismos materiales preparados y nos los distribuimos en intervenciones de unos cinco minutos cada uno aproximadamente. En este caso, con el grupo C, tuvimos una experiencia diametralmente opuesta al desarrollo de la clase previo con el grupo B. Si con el anterior grupo nos quedamos cortos de tiempo por la necesidad de adaptación, en esta ocasión el deseo de participación y la facilidad de comprensión por parte del alumnado hizo que a los treinta y cinco minutos de clase hubiésemos impartido ya todo el material preparado. En esta ocasión, no tuvimos la misma capacidad de adaptación para encontrar vías

interesantes con las que cubrir los quince minutos restantes, y fue nuestro tutor a quien se le ocurrieron algunos ejemplos ilustrativos con los que reforzar el contenido visto.

- Sesión 5: 3º ESO - Sistema electoral España

Esta última clase sobre el sistema electoral español fue impartida al grupo B en co-docencia. Las sensaciones fueron similares a nuestra experiencia con el grupo D, sintiendo por nuestra parte la necesidad de realizar los ejercicios inicialmente ideados para ser trabajados oralmente de manera escrita ante la falta de participación por parte de los alumnos. En esta ocasión, al haber vivido una tesitura similar con el grupo en términos de aparente falta de interés en el material impartido, no fue necesaria por nuestra parte una gran capacidad de adaptación y nos limitamos a realizar el mismo planteamiento puesto en práctica que con el grupo D: tratar de hacer llegar a los estudiantes el contenido de la manera más llevadera y dinámica posible siendo conscientes de nuestras posibilidades y limitaciones.

- Sesión 6: 1º de Bachillerato - Ética del discurso

El aula en el que impartimos clase a 1º de Bachillerato fue el A, grupo del que nuestro tutor era, a su vez, tutor. Era una clase variopinta, aunque, en líneas generales, los alumnos mostraban buena predisposición e interés por la materia de Filosofía. Además, el hecho de que nuestro tutor fuese también el suyo al mismo tiempo, ayudaba a crear cierta familiaridad y cercanía, lo cual me brindó más confianza y seguridad. La primera clase que les impartí fue sobre la Ética del Discurso de Jürgen Habermas. Fue una clase magistral teórica en la que busqué sentar una base firme sobre la que el alumnado pudiera moverse para poner posteriormente en práctica en la actividad que les propusimos realizar en la siguiente sesión.

Contenido impartido: Sobre Habermas y la Ética del discurso.

Habermas es un filósofo alemán perteneciente a la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, importante exponente de la Teoría Crítica y conocido por sus trabajos en filosofía política, ética y del lenguaje. La Ética del discurso es una de las teorías morales que probablemente más ha influido en el pensamiento contemporáneo. Esta, a su vez, surge dentro de su proyecto de la teoría de la acción comunicativa, y va a buscar ofrecer una fundamentación racional de la moralidad dentro de una sociedad pluralista y democrática.

Habermas va a partir de una crítica a las éticas tradicionales, como pueden ser la propuesta por Immanuel Kant (1724-1804) o la ética utilitarista de Jeremy Bentham (1748-1832) y John

Stuart Mill (1806-1873), y, al mismo tiempo, una crítica a la crisis de valores del mundo moderno. El objetivo principal de su obra va a ser tratar de hallar un fundamento para la moral de carácter universal tomando como base la racionalidad. Al mismo tiempo, este fundamento tendrá que adaptarse a las condiciones del diálogo democrático a la comunicación entre iguales en la sociedad moderna.

Hay una pregunta de fondo que va a guiar esta búsqueda, y es: ¿Cómo podemos decidir racionalmente qué es justo o moral en una sociedad donde existen distintas creencias y valores?

* Planteamos la cuestión al alumnado y, tras sus intervenciones, continuamos con la teoría.

Aquí es donde va a entrar en acción la acción comunicativa. Habermas establece una distinción entre distintos tipos de acción que se dan en el ser humano. Dentro de ellas, se encuentra la acción comunicativa, que se define como aquella en la que los individuos buscan entenderse, es decir, llegar a un consenso, sin intención de imponerse sobre el resto de partes ni de manipular. Dentro de la acción comunicativa, Habermas va a defender el lenguaje como la herramienta racional por excelencia, puesto que nos va a permitir tanto debatir como argumentar y justificar las normas de manera pública y con libertad.

Esta ética del discurso posee un principio fundamental que determina cuáles de las normas que se deciden pueden ser dadas como válidas, y este es el Principio del Discurso. De acuerdo al mismo, solo pueden ser válidas las normas que sean aceptadas por cada una de las personas afectadas como participantes dentro de un discurso racional. Esto viene a decir que una norma moral solo va a ser legítima si todos los individuos a los que les afecta tienen la capacidad de aceptar en total libertad las consecuencias de la misma tras una discusión racional, sin coacciones y en la que todos tengan las mismas oportunidades de hablar y argumentar.

Además de este principio, hay una serie de Condiciones del discurso moral, que facilitan unos parámetros ideales de comunicación para que pueda darse un diálogo moralmente válido. Estas condiciones son las que siguen:

- Igualdad: Todos los individuos que forman parte del diálogo tienen la posibilidad de participar en el mismo.

- Libertad: Ninguna persona es coaccionada, es decir, forzada a decir o hacer algo en contra de su voluntad por otro miembro del diálogo. Son solo las razones y argumentos los que tienen valor.
- Sinceridad: Los participantes expresan solo aquello que realmente piensan.
- Racionalidad: Las decisiones tomadas deben sustentarse en argumentos racionales, de ninguna manera en el poder y la autoridad.

De acuerdo con Habermas, si se cumplen estas condiciones se garantiza que el consenso alcanzado sea justo y razonable y evitamos que sea fruto de la manipulación y la imposición. Como apunte final, hay que resaltar que la Ética del discurso no decide *per se* qué es lo bueno o lo justo, sino que simplemente nos ayuda a decidirlo de manera racional, es decir, es un procedimiento o instrumento que nos permite llegar a conclusiones equitativas a través del consenso. Este ideal encuentra su aplicación sobre todo en la deliberación democrática, donde las leyes y normas aplicadas deberían ser consecuencia de un diálogo inclusivo y racional entre los ciudadanos y ciudadanas. Es por esto que Jürgen Habermas va a conectar su Ética del discurso con su teoría de la democracia deliberativa, que defiende que una sociedad justa es aquella en la que las normas se hacen legítimas a través de la participación discursiva de todas las personas.

- Sesión 7: 1º de Bachillerato - Naufragio.

En la segunda clase impartida al grupo A de 1º de Bachillerato, puse en práctica con mi compañero lo visto en la sesión anterior sobre la Ética del discurso de Habermas. Días previos, se nos ocurrió que, siendo las condiciones del discurso una gran herramienta para guiarnos en la toma común de decisiones, había que encontrar la manera de acercársela a los estudiantes para no limitarnos a la teoría sino dar pie a un aprendizaje más integral de la misma basado en la propia experiencia del alumnado. Al mismo tiempo, a modo de visión crítica, quisimos poner a prueba la eficacia de la propuesta de Habermas en un contexto llevado al límite en el que la capacidad de raciocinio va a verse influenciada en gran medida por las pulsiones emocionales. Así es como acabamos dando con la actividad que sigue.

Planteamos una actividad en grupos basada en el juego de roles: Tras un naufragio en alta mar, los supervivientes navegan en un bote salvavidas tratando de hallar la costa y cubrir sus necesidades básicas. No obstante, se hallan ante una situación tremendamente complicada: cargan demasiado peso y, por ende, uno de ellos deberá salir de la barca y sacrificarse por la

supervivencia del resto. Cada uno de ellos posee unas determinadas aptitudes que son de gran ayuda para el resto de los integrantes, así como ciertos aspectos que pueden ir en perjuicio. Dado este contexto, se tratará de que, tomando como referencia las condiciones de la ética del discurso de Habermas, cada grupo de alumnos llegue a un consenso a través del diálogo sobre cuál de los integrantes debe sacrificarse.

Así, para la realización de la actividad, comenzamos la clase refrescando de manera breve lo trabajado en la anterior sobre la Ética del discurso, y procedemos a dividir el aula en grupos. A continuación, a través de unas papeletas que habíamos preparado previamente con los distintos personajes, hacemos un reparto aleatorio de roles por cada grupo, dándoles a elegir entre las diferentes papeletas sin que pudieran ver su contenido. Una vez asignados los roles, pasamos a la explicación de la actividad y al reparto del resto de materiales, que son los que siguen.

Por un lado, los distintos personajes que ya habíamos distribuido previamente:

1. El Capitán del Barco (55 años)

- Tienes un conocimiento experto de navegación y supervivencia en el mar.
- Posees experiencia en liderazgo y puedes tomar decisiones bajo presión.
- Puedes organizar al grupo y mantener la moral alta.
- **Problema:** Eres el responsable del naufragio, ya que dejaste de prestar atención al barco mientras estabas con tu amante.

2. El Hombre Mayor (70 años, ex-científico)

- Tienes conocimientos avanzados en biología marina y meteorología.
- Puedes predecir tormentas y ayudar a encontrar comida en el océano.
- Tu sabiduría puede ayudar al grupo tomar decisiones racionales.
- **Problema:** Tu edad te hace menos resistente físicamente y más vulnerable.

3. El Soldado Herido (35 años)

- Tienes entrenamiento en supervivencia extrema.
- Posees conocimientos de primeros auxilios y defensa.
- Puedes nadar largas distancias y explorar si es necesario.

- **Problema:** Tienes un corte en la pierna de unos 10 centímetros, superficial pero que no termina de curar y podría volverse infeccioso, siendo una carga para el grupo.

4. La Mujer Embarazada (28 años, enfermera)

- Tienes conocimientos médicos que pueden salvar vidas en una situación extrema.
- Tu embarazo representa una nueva vida y el futuro del grupo.
- Tu personalidad crea un clima de bienestar y de calidez en el grupo, un sentimiento de comunidad y de unión que probablemente se vendría abajo sin tu presencia.
- **Problema:** Tu estado te hace físicamente vulnerable y podrías necesitar atención especial. Estás embarazada de seis meses, por lo que el bebé en tu interior ya es bastante grande.

5. El Niño de 5 años²

- Representas la esperanza y el futuro de la humanidad.
- No necesitas tanta comida o agua como un adulto.
- Tu presencia podría motivar al grupo a luchar más por la supervivencia.
- **Problema:** No tienes habilidades útiles para la supervivencia inmediata.

Junto con las papeletas de los personajes, entregamos una ficha por grupo con las condiciones de la Ética del discurso de Habermas:

CONDICIONES DE LA ÉTICA DEL DISCURSO

Estas condiciones son una serie de normas que debéis de respetar para que el discurso sea válido y justo. Si alguien las incumple, el discurso no será válido.

² Con la intención de dividir la clase en grupos de cuatro, preparamos un quinto personaje, el niño, en caso de que el día de la actividad hubiese un número impar de alumnos.

1. **No puede excluirse a nadie** que pueda hacer una aportación importante. A todas las personas se les ofrecen las **mismas oportunidades** para expresarse.
2. Las decisiones deben ser tomadas con **argumentos racionales**.
3. Los participantes deben ser **sinceros** y expresar genuinamente sus creencias y razones.
4. Debe ser una **conversación libre de coacciones** (no podemos intimidar, presionar ni amenazar al resto de integrantes para imponer nuestra voluntad).
5. Los integrantes deben tener la **intención de querer llegar a un acuerdo común**.

Tras la explicación de la actividad, proyectamos la siguiente información:

El Barco a la Deriva

Un crucero de lujo ha naufragado en alta mar, y un grupo de supervivientes ha logrado subir a un bote salvavidas. Sin embargo, el bote está sobrecargado y, si no se aligera, todos morirán. No hay tierra a la vista, y los rescatistas podrían tardar días en llegar.

Para evitar que el bote se hunda, **una persona debe saltar o ser sacrificada**.

El grupo debe decidir quiénes se quedan y quiénes deben abandonarlo.

Tarea del Grupo:

1. **¿Quién debe saltar o ser sacrificado?**
2. **¿Por qué tomaríais esta decisión?**

Con todo esto, la temporalización de la clase quedó distribuida de la siguiente manera:

- División de la clase en grupos, reparto de roles y explicación de la actividad: 10 minutos.
- Debate: 20-25 minutos.
- Apuntar la respuesta a las dos preguntas: 5 minutos.

- Puesta en común: 10 minutos.

Desarrollo de la clase:

Durante la parte del debate mi compañero y yo nos fuimos desplazando por la clase de grupo en grupo para escuchar sus argumentaciones y para resolver cualquier cuestión que les pudiese surgir en el transcurso de la actividad. Fue en parte divertido ver cómo varios alumnos, pasando por alto las condiciones de la ética del discurso y aferrándose a sus personajes, argumentaban siempre a favor de ellos mismos buscando trabas al resto, con una actitud defensiva y tratando de salvarse a sí mismos a toda costa. Conforme iban pasando los minutos y algunos grupos se encaminaban a decidir a qué persona querían sacrificar, sucedió asimismo que varios de los estudiantes cuyos personajes debían morir se negaban a aceptar que eso era lo mejor para el resto, sintiéndose atacados.

Así, transcurridos los veinte minutos de debate, había grupos con un claro consenso, otros cuyos miembros sacrificados en pos del bien común habían asumido su destino a regañadientes, y otros que todavía no lo tenían del todo claro. Para estos últimos dejamos el margen de cinco minutos que habíamos planteado para apuntar las respuestas a las cuestiones para que terminasen de decidirlo. En el tiempo restante de puesta en común pudimos ver cómo, en líneas generales, los argumentos que sostenían los distintos grupos justificando por qué habían decidido sacrificar a su personaje elegido mostraban un criterio coherente y racional que, si bien respetaba la condición número dos de la ética del discurso (las decisiones deben ser tomadas con argumentos racionales), no aseguraba que se hubiese cumplido con el resto.

Nuestra impresión general fue que sí se respetaron algunas de las condiciones del discurso de Habermas, pero otras como la sinceridad y la intención de querer llegar a un acuerdo común tal vez se vieron influenciadas por el deseo de salvar a sus propios personajes. En cualquier caso, considero que fue un ejercicio interesante tanto para poner en práctica e integrar desde la propia experiencia el contenido filosófico, como para ofrecer una visión crítica de la Ética del discurso de Habermas y cuestionar hasta qué punto somos capaces de llegar a un consenso común de manera racional sin que afecten al resultado los intereses personales y las emociones.

- Sesión 8: 2º de Bachillerato - Racio vitalismo

La primera clase impartida a 2º de Bachillerato en la asignatura Historia de la Filosofía fue al grupo de Ciencias y Tecnología. En líneas generales, mi breve experiencia con 2º de

Bachillerato fue notablemente distinta a la que tuve con el resto de cursos. En primera instancia, se nos sugirió prescindir de impartir clase a 2º por la proximidad de las pruebas de EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad) y la necesidad de impartir con ligereza el material teórico restante. Aun así, continuamos asistiendo a las clases dadas por nuestro tutor, en las cuales pude ver cómo las exigencias académicas de cara a la EvAU afectaban de manera notoria el desarrollo de la clase y la manera de impartir el contenido teórico en comparación al resto de cursos. Entendiendo 2º de Bachillerato como un periodo de preparación para la prueba de la EvAU, resulta evidente que, por más que el Aprendizaje Significativo de Ausubel sea uno de los principios metodológicos enumerados en el currículo de Bachillerato (Orden ECD/1173/2022)³, el aprendizaje mecánico basado en la memorización de conceptos tienda a ser el que predomina⁴.

Así, lo que pude ver durante las clases fue, desde mi punto de vista, un excesivo contenido teórico transmitido durante un periodo de tiempo insuficiente que no daba cabida ni a la integración del mismo ni a un ejercicio filosófico de reflexión. Ciertamente es que el propio nombre de la asignatura, Historia de la Filosofía, va a implicar un enfoque más teórico que reflexivo-práctico en la medida en que se estudia a algunos de los filósofos más destacados de la historia occidental y sus correspondientes sistemas filosóficos. Pero desde la dialéctica socrática hasta la distinción entre aprender filosofía y aprender a filosofar de Kant, vemos cómo los propios autores que estudiamos nos hablan de la importancia de la filosofía como una actividad reflexiva y de indagación, no como una mera acumulación de información sin una comprensión detrás y con utilidad meramente académica.

Una vez señalado esto, continuando con el desarrollo de las clases, al paso de unas semanas nuestro tutor nos propuso finalmente impartir clase a 2º de Bachillerato. Un apartado de la

³ “El aprendizaje significativo a través de una enseñanza para la comprensión y una estimulación de los procesos de pensamiento. Promover una enseñanza para la comprensión que fomente el desarrollo de un pensamiento eficaz, crítico y creativo. Enseñar a pensar desarrollando destrezas y hábitos mentales, a través de todas las materias, y posibilitando el desarrollo de un pensamiento eficiente transferible a todos los ámbitos de la vida y acorde con un aprendizaje competencial. Este tipo de enseñanza favorece la permanencia de los aprendizajes y una mejora en la capacidad de seguir aprendiendo”.

⁴ Ausubel habla en su obra *Teoría del aprendizaje significativo* (1983) del que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno muestra una aptitud para relacionar de manera sustancial la nueva información con su estructura cognoscitiva -es decir, aquello que ya conoce de manera previa sobre un determinado campo-, de tal manera que este nuevo material aprendido se convierte en potencialmente significativo para él. Por otro lado, el aprendizaje mecánico tiene lugar ante la falta de conocimientos previos adecuados, dando lugar a un almacenaje arbitrario del nuevo material por no haber ideas previas con las que relacionarlo. Se trata de la memorización de conceptos sin comprensión alguna de los mismos.

prueba de filosofía en la EvAU consiste en la definición de diversos términos filosóficos. En este caso, la propuesta era repartirnos entre mi compañero y yo cuatro temas para explicarnos en una clase entre los dos con diez minutos por tema aproximadamente. Los que yo escogí fueron el Raciovitalismo de Ortega y Gasset y la Escuela de Frankfurt. Aunque es material filosófico que por sí mismo podría extenderse en unidades didácticas completas, de lo que se trataba aquí era de sintetizar al máximo las ideas clave para crear un esquema de nociones básicas sobre los términos. Así, preparé una clase de aproximadamente diez minutos tratando de sintetizar el grueso teórico de la filosofía de Ortega en un margen de tiempo muy limitado.

Contenido impartido: Sobre el Raciovitalismo de Ortega y Gasset

El Raciovitalismo es una corriente filosófica propuesta por José Ortega y Gasset (1883-1955), que supondrá un profundo intento de la filosofía contemporánea por integrar la racionalidad con la existencia concreta. En un contexto de crisis de la razón moderna y de búsqueda de nuevos fundamentos para la filosofía del siglo XX, donde se ponen en duda las concepciones dualistas que habían dominado la tradición occidental -en particular el racionalismo y el idealismo-, Ortega va a proponer una filosofía que toma como punto de partida la vida humana real y concreta, comprendida como la realidad radical.

De acuerdo con Ortega, tanto el racionalismo como el vitalismo son posiciones unilaterales. El racionalismo, cuyos principales representantes son Descartes, Kant y Hegel, concibe la razón como una facultad abstracta, separada de la experiencia vital y del devenir histórico. El vitalismo, presente en pensadores como Nietzsche o Bergson, se caracteriza por exaltar la vida y cualidades como la intuición, pero muestra rechazo la función ordenadora y orientadora de la razón. El filósofo español va a tratar de trascender esta dicotomía afirmando que la vida y la razón no son realidades opuestas, sino que se complementan: la vida necesita de la razón para orientarse, y la razón necesita de la vida para tener sentido. Así es como surge la idea de la razón vital, que constituye el núcleo de su raciovitalismo.

En su obra *El tema de nuestro tiempo* (1923), Ortega expresa la necesidad de una nueva forma de racionalidad que no tenga como pretensión el dominio de la vida desde fuera, sino comprenderla desde dentro, lo que implica a su vez aceptar su carácter cambiante, histórico y personal. Así, la razón vital no puede ser una razón teórica ni contemplativa, sino interpretativa, que va a buscar dar sentido a la existencia concreta del individuo. En lugar de aspirar a verdades universales y atemporales, se ocupa de las verdades que surgen de la experiencia vivida, de

nuestras decisiones, de los proyectos y de las circunstancias concretas del individuo y del momento y lugar históricos en los que este se instala.

La vida, para Ortega, es la realidad radical, el fundamento último de todo lo que existe. Ahora bien, esta no se reduce a la vida biológica, sino que abarca la vida humana como quehacer, como un esfuerzo constante por ser y por construirse. De esta manera, del ser humano no podemos decir que “es”, sino más bien que “se hace” a sí mismo de manera constante a través sus actos y elecciones. En *Meditaciones del Quijote* (1914), Ortega expresa esta idea con su célebre máxima: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (p. 77). Con esta afirmación, señala que el sujeto humano no puede entenderse de forma separada al mundo que le rodea, sino que su existencia está siempre entrelazada con una serie de condicionamientos -históricos, sociales, culturales, naturales- que configuran su identidad. Así pues, la vida humana es una relación dinámica entre el yo y su circunstancia.

Esta concepción de la vida como realidad radical implica una crítica al idealismo de la filosofía moderna, que había situado el pensamiento como fundamento del ser. Ortega rechaza el “yo pensante” de Descartes como punto de partida de la filosofía, pues el pensamiento es solo una de las muchas actividades de la vida, no su origen. El ser humano no puede reducirse a un *res cogitans*, sino que es un ser inmerso en el mundo, que vive, siente, actúa y decide antes incluso de reflexionar. En este sentido, el raciovitalismo se aproxima a las corrientes fenomenológicas y existencialistas del siglo XX (Husserl, Heidegger), aunque mantiene un tono propio y una orientación más equilibrada entre razón y existencia.

Algunas nociones fundamentales del raciovitalismo:

- Razón histórica: La razón vital es, a su vez, razón histórica, pues el ser humano solo puede comprenderse plenamente en su temporalidad, ya que su vida se desarrolla en el marco de una historia compartida, que no es una mera sucesión de acontecimientos externos, sino el conjunto de vidas humanas que se encadenan en el tiempo.
- Perspectivismo: Ortega propone el perspectivismo como una forma de superar el relativismo sin renunciar a la diversidad de las visiones humanas. Afirma que toda realidad se nos da desde una perspectiva concreta, ligada a la posición vital particular de cada sujeto. Así, aunque ningún individuo posea una visión total del mundo, cada perspectiva es auténtica en sí mismo, ya que revela un aspecto de la realidad. Así, la

verdad ya no es ni absoluta ni subjetiva, sino que se construye a través de la integración de las múltiples perspectivas que cada sujeto histórico aporta.

- La vida como proyecto: Ortega afirma que el ser humano posee la capacidad de elegir y construir su propio destino, así como la exigencia de asumir las consecuencias de sus decisiones. Vivir no es dejarse llevar, sino decidir de manera activa nuestro propio modo de ser y estar en el mundo dentro de las circunstancias dadas. Así, cada persona es la autora de su propia vida, y es aquí donde reside su valor moral y metafísico.

Así, Ortega va a sostener que el trabajo de la filosofía es interpretar la vida, ayudar al ser humano a comprenderse a sí mismo y a orientarse en el mundo. Este carácter existencial de la filosofía no debe pretender construir sistemas cerrados sino ofrecer claridad sobre el sentido de la existencia humana en su complejidad. De esta manera, el filósofo español consigue una síntesis entre razón y existencia, objetividad y subjetividad, individuo e historia: la vida es, en definitiva, una tarea racional y libre, un proceso de autocomprensión en la que la razón se humaniza y la vida se ilumina a través de la reflexión.

Desarrollo de la clase

Sobre el desarrollo de la clase, como era de esperar ante el desarrollo de temas filosóficos tan interesantes y sustanciales como el Raciovitalismo de Ortega y Gasset, tanto con el grupo de Ciencias y Tecnología como con el de Humanidades y Ciencias Sociales necesitamos una clase más para acabar con los términos, pudiendo impartir en esta primera únicamente a Ortega, y posponiendo la Escuela de Frankfurt para la siguiente sesión. Asimismo, pude ver que, en líneas generales, la cantidad de información nueva transmitida en tan reducido margen de tiempo hizo que la comprensión por parte del alumnado fuese más bien limitada y superficial. Algunas personas tomaban apuntes, lo cual pudo servirles de ayuda para un entendimiento más profundo a posteriori. No obstante, de nuevo, creo que el enfoque puesto en la EvAU y la necesidad de memorizar tanta cantidad de información no deja mucho espacio para una comprensión integral del contenido.

- Sesión 9: 2º de Bachillerato - Raciovitalismo

La segunda clase impartida sobre el raciovitalismo de Ortega y Gasset fue al grupo de Humanidades y Ciencias Sociales. No me extenderé demasiado aquí, ya que la experiencia fue bastante similar a la que tuvimos con el grupo de Ciencias y Tecnología: insuficiente tiempo para abarcar todo el material teórico y necesidad de posponer la Escuela de Frankfurt a la

siguiente sesión; comprensión en líneas generales superficial del contenido por el margen reducido de tiempo y la alta carga de información nueva sin un vínculo claro con conocimientos previos del alumnado. Asimismo, considero relevante algo del contexto de ambos grupos de 2º de bachillerato: De acuerdo con la información que se nos transmitió, durante el curso 2023/2024, en 1º de bachillerato, periodo que se encontraban cursando en ese momento, tuvo lugar una situación de irregularidad presencial de docentes en la asignatura de Filosofía por la baja de un profesor y algunos problemas de gestión en relación a las sustituciones. Desde esta tesitura, el contenido de la asignatura que los estudiantes pudieron recibir en condiciones normales fue, más bien, limitado. Esto repercutió de forma negativa en su rendimiento académico en la asignatura de Historia de la Filosofía en 2º de bachillerato, cuyo currículo aborda numerosos autores que son tratados de manera previa en la asignatura de 1º, pero que en este caso no habían trabajado o lo habían hecho desde las circunstancias mencionadas.

Considero relevante mencionar esto, ya que, aparte de las dificultades que ya de por sí traía el formato reducido desde el que nos vimos obligados a impartir el material filosófico, se nos hicieron evidentes algunas carencias en ámbitos relativos a la capacidad de comprensión y a la predisposición del alumnado, algo que con una correcta formación previa en algunas de las nociones básicas de filosofía probablemente se podría haber trabajado. Dicho esto, creo que parte del trabajo del docente no es aspirar a encontrar el contexto ideal desde el cual poder impartir su asignatura de la manera más cómoda, sino partir de los diferentes contextos que encontramos y trabajar con ellos, desde ellos, de acuerdo con sus limitaciones y posibilidades. Esto no quita que, por otro lado, vea necesaria una mirada crítica hacia los aspectos de la enseñanza que van más allá del control del docente y que dificultan, en ocasiones de manera innecesaria, su correcto desempeño.

- Sesiones 10 y 11: 2º de Bachillerato - Escuela de Frankfurt

Las dos últimas sesiones impartidas a 2º de Bachillerato fueron sobre la Escuela de Frankfurt. Ambas sesiones consistieron en abordar durante los primeros quince minutos de clase el material teórico y dejar luego paso a mi tutor para que retomase su clase de manera ordinaria. Siendo el desarrollo de ambas clases similar, hago confluir las dos sesiones en un único apartado, que a su vez concluye mi experiencia docente en el Prácticum II.

Contenido impartido: Sobre la Escuela de Frankfurt

La Escuela de Frankfurt constituye uno de los movimientos filosóficos y sociológicos más influyentes del siglo XX. Nacida en el seno del Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, fundado en 1923, esta corriente se desarrolla en un contexto marcado por la crisis del pensamiento ilustrado, el auge de los totalitarismos y las transformaciones del capitalismo industrial. Su principal propósito será revisar críticamente la modernidad, poniendo en cuestión los supuestos racionalistas, científicos y progresistas que habían caracterizado al pensamiento occidental desde la Ilustración.

La base teórica de la Escuela de Frankfurt se va a articular en torno a la llamada Teoría Crítica, una forma de pensamiento que no se limita a describir o interpretar la realidad social, sino que busca transformarla. Frente a la teoría tradicional, de carácter positivista y objetivista, aquí habla del conocimiento como algo siempre mediado por intereses humanos, sociales e históricos. Así, la función de la filosofía y de las ciencias sociales no es la neutralidad, sino precisamente la emancipación. La teoría crítica buscará desenmascarar las formas de dominación, ya sean económicas, políticas, culturales o ideológicas, que se ocultan bajo la apariencia de racionalidad y progreso.

Entre los principales miembros de esta corriente destacan Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm y, en una segunda generación, Jürgen Habermas. Cada uno de ellos aportará una perspectiva particular, aunque compartiendo una preocupación común: comprender las causas de la alienación y la pérdida de libertad en las sociedades modernas.

Horkheimer, en su obra *Teoría tradicional y teoría crítica* (1937), establece los fundamentos metodológicos del enfoque frankfurtiano, defendiendo que el conocimiento debe orientarse hacia la liberación del ser humano frente a las estructuras de dominación. Adorno, por su parte, profundiza en la crítica a la razón instrumental, es decir, a la tendencia moderna de reducir la racionalidad a mera eficiencia técnica o utilidad práctica. En *Dialéctica de la Ilustración* (1947), escrita junto a Horkheimer, ambos autores sostienen que la razón, que en la Ilustración había surgido como herramienta de emancipación, terminó convirtiéndose en un instrumento de control y opresión, manifestado en fenómenos como el fascismo o la cultura de masas.

Herbert Marcuse extenderá este diagnóstico al contexto del capitalismo avanzado. En *El hombre unidimensional* (1964), denuncia cómo las sociedades industriales desarrolladas generan formas de conformismo y represión mediante la producción de falsas necesidades y el

control ideológico. La libertad individual, según Marcuse, se ve anulada por una racionalidad tecnológica que impide la crítica y la imaginación utópica. En una línea distinta, Erich Fromm introduce en la teoría crítica elementos del psicoanálisis freudiano, interpretando los problemas sociales como síntomas de una patología de la libertad, mientras que Walter Benjamin, en sus ensayos sobre arte y estética, explora las transformaciones culturales derivadas de la reproducción técnica y la pérdida del aura en las obras de arte.

En la segunda generación, Jürgen Habermas reformulará la teoría crítica desde una perspectiva más constructiva. Frente al pesimismo cultural de sus predecesores, propone una Teoría de la acción comunicativa (1981) basada en la idea de una racionalidad comunicativa, orientada al entendimiento y no al dominio. Para Habermas, la emancipación no se logra mediante la ruptura, sino mediante la creación de espacios de diálogo racional y consenso democrático.

En su conjunto, podríamos decir que la Escuela de Frankfurt representa una reflexión filosófica integral sobre la sociedad moderna, abarcada desde enfoques variados, pero compartiendo aspectos como su crítica al positivismo y su compromiso ético y político con la emancipación humana. La vigencia de sus ideas se encuentra en su capacidad para facilitarnos comprender las nuevas formas de alienación y control en las sociedades contemporáneas, así como para recordarnos que la racionalidad auténtica debe estar al servicio de la libertad y la dignidad humanas.

Sobre el desarrollo de las clases

Además del contenido puramente teórico, fue interesante tratar de encontrar los espacios para plantear cuestiones al alumnado que les pudiesen hacer conectar el contenido con su propia vivencia. Al hilo de la crítica que autores como Marcuse realizan a las formas de opresión del capitalismo a través del consumismo y la creación de falsas necesidades, comencé realizando varias cuestiones para encaminar al alumnado a ver de qué maneras puede aplicarse esta lógica en su realidad cotidiana. Comencé preguntando si les gustaba vestir ropa ancha, a lo cual la gran mayoría respondió que sí; les planteé de vuelta si hacía mucho tiempo desde que empezaron a vestir ese estilo de ropa, contándome por igual que desde hace aproximadamente un año y medio. Cuestioné en tono retórico si esto era mera coincidencia o si tal vez operaba de manera subrepticia detrás una lógica de creación y renovación del deseo para mantener activa la rueda de consumo y el sistema de producción capitalista, siendo esta última posibilidad la que evidentemente más les convenció.

Siguiendo en esa misma línea, les pregunté: Cuando salís de fiesta, ¿podéis sentirlos cómodos sin un vaso en la mano o sin estar consumiendo nada? La gran mayoría respondió que no, que sin un vaso en la mano sienten que les falta algo, y que incluso cuando terminan de beber prefieren mantener el vaso vacío en la mano porque les hace sentir más seguros. Reconocieron que se sentían incapaces de disfrutar de una fiesta y, menos aún de bailar, sin consumo de bebidas alcohólicas. En relación con esta cuestión, les consulté sobre los contextos más típicos en los que suelen quedar con sus amigos, sobre los cuales predominó “ir de compras” y “quedar a tomar algo”. Cuando les pregunté sobre otras formas de encuentro que no implicasen consumo, varios comentaron que consideraban extraño quedar con sus amigos para dar un paseo o simplemente sentarse en un parque, que “eso es lo que hace la gente mayor”.

Más tarde mencioné a Erich Fromm, cuyo aporte, si bien no pude explorar en profundidad por la limitación temporal, considero de gran relevancia en estos ámbitos. Fromm habla del carácter mercantil como un carácter social adaptado al sistema económico, a través del cual las personas aprender a valorarse a sí mismas en función de utilidad o rendimiento, igual que una mercancía:

Ese es el modo como se siente a sí mismo, no como un hombre con amor, miedo, convicciones, dudas, sino como una abstracción, enajenada de su naturaleza real, que desempeña cierta función en el sistema social. Su sentido del valor depende de su éxito, de si puede venderse favorablemente, de si puede hacer de sí mismo más de lo que era cuando empezó, de si es un éxito. Su cuerpo, su mente y su alma son su capital, y su tarea en la vida es invertirlo favorablemente, sacar utilidad de sí mismo. (Fromm, 1964, p.122).

En relación con esta idea, pregunté a los estudiantes si alguno de ellos se siente mal consigo mismo por ser improductivo cuando no hace “nada” durante un día o lo pasa descansando. Varios de ellos me respondieron que sí, que necesitan hacer algo para sentirse productivos, y que de lo contrario se enjuician negativamente.

Por último, más cercano a la tesis que desarrollan Adorno y Horkheimer, pregunté a cuántas personas les gustaba escuchar reggaetón y música *trap* respectivamente, a lo que me respondieron afirmativamente todos. Seguidamente, les propuse que me mencionasen una sola canción de reggaetón en la que no se hable de consumo de cuerpos y/o drogas, y una letra de *trap* en la que no aparezca violencia. No pudieron responder a ninguna de las dos. Pregunté si pensaban que era casualidad que los géneros musicales más populares actualmente entre la

juventud tuviesen como eje temático los ámbitos ya mencionados. A continuación, reconduje la cuestión al concepto de industria cultural de Adorno y Horkheimer, según el cual el arte en el capitalismo tardío se convierte en otro producto fabricado en serie que deja de ser una forma de expresión genuina y pasa a ser un instrumento ideológico. Aplicando su tesis, el mensaje que encontramos en estos géneros musicales no es casual, sino una mercantilización del deseo y el cuerpo ajustada a la lógica del mercado, al mismo tiempo que la repetición y el hedonismo vacío sirven como mecanismos de control simbólico capaces de canalizar la energía vital y sexual de la juventud hacia el consumo y la pasividad, en lugar de hacia la reflexión o transformación.

De esta manera, a pesar de las limitaciones temporales encontradas en el formato de la clase, traté de encontrar puntos en los que hacer confluir el pensamiento de la Escuela de Horkheimer con la realidad más cotidiana de los estudiantes, tratando de dar lugar a un aprendizaje significativo que no redujese el contenido a una utilidad meramente académica sino que mostrase de qué manera la filosofía es capaz de acercarnos a una mayor comprensión del mundo que nos rodea y a habitarlo desde un lugar más consciente.

VI. Reflexión crítica

Tras finalizar este proceso formativo, siento que la experiencia del Máster en Profesorado ha sido una gran oportunidad para pensarme desde un lugar nuevo: el del docente en formación que comienza a habitar el aula como espacio de encuentro, de incertidumbre y de posibilidad. Esta vivencia no solo ha implicado un aprendizaje técnico o metodológico, sino una transformación más profunda que me ha llevado a reconsiderar qué significa educar y cuál es el sentido de la enseñanza de la filosofía hoy en día. A lo largo del Máster, he podido reforzar la idea de que la figura del profesor no puede reducirse a un mero transmisor de contenidos, puesto que, si bien el conocimiento es una herramienta de tremendo valor en sí misma, ser docente implica, ante todo, una disposición ética y humana: acompañar los procesos de crecimiento intelectual y emocional del alumnado, reconocer sus contextos y necesidades, y tratar de construir junto a ellos un espacio amable en el que estar abierto a que el aprendizaje sea también una forma de habitar el mundo. Desde ese lugar, veo la necesidad de adaptarse a las circunstancias de cada aula y de mantener una mirada flexible, empática y consciente de las posibilidades y limitaciones de cada contexto educativo.

Las sesiones que impartí durante mis prácticas -desde los contenidos de la programación curricular hasta las actividades diseñadas para favorecer la reflexión y la participación- fueron espacios de experimentación en los que he podido aprender que la enseñanza no es un proceso lineal, sino una dinámica viva y cambiante en la que intervienen emociones, imprevistos y vínculos. Hubo momentos de satisfacción, en los que sentí que el aula se convertía en un verdadero espacio de diálogo filosófico, y otros en los que aparecieron dificultades para mantener la atención o gestionar la convivencia. Ambos contextos han sido una gran oportunidad de aprendizaje. He tomado conciencia, en especial, de la importancia de desarrollar estrategias para mantener el orden en clase sin recurrir a la imposición ni al enfrentamiento. En ocasiones, ante la dispersión del grupo, me costaba intervenir con firmeza, apoyándome en la figura del tutor. Estas dificultades propias de quien todavía está formando su rol docente me sirven como una oportunidad para seguir aprendiendo a gestionar el aula desde un estilo propio, coherente con mi forma de ser y con los valores que me gustaría transmitir.

Desde una perspectiva más amplia, este proceso me ha permitido confirmar todavía más la relevancia de la filosofía en el ámbito educativo. Siendo cada vez más complicado encontrar espacios que no estén impregnados por la lógica de la utilidad inmediata, la productividad y la competencia, la filosofía ofrece un espacio para detenerse, pensar lo que normalmente se da por hecho y cultivar la pregunta como forma de conocimiento. Así, su valor no radica solo en los contenidos, sino en la actitud que promueve: la curiosidad, la apertura, la duda, la conciencia crítica. Al trabajar con los estudiantes, he podido comprobar que, si se les ofrece un entorno de confianza y se vinculan los conceptos filosóficos con su realidad cotidiana, la filosofía deja de parecerles tan ajena y se convierte en una herramienta con la que acercarse a una comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea.

VII. Conclusiones

La realización de este trabajo ha sido una gran oportunidad para poder observar desde la distancia mi vivencia en el Máster de Educación, así como mi desempeño como docente. Ha sido una experiencia significativa trabajar desde cerca con adolescentes y tomar plena conciencia de la importancia determinante que tiene la labor de un profesor de instituto, ya no

solo de cara a la formación académica de los estudiantes, sino también en lo relativo al acompañamiento y bienestar emocional de los mismos.

Concluir este trabajo implica reconocer el tránsito desde la teoría hacia la práctica, desde el aprendizaje universitario hacia la realidad compleja y cambiante del aula. La experiencia del Máster y del Prácticum me ha permitido integrar en un mismo horizonte la formación pedagógica, la reflexión filosófica y el ejercicio concreto de la enseñanza, viendo claro que los principios pedagógicos y los marcos legislativos solo adquieren verdadera relevancia cuando se encarnan en situaciones reales. Asimismo, la distancia entre lo planificado y lo vivido, entre la teoría y la práctica, ha sido también una fuente de aprendizaje, invitándome a pensar la educación no como un sistema cerrado, sino como una realidad abierta, dinámica y necesariamente imperfecta.

Además, el contacto con el alumnado me ha ayudado a trabajar la escucha y la observación. La docencia exige una presencia consciente y una capacidad de lectura del contexto que va mucho más allá de la transmisión de contenidos, ya que comprender las dinámicas del aula, las necesidades del grupo y las limitaciones institucionales es una forma de conocimiento tan valiosa como la teórica. En este sentido, el TFM no se cierra como un punto final, sino como una invitación a seguir pensando la educación desde una mirada crítica y transformadora. Sostengo que educar implica aprender constantemente, revisarse, adaptarse y mantener viva la pregunta por el sentido de lo que se hace. Desde ahí, la labor docente se presenta como un espacio de creación compartida, en el que el pensamiento, la palabra y la experiencia se entrelazan para construir un futuro más consciente y humano. Y en esa búsqueda, la filosofía seguirá siendo, más allá de una disciplina, una forma de estar en el mundo, de mirar con atención, de preguntar y de cuidar.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. W., Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.

Al Maydki El Ouassidi, H. (2024) *Vedānta advaita. La filosofía de la no dualidad*. [Trabajo de Fin de Grado Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos, ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/147301?ln=es>

Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Editorial Gredos. Recuperado de: <https://cursosdelenguajeyhermeneutica.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/aristoteles-politica-gredos.pdf>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1- 10.

Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Ítaca. Recuperado de: https://monoskop.org/images/9/99/Benjamin_Walter_La_obra_de_arte_en_la_epoca_de_su_reproductibilidad_tecnica.pdf

Fromm, E. (1964). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Fondo de cultura económica. Recuperado de: https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/erich_fromm-psicoanalisis_de_la_sociedad_contemporanea.pdf

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalización de la acción y racionalización social*. Colombia: Taurus. Recuperado de: https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Madrid: Amorrortu.

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote* (J. Marías, Ed.). Cátedra.

Tarruell, M. G. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. In *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 89-100). Graó.

Anexos

- Sobre el desarrollo de la actividad realizada en la asignatura de Habilidades Comunicativas para Docentes.

El planteamiento de la clase fue una primera mitad de principios teóricos fundamentales, y una segunda mitad de la puesta en práctica de los mismos. Fue todo un reto tratar de sintetizar en tan pocos minutos todos los elementos básicos que conforman la corriente de pensamiento *advaita*, ya que el contenido filosófico que hallamos en la mismo es de gran profundidad, así que traté de hacerlo lo mejor posible partiendo de la base de que no iba a poder impartir todo lo que me gustaría sobre el tema.

El hilo narrativo que desarrollé durante la parte teórica fue, basándome en la estructura de mi Trabajo de Fin de Grado⁵ sobre el mismo tema, el siguiente: En primer lugar, un breve repaso del contexto histórico, incluyendo los textos tradicionales que constituyen el núcleo de pensamiento de la escuela *advaita*. A continuación, una exploración de los conceptos fundamentales que se recogen en la misma, señalando el aspecto práctico-vital que se halla latente en sus enseñanzas. Dentro de estas ideas, exploramos primero la de Iluminación (*moksha*), entendida como un nivel de conciencia no-dual que se puede experimentar en vida, resaltando así la contraposición que esto supone con teorías filosóficas occidentales como la ontología kantiana. Seguidamente, procedimos a analizar la concepción *advaita* de la mente (*manas*), constituida por pensamientos que sustentan la ilusión de la identidad, el Ego (*ahamkāra*), que es la fuente de la división aparente entre el Yo y el Mundo.

A posteriori, tratamos la idea del deseo (*trṣṇā*) como el motor que impulsa al Ego, así como la aceptación absoluta del instante presente como única vía para ir más allá del mismo y lograr la autorrealización del *moksha*. Al hilo de lo comentado, nos adentramos en la noción del Testigo (*sākṣī*), comprendido como la sustancia fundamental (*ātman*) en el interior del ser humano con la capacidad de observar el ámbito de lo corporal y fenoménico, del pensamiento y de la emoción sin involucrarse ni identificarse con el contenido de lo observado. La experiencia de este estado (*moksha*) es la no-dualidad en sí misma, el momento en el que el *ātman* se reconoce como no distinto del *bráhma*n (conciencia suprema). Esto nos condujo, a su vez, a la teoría de *māyā*, del mundo como una ilusión, una especie de obra de teatro indispensable para que

⁵ Al Maydki, H. (2024). *Vedānta advaita. La filosofía de la no-dualidad*.

podamos hacernos conscientes de nuestra realidad esencial gracias al choque entre ambos. A raíz de ideas como la de *māyā*, matizamos la posibilidad de juzgar desde fuera el pensamiento advaita como individualista, cuando realmente su enfoque se basa en que es necesario encargarnos primero de nosotros mismos -esto es, autorrealizarnos- para poder después implicarnos de manera genuina con el “otro”. Para finalizar la parte teórica, tratamos la muerte y su rememoración como un ingrediente imprescindible para una vida plena en el instante presente, terminando haciendo mención de la insistencia que pone la enseñanza advaita en no condicionarse a un mero almacenamiento de los conocimientos, sino en llevarlos a la práctica.

Tras la explicación de la parte teórica, procedimos a la segunda parte de la miniclase, donde tratamos de experimentar a través de nuestra propia vivencia un acercamiento a los estados de conciencia descritos previamente a través de una meditación guiada. Esta se basó en la práctica budista de *satipatthana* que, si bien pertenece a una escuela de pensamiento distinta al *vedānta*, sus métodos confluyen en la consecución del mismo fin: alcanzar el ya mencionado estado de *moksha* o Iluminación. A pesar de tener conocimientos previos sobre esta meditación y de practicarla por cuenta propia, era la primera vez que guiaba una meditación para más personas, lo cual era, *a priori*, un gran reto. No obstante, la gran acogida con la que los compañeros recibieron la propuesta facilitó mucho su desarrollo y mi confianza en su eficaz realización.

Apagamos las luces y nos sentamos cómodamente. Basándome en los cuatro dominios de la atención plena en el *satipatthana* y, añadiendo elementos de otras prácticas tradicionales, comenzamos por una observación plena de la respiración, atestiguando cómo el aire entra a través de nuestra nariz, pasa por la garganta y llega a los pulmones para, a continuación, realizar el proceso inverso de expiración. A continuación, guíé a los compañeros a trasladar esa misma atención al cuerpo y a las sensaciones corporales como pueden ser el frío, el calor, la tensión muscular, el latido del corazón... Posteriormente, la observación fue dirigida hacia los procesos mentales: pensamientos, deseos, imágenes, etc. Todo ello puntualizando la importancia de que la observación sea pura, esto es, sin juicio, involucramiento ni identificación con el contenido de lo observado. Seguidamente trasladamos la atención a las emociones y los estados anímicos que nos estuvieran aconteciendo en ese preciso momento. Y así, una vez tratados todos estos ámbitos -durante aproximadamente un minuto y medio cada uno- propuse llevar la atención a todos ellos al mismo tiempo para alcanzar observación plena y profundizar en el estado del Testigo ya mencionado, terminando con una respiración profunda en cuya exhalación nos enunciamos a nosotros mismos “me entrego al momento presente”.

Así dimos por finalizada la actividad y encendimos de nuevo las luces. Dada la limitación temporal para la realización de la clase, tuve que prescindir de partes del proceso que considero de gran valor y que me hubiese gustado tratar, como una puesta en común *a posteriori* de la meditación guiada en la que compartiésemos una ronda de sentires y sensaciones durante y tras la actividad. Sostengo imperiosamente que compartir con los demás nuestros procesos internos, así como realizar una escucha activa de lo que el resto de compañeros quieran expresar, es fundamental para sentirnos acompañados, así como para crear redes de cuidados y apoyo mutuo, algo básico que tal vez muchos de nuestros futuros alumnos en los institutos no tengan asegurado y que en el contexto de un aula es primordial poner en práctica. A pesar de no poder llevar a cabo esta parte, los compañeros expresaron por sí mismos sensaciones de bienestar y calma, agradeciendo haber realizado la actividad.