



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Filosofía y didáctica. El papel de la filosofía en la
revolución educativa.

Philosophy and didactics. The role of philosophy in
the educational revolution.

Autor

Carolina García Broncano

Director

Juan Manuel Aragües

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016-2017

ÍNDICE

Introducción.....	2
Justificación y descripción: Justificación de la elección de la unidad didáctica y descripción de la puesta en práctica.....	4
Contexto del centro.....	4
Objetivos.....	6
Contenidos.....	7
Competencias.....	10
Metodología y recursos didácticos.....	11
Evaluación.....	12
Programación y desarrollo de la unidad.....	12
Reflexión crítica: La revolución educativa y sus problemáticas.....	18
Conclusión.....	32
Bibliografía.....	33
Anexos.....	34

INTRODUCCIÓN

Este máster ha supuesto un punto de inflexión en mi carrera académica, ya que por primera vez me he enfrentado a lo que supone ser docente. Esta situación ha sido un baño de realidad que, pese a poner en duda parte de mis expectativas, me ha confirmado la idea a priori de que este era el camino que quería tomar. El momento clave, que supongo será así para todo docente novel, es el día en el que entras al aula por primera vez; el instante en el que te pones delante de una treintena de adolescentes que fijan en ti su mirada y en escasos segundos –minutos, con suerte– pierden completamente la atención. Puede parecer que esto conduce necesariamente a la desesperación. En mi caso ha generado una pregunta: ¿cómo hacer para que te presten atención? Durante todo este máster nos han hablado sobre los adolescentes y su tendencia al aburrimiento. Nos han informado sobre las distintas prácticas educativas e incluso nos han dado las pautas para ser “buenos profesores”. Sobra decir que de la teoría a la realidad hay un abismo. No digo con esto que las propuestas educativas que nos han dado no funcionen, sino que su aplicación real en un centro educativo varía según factores tan dispares como el aula, el alumno o alumna e incluso la hora lectiva.

A pesar de las dificultades que incluye la docencia, especialmente en secundaria, mi experiencia ha sido positiva. Los tres periodos de prácticas que incluye este máster son sin duda el punto más relevante de todo el curso, ya que es cuando todo cobra sentido. Al comenzar, nos vemos sumergidos en un compendio de nomenclaturas y teorías educativas cuya aplicación nos es ajena, por no hablar de las programaciones o los documentos legales. Sin embargo, el periodo de prácticas rompe esa barrera, nos da una perspectiva más clara de cómo son y cómo funcionan las cosas. Este proyecto va a retratar el trabajo de estos meses en el centro, ofreciendo una perspectiva amplia del diseño, desarrollo y resultados de la unidad didáctica impartida. La justificación de la unidad se organizará a través de varios aspectos como los objetivos, el contenido, etc. A lo que le seguirá el desarrollo del tema, que concluirá con un estudio comparativo realizado entre dos grupos. Una vez finalizada la presentación y el desarrollo de la unidad, se pasará a realizar una reflexión crítica centrada en algunos de los aspectos de

“la revolución educativa”¹, término propuesto por Fernández Liria para referirse a la evolución de la educación pública en España durante los últimos cuarenta años. Esta revolución educativa viene marcada, según Liria, por una desigualdad educativa cada vez mayor y una innovación metodológica constante que ha evolucionado en detrimento de los contenidos. Lo que ha empeorado la calidad educativa de forma constante. La innovación ha sido una palabra ampliamente repetida a lo largo de este máster -siempre presentada como algo positivo-, generalmente en relación a la motivación. La pedagogía, encargada hoy en día de la organización educativa, ha establecido estos dos conceptos como las bases sobre las que trabajar. El problema es, como veremos, que el enfoque de sus premisas da lugar a un sistema educativo problemático -y en muchos aspectos criticable-. En este sentido, la pregunta acerca de cómo llamar la atención de los alumnos, de cómo motivarles podríamos decir, se convierte en uno de los aspectos básicos sobre el que reflexionar. La crítica de Liria a estas cuestiones es exacerbada -quizá demasiado- en muchos puntos, pero resalta elementos como la innovación y la motivación que requieren de una lectura profunda, de un análisis que ofrezca una visión panorámica de la situación educativa española hoy en día.

¹ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 21.

JUSTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN

Contexto del Centro

El periodo de prácticas fue realizado en el Colegio El Pilar Maristas, un centro concertado situado en el barrio del Actur, que acoge a un gran número de alumnos desde preescolar hasta bachillerato. Pese a que el centro es concertado, el bachillerato es de ámbito privado, por lo que el número de alumnos se reduce a la mitad en esta etapa educativa. El carácter privado de estos cursos no solo reduce el alumnado, sino que homogeniza las aulas. Es decir, todos ellos procedían de familias españolas de clase media-alta. Esta falta de diversidad me supuso una ventaja para la creación y el desarrollo de la unidad didáctica, ya que no tuve que realizar ningún tipo de adaptación curricular. Mi tutor, José Ángel Alba Ferrer, profesor de historia y filosofía y Coordinador del Departamento de Ciencias Sociales, me dio total libertad para ejecutar mi propuesta durante el periodo de prácticas, pero dado que el centro es católico y solo ofertan religión durante la ESO, debía enfocar la unidad a primero de Bachillerato. Durante el primer practicum, el tutor nos presentó ambas clases para tener una primera impresión de los alumnos y del clima de las aulas. He de decir que ambos grupos eran en general muy buenos, tanto en comportamiento como en sus calificaciones. La única diferencia entre ellos era que el grupo B pertenecía a la modalidad de ciencias, mientras que en el A se mezclaban las modalidades de ciencias y letras. En ninguna de las clases había un alumno ACNEAE ni en circunstancias especiales. Como he dicho, si algo caracterizaba ambos grupos era la uniformidad del alumnado. Tras la asignación y presentación de los grupos nos mostró la programación del curso con sus consiguientes unidades didácticas, de este modo pudimos elegir uno de los temas sobre el que centrar la unidad. Uno de ellos era estética, y dado que siempre ha sido uno de mis ámbitos favoritos de la Filosofía, no me costó decidirme por él. Para ayudar en el proceso de creación de la unidad, el tutor nos facilitó unas fotocopias del libro de texto del centro, aunque seguirlo o no era algo absolutamente voluntario. Sin embargo, leer el libro fue de gran ayuda, ya que a pesar de trabajar durante el máster un sinfín de teorías educativas, había cosas básicas sobre las que no se nos había hablado. Por ejemplo, el nivel de vocabulario pertinente a primero de bachillerato. El libro de texto –a pesar de sus múltiples pegas- fue en ese sentido, un recurso útil para enfocar la inexperiencia

hacia un camino más o menos claro. Debido a varios factores, como el tiempo o algunas incoherencias encontradas en el libro, modifiqué varios apartados de la unidad. De este modo, profundicé en algunos contenidos y eliminé otros para procurar un primer acercamiento a la estética capaz de ofrecer una perspectiva más o menos general. La unidad didáctica consta de dos partes. La primera, constituida por la parte teórica o contenidos, se desarrolló a través de una serie de clases magistrales participativas. En estas sesiones, el acercamiento a las teorías estéticas se apoyaba en obras artísticas relacionadas que fueron proyectadas durante las horas lectivas. De este modo, los contenidos adquirirían una dimensión más práctica capaz de favorecer su comprensión. Esta parte finalizaba con la realización de un examen o prueba escrita donde los discentes pudieron volcar los conocimientos adquiridos. Por otro lado, la unidad finalizaba con un proyecto en el que los alumnos debían realizar una obra de arte a entregar junto con una breve disertación filosófica que relacionase la teoría vista en clase y las creaciones individuales. Este proyecto culminó con la exposición de las obras de los alumnos a modo de “museo”.²

Objetivos

Los objetivos o metas a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje son uno de los elementos que hay que tener presente desde el inicio para planificar una unidad didáctica. El BOA propone para la asignatura de filosofía de 1º de bachillerato diez objetivos dirigidos al auto-conocimiento del alumnado y a la comprensión de su contexto socio-cultural, todo ello desarrollado a partir de uno de los elementos básicos de la filosofía, el pensamiento o actitud crítica. A su vez, plantea entrar en contacto con algunas de las preguntas y perspectivas propias del ámbito filosófico. El conocimiento de estas teorías y conceptos proporciona una serie de herramientas que capacitan al alumno para enfrentarse a problemáticas de su vida cotidiana³. La obtención de estos objetivos permite a su vez configurar perspectivas éticas, sociales y/o políticas propias, puesto que se forma al alumno a través de una visión crítica, enriqueciendo las capacidades reflexivas de los adolescentes de forma general. A continuación, podemos ver los objetivos implementados por la normativa vigente⁴:

² Algunas de las obras de los alumnos y la exposición del centro pueden consultarse en el Anexo 1.

³ Esta idea es propuesta en el Obj. FI. 6.

⁴ Boletín Oficial de Aragón, ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo.

Obj.FI.1. Desarrollar la capacidad reflexiva a partir de una actitud crítica constructiva fundamentada en la conceptualización y la argumentación como base de la actitud filosófica que identifica al ser humano.

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

Obj.FI.3. Mejorar el uso de la lengua castellana de forma oral y escrita, en la corrección y precisión correspondiente al nivel académico de Bachillerato para comprender, recibir y transmitir conceptos e ideas filosóficas.

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

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

Obj.FI.6. Diferenciar entre los medios y las herramientas de obtención y proceso de la información, aquellos que, de forma fiable, sirvan para desarrollar tanto el trabajo intelectual como la aplicación del saber en los problemas académicos, laborales o personales de la vida real.

Obj.FI.7. Avanzar en el rigor y la autoexigencia en las producciones intelectuales respetando los derechos de los autores de las fuentes de información usando sistemas de referencia completos y reconocibles como aval de un conocimiento documentado, reflexivo y veraz.

Obj.FI.8. Desarrollar una conciencia cívica y social, basada en el ejercicio democrático de un concepto de ciudadano responsable con sus derechos y con sus deberes positivados en unas leyes de las cuales participa, que exige de los demás el mismo compromiso con la sociedad, respeta y defiende los derechos humanos, la igualdad, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible.

Obj.FI.9. Comprender la importancia del respeto activo ante cualquier situación que atente contra la igualdad social o ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales.

Obj.FI.10. Apreciar y dar valor a la capacidad simbólica y creativa del ser humano como instrumento de transmisión cultural y de progreso a nivel productivo -material y a nivel estético - espiritual.

Los objetivos que enmarca el BOA son metas coherentes con la filosofía pero complejas en la práctica. La dificultad radica en llegar a ellas de una forma equitativa entre el contenido y la práctica filosófica. Es decir, el docente ha de ser capaz de generar un criterio capaz de determinar cómo se pueden alcanzar estos objetivos de forma

positiva para el alumnado. Algo que puede llevarse a cabo desde diversas metodologías que otorguen a los discentes una visión práctica de un área de conocimiento en apariencia tan teórica. Puesto que el desarrollo de la unidad didáctica debía realizarse en seis horas lectivas por grupo⁵, abarcar todos los objetivos era una tarea imposible. De este modo, la unidad se centra en dos de los objetivos más relacionados con el tema de estética: el desarrollo de la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico y fomentar la sensibilidad hacia la capacidad simbólica y la creatividad.

Contenidos

Una vez fijados los objetivos, el siguiente paso es preparar el contenido y las actividades correspondientes. Como sabemos, los contenidos son conocimientos y destrezas que los alumnos deben alcanzar según los objetivos marcados en el apartado anterior. Los profesores de filosofía del centro habían realizado modificaciones en otros temas, proponiendo contenidos o actividades diferentes pero, dado que el tema de estética siempre se dejaba para el final, rara vez lo habían llegado a dar. De forma que no había materiales complementarios. El contenido propuesto en el libro de texto del centro se distribuía en cinco apartados tal y como podemos ver a continuación:

1. La capacidad simbólica del ser humano.	1.1 El animal simbólico de Cassirer. 1.2 La creatividad en la ciencia
2. La creación artística.	2.1 El arte como instrumento de comprensión y expresión de la realidad. 2.2 Arte y juego. 2.3 Arte y religión. 2.4 El arte en la historia. 2.5 Hacia una definición del arte.
3. El arte en el mundo contemporáneo.	3.1 El simbolismo. 3.2 El expresionismo. 3.3 El formalismo.
4. Estética.	4.1 La reflexión sobre la belleza.

⁵ Pese a que el máster nos garantizaba trabajar seis horas lectivas por grupo en mi caso dispuse de cinco horas con el grupo B y nueve con el A. Esto se explicará con detalle cuando hablemos del desarrollo de la unidad.

	4.2 La belleza como algo objetivo. 4.3 La belleza como algo subjetivo. 4.4 Crisis del concepto de belleza.
5. Abstracción artística y pensamiento metafísico.	5.1 Filosofía y arte. 5.2 Filosofía y literatura. 5.3 La filosofía y la música.

Los contenidos mostrados se corresponden con los que marca el BOA, aunque se distribuyen en apartados diferentes. La legislación los engloba dentro del bloque seis: la racionalidad práctica. Un bloque bastante extenso cuyas líneas estéticas se dividen en siete apartados⁶:

1. La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música.
2. La capacidad simbólica, E. Cassirer.
3. La creatividad, H. Poincaré.
4. La Estética filosófica, función y características.
5. El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.
6. El sentimiento, la experiencia y el juicio estético. La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o como crítica de la realidad.
7. La Filosofía y el arte. Filosofía y literatura. La filosofía y la música.

A continuación, se muestran los contenidos desarrollados en la unidad estética desarrollada durante el periodo de prácticas.

1. Introducción a la estética.	1.1 La estética como disciplina filosófica.
2. La capacidad simbólica del ser humano.	2.1 El animal simbólico de Cassirer. 2.2 La creatividad en la ciencia según H. Poincaré.
3. Estética.	3.1 La belleza como algo objetivo: la perspectiva clásica del arte y la belleza. 3.2 La belleza como algo subjetivo: el

⁶ Boletín Oficial de Aragón, ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo.

	Romanticismo, Edmund Burke e Immanuel Kant. 3.3 La disolución de la relación entre arte y belleza: las Vanguardias.
--	---

El primer elemento a tener en cuenta para el diseño de los contenidos fue el tiempo. Una vez fijado el número de sesiones disponibles se distribuyó la parte teórica en tres apartados. El primero de ellos consta de una introducción a la dimensión estética donde se presentan aspectos básicos como “qué es la estética”, “qué relación guarda con el arte”, etc. El segundo punto presenta las teorías de Cassirer y Poincaré con la intención de reflexionar sobre algunos conceptos importantes en la estética, como los símbolos o la creatividad. Por último, se muestra una visión panorámica de la relación entre el arte y la belleza mediante tres momentos artísticos: el arte en la antigua Grecia, el Romanticismo y las Vanguardias. En cada uno de ellos se mostró una serie de obras artísticas junto a las explicaciones teóricas, que abordaban autores diversos: Policleto, Cicerón, Longino, Edmund Burke e Immanuel Kant.

Competencias

Las competencias son, según la legislación, la formación mínima que el Estado debe garantizar. Se definen como la capacidad de utilizar los recursos disponibles para la resolución de distintas tareas. Para filosofía en 1º de bachillerato, el BOA⁷ contempla siete competencias a desarrollar durante el curso escolar:

Competencia en comunicación lingüística. (CCL)
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. (CMCT)
Competencia digital. (CD)
Competencia de aprender a aprender. (CAA)
Competencias sociales y cívicas. (CSC)
Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CIEE)
Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC)

Para el tema de estética las competencias se reducen a cuatro, y se presentan relacionadas con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje tal y como se muestra en la Tabla 1⁸. Estas competencias son: CCL, CSC, CIEE, CCEC. Todas

⁷ Boletín Oficial de Aragón, ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo.

⁸ Consultar en Anexo 2.

ellas se abordaron gracias a diversas metodologías tal y como podemos ver a continuación:

- La competencia en comunicación lingüística, básica para toda la asignatura de filosofía, se desarrolló mediante los debates y las pruebas escritas que veremos de forma más detenida en el apartado de evaluación.
- Las competencias sociales y cívicas y las competencias en conciencia y expresiones culturales, se promovieron gracias al estudio teórico de diferentes corrientes artísticas y sus correspondientes ejemplos. Además, el proyecto de creación de una obra de arte se completó, en el grupo A⁹, con una defensa oral e individual del proceso de creación artística desarrollada durante dos sesiones completas. Estas se destinaron a crear un diálogo filosófico donde la actitud de respeto hacia las distintas propuestas fue algo fundamental.
- La competencia de iniciativa y espíritu emprendedor se concretó a través del proyecto de creación de la obra artística. Pues los requisitos iniciales para llevarla a cabo estaban abiertos a diferentes formas artísticas: pictóricas, escultóricas, fotográficas, audiovisuales, etc.

Metodología y recursos didácticos

La ley orgánica¹⁰ establece los principios pedagógicos u orientaciones metodológicas para la etapa educativa del bachillerato. Uno de los elementos que destaca es que la asignatura de filosofía para 1º de bachillerato introduce contenidos novedosos respecto a filosofía de 4º de ESO. Por este motivo, las metodologías específicas de 1º de bachillerato tratan de coincidir en algunos puntos con la materia de 4º. Las orientaciones metodológicas que marca la legislación se dividen en principios específicos y generales. Estos últimos se muestran a continuación:

- Dar un papel activo al alumnado.
- Aplicar de forma práctica los conocimientos adquiridos.
- Desarrollar actividades que fomenten la resolución de problemas.

⁹ Esta actividad solo se realizó en el grupo A, debido a la distribución desigual del número de sesiones entre grupo ya mencionada.

¹⁰ Boletín Oficial de Aragón, ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo.

- Presentar los contenidos de forma ordenada y estructurada.
- Utilizar tecnologías de información y comunicación.
- Relacionar las metodologías con la convivencia y el clima del aula para favor un buen desarrollo de la misma.
- Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al progreso de los discentes.

Por otro lado, los principios metodológicos específicos para la asignatura de 1º de bachillerato son:

- Promover la dimensión práctica de los aprendizajes y la relación entre los contenidos de la propia materia y de otras.
- Evitar el aprendizaje memorístico tradicional en la medida de lo posible y sustituirlo por un aprendizaje inductivo basado en la resolución de problemas.
- Utilizar metodologías de aprendizaje coincidentes con las utilizadas en 4º de la ESO: debate socrático, metodología de Lipman, aprendizaje cooperativo y aprendizaje mediante manifestaciones artísticas -audiovisuales, escultóricas, pictóricas, etc.
- Fomentar la lectura y comentario de textos mediante la comprensión crítica. Este principio de aprendizaje puede servir de introducción a los contenidos propios de la asignatura de 2º de bachillerato.
- Disertación y composición de textos filosóficos de forma individual o mediante proyectos cooperativos.

La metodología es una parte fundamental del currículo que cada docente debe adaptar, pues no existe una metodología única. Las orientaciones didácticas propias de la unidad estética que se defiende en este apartado respetan varios de los elementos propuestos por la legislación, relacionando la explicación de contenidos mediante clases magistrales participativas y la realización de actividades prácticas:

- Aprendizaje abierto donde los alumnos se convierten en un agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Utilización del debate y de la clase magistral participativa, como recursos para fomentar el aprendizaje activo.

- Uso de medios audiovisuales -PowerPoint- como elemento para facilitar la comprensión de los contenidos teóricos.
- Potenciación del aprendizaje mediante manifestaciones artísticas a través del proyecto: “creación de una obra de arte”.
- Redacción de una breve disertación filosófica en relación al tema estético.

Evaluación

Los criterios de evaluación son una concreción de los objetivos, una serie de pruebas que determinan la evolución de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La legislación marca seis criterios de evaluación para la materia de Filosofía en 1º de bachillerato. Estos se muestran en la Tabla 1 en relación a las competencias y los estándares de aprendizaje tal y como marca el BOA. Al plantear la evaluación de esta unidad, una de las exigencias del tutor del centro fue realizar una prueba escrita de modo que, una de las herramientas utilizadas para la evaluación consistió en un examen final¹¹. Esta prueba constó en ambos grupos de cuatro preguntas de desarrollo corto sobre los elementos centrales vistos en clase. Tres de las preguntas presentan un carácter más teórico al ceñirse a aspectos concretos de las teorías de Cassierer, Kant y las características propias del Dadaísmo. La cuarta pregunta consistía en realizar el análisis¹² de una de las obras de arte expresionistas vistas en clase a lo largo de las sesiones. El examen, corregido sobre diez puntos, determinó el 60% de la nota final¹³. El 40% restante correspondía al proyecto: “creación de una obra de arte”¹⁴. Este proyecto consistió en la creación de una obra de arte original inspirada por las corrientes artísticas y las teorías estéticas vistas en clase. Junto a ella debía entregarse una disertación filosófica que relacionara los aspectos teóricos con el proyecto individual. Esta forma de evaluación se basa en una propuesta metodológica concreta que parte de un aprendizaje activo en la que el alumno no solo *aprende* filosofía, sino que *hace* filosofía.

¹¹ Consultar en Anexo 3.

¹² El modelo de análisis propuesto fue trabajado previamente durante las explicaciones teóricas.

¹³ Consultar la rúbrica de evaluación en Anexo 4.

¹⁴ Consultar actividad y rúbrica de evaluación en Anexos 5 y 6.

Programación y desarrollo de la unidad didáctica

La programación diseñada inicialmente con seis sesiones para cada grupo sufrió algunas modificaciones durante el periodo de prácticas. Las clases con el grupo B se redujeron debido a actividades fijadas por el centro. Por este motivo, la unidad se desarrolló con el grupo B en cinco sesiones, mientras que con el A se dispusieron de nueve. A continuación se muestra la tabla con la distribución real de las sesiones y los contenidos vistos en cada una de ellas:

	Primero Bach. B	Primero Bach. A
Sesión 1	Presentación de la unidad y de las pautas para realizar con éxito el examen y la realización de la obra de arte. Contenidos: 1, 2.1	Presentación de la unidad y de las pautas para realizar con éxito el examen y la realización de la obra de arte. Contenidos: 1, 2.1
Sesión 2	Contenidos: 2.2, 3.1	Contenidos: 2.2 Actividad: arte y ciencia ¹⁵
Sesión 3	Contenidos: 3.2 Actividad: Kant y <i>La crítica del juicio</i> ¹⁶	Contenidos: 3.1
Sesión 4		Contenidos: 3.2 Actividad: Kant y <i>La crítica del juicio</i>
Sesión 5		Contenidos: 3.3
Sesión 6	Contenidos: 3.3	Actividad: presentación de las obras de arte. ¹⁷
Sesión 7	Examen y entrega de la obra de arte y la disertación.	Examen y entrega de la obra de arte y la disertación.
Sesión 8		Actividad: presentación de las obras de arte.
Sesión 9		Revisión de exámenes.

¹⁵ Consultar en Anexo 7.

¹⁶ Esta actividad no se encuentra en los anexos pues era una actividad propuesta en el libro de texto del centro.

¹⁷ Esta actividad fue llevada a cabo en la biblioteca para que los alumnos presentaran sus obras y pudieran preguntar por las de sus compañeros en un ambiente más relajado que incitara al debate.

La primera cuestión a considerar antes de comenzar la planificación los contenidos fue que en Maristas, filosofía se ve por primera vez en primero de bachillerato. Los alumnos nunca antes habían dado esta materia, y mucho menos conocían su dimensión estética. De hecho, el propio tutor me avisó de que los alumnos no tenían ningún conocimiento previo sobre el tema, de modo que realicé una evaluación inicial con preguntas básicas como: “¿qué es la estética?”, o “¿conoces algún filósofo/a que hable sobre arte?”¹⁸. Los resultados me confirmaron que los alumnos tenían alguna intuición sobre el tema, pero ninguna base teórica. La unidad que presenta este proyecto consta tres apartados debido al escaso número de clases previstas con cada grupo. A continuación, se describen los contenidos incluidos en cada uno de ellos y los materiales utilizados:

Introducción a la estética. La estética cómo disciplina filosófica.

El primer punto consiste en una definición del concepto de estética y una explicación de su papel dentro de la Filosofía. Para ello, se leyeron en voz alta las respuestas que los alumnos dieron a las preguntas del mentado cuestionario inicial. Después, se realizó un debate a partir de las diferencias entre dos obras totalmente diferentes: *Las Meninas* de Velázquez y *Por el amor de Dios* de Daniel Hirst. La discusión fue articulada en torno a las preguntas: “¿qué es arte?” y “¿qué ha ocurrido para que el arte evolucione de esa forma?” Esta actividad sirvió para analizar el nivel de participación de la clase y su capacidad argumentativa.

La capacidad simbólica del ser humano. El animal simbólico de Cassirer y la creatividad en la ciencia.

Una vez finalizada la introducción, pasamos al punto dos, que se corresponde íntegramente con el libro. Comenzamos las explicaciones sobre la teoría de Ernst Cassirer, una teoría no demasiado compleja para este curso, que ofreció una idea aproximada del nivel y la velocidad a la que se desarrollaba la clase. A pesar de que los contenidos de esta parte se encontraban en el libro, se facilitó la comprensión teórica a través de un PowerPoint que relacionaba los conceptos más significativos e incluía

¹⁸ Consultar en Anexo 8.

ejemplos, algo que escaseaba en el libro. El PowerPoint fue una herramienta utilizada a lo largo de todas las clases, brindando un soporte visual, necesario para una unidad de estética.

En la segunda parte de este punto vimos a Henri Poincaré. Este apartado resume la propuesta del autor, según la cual, la ciencia crea un lenguaje para explicar la realidad. Sin embargo, ese lenguaje es fruto de la convención y se organiza de forma “creativa”. Debido a que el libro no ofrecía ningún ejemplo de esta tesis, e incluso esta parecía descontextualizada, se trabajó la idea de la creatividad en la ciencia mediante un hilo conductor -muy simplificado- entre la cosmología ptolemaica y su visión geocéntrica, y la perspectiva heliocéntrica de Galileo. Aunque esto también puede parecer muy desligado del tema estético, simplemente se presentaron de forma breve algunos de los problemas derivados de la concepción clásica y la solución galileana. Aun así, para evitar que este apartado quedara descolgado del resto, una vez trabajada la teoría se realizó un debate que comenzó con la lectura de algunas de las respuestas de la evaluación inicial donde se preguntaba por la creatividad en un sentido general. La mayoría de los alumnos había respondido que la creatividad es la capacidad de crear, hacer o imaginar cosas nuevas -lo que enfocaban más bien hacia el arte- y, en algunos casos, habían propuesto que sirve para resolver problemas. Ello dio pie para relacionar este apartado con la parte estética, al proponer la creatividad como un elemento que se puede dar tanto en la ciencia como en el arte. Este apartado finalizaba con una actividad por grupos basada en un fragmento de *Esencia y efecto del concepto de símbolo* de Cassirer¹⁹, donde los alumnos debían realizar una lectura intensiva y contestar a una serie de preguntas.

Estética. La belleza como algo objetivo.

El bloque tres fue al que se dedicó más tiempo; conformaba la parte fundamental de la unidad didáctica. Puesto que trataba la relación entre arte y belleza, se suscitaban algunas preguntas antes de empezar con el contenido, de modo que se proyectaron tres obras: *El estanque de Ninfeas* de Claude Monet, *Saturno devorando a un hijo* de Francisco de Goya y *Merda d'artista* de Piero Manzoni. El orden de proyección se

¹⁹ Consultar en Anexo 7.

corresponde con el aquí mencionado. Para cada imagen se realizó la misma pregunta: “¿esta obra es bella?”, lo que concluyó con la pregunta: “¿es el arte necesariamente bella?”.

La primera parada fue el arte en la antigua Grecia, donde se relacionaba directamente con una belleza objetiva. Para describir esta visión de la belleza se presentó la teoría pitagórica y *El canon* de Policleto, concluyendo que la belleza adquiere una dimensión metafísica al “imitar” la belleza armónica del cosmos. Para facilitar la comprensión de esta idea, se ejemplificó con el Partenón de Atenas. Construido con la intención de imitar el movimiento de las esferas -esa belleza armónica del cosmos- a través de una serie de ilusiones ópticas -generadas por elementos como la división irregular entre columnas y líneas convexas presentes en el estilóbato, el friso, etc. Para introducir el concepto de sublime que se analiza más en profundidad en el siguiente subapartado, se mencionaron autores como Longino y Cicerón. Y para distinguir de forma más visual entre la idea de belleza y la idea de lo sublime, se presentaron tres esculturas: *Discóforo* o *Doríforo*, *Vitoria de Samotracia* y *Laoconte y sus hijos: Agesandro, Polidoro y Atenodoro*. Las dos últimas pertenecen al periodo helenístico donde se desarrolla la idea clásica de lo sublime, mientras que la primera presenta las características propias del canon de Policleto.

Estética: La belleza como algo subjetivo.

El segundo punto tratado dentro de este recorrido histórico fue la perspectiva romántica, en la que la belleza pasa a ser algo subjetivo. Profundizando un poco más en esta corriente, analizamos las categorías de la imaginación, lo bello y lo sublime. El concepto de lo sublime fue ampliado gracias a la teoría de Edmund Burke, quien la analiza en su obra *Investigación sobre los orígenes de lo sublime*. El siguiente autor y, al que más tiempo se dedicó durante la unidad, fue Immanuel Kant. Debido a la simplificación a la que se reducía su teoría en el libro, se amplió, trabajando directamente con la fuente, *La crítica del juicio*. La intención fue ofrecer una presentación de la estética kantiana más clara y amplia. Esta parte fue explicada y trabajada a través de la lectura de numerosas citas de manera que, al avanzar en los contenidos, se proporcionara la perspectiva del autor. Los puntos principales en los que nos centramos fueron el juicio de gusto como proceso para juzgar la belleza, y la

noción de desinterés como requisito necesario del mismo. Tras concluir que la belleza es la única categoría estética y mostrar como con Kant el proceso de subjetivización de la belleza alcanza su punto más álgido, contrastamos la teoría de Burke sobre lo sublime y las aportaciones kantianas sobre este mismo concepto. La teoría kantiana se cerraba con un ejercicio a realizar en casa, que consistía en la lectura de un fragmento de *La crítica del juicio*, e incluía una serie de preguntas sobre el texto.

Estética: La disolución de la relación entre arte y belleza.

La última parte de este punto se corresponde con la crisis de la relación entre arte y belleza. Las Vanguardias fueron los movimientos artísticos que marcan este proceso. En el libro de texto se proponían tres corrientes: Simbolismo, Expresionismo y Formalismo. Decidí preservar el expresionismo, mientras que el resto fueron sustituidas por el Dadaísmo; el número reducido de las sesiones nos impedía ver una tercera corriente artística y, obras dadaístas como los *ready mades* tienen un halo de escándalo y provocación que podía calar más hondo en los discentes. Para desarrollar esta parte, se preparó una contextualización social e histórica previa a la presentación de las Vanguardias de forma individual. Estas se estudiaron principalmente a través de Edvard Munch y Marcel Duchamp. Para desarrollar este apartado y no caer en la mera enumeración de las características de las corrientes, se proyectaban obras propias de cada vanguardia y se relacionaba la teoría con el ejemplo escogido. Esta metodología daba pie a realizar una serie de preguntas a los alumnos para que debatiesen sobre el tema. De este modo, se podía relacionar la unidad en su conjunto. La intención de esta unidad fue ofrecer una perspectiva de la estética en la que el alumnado adquiriera unos conocimientos básicos que le permitieran generar un diálogo estético donde opinar fundamentadamente a través de las obras, las teorías y los autores vistos en clase. Los objetivos propuestos en el inicio podrían resumirse en uno tras ver los contenidos de la unidad: desarrollar un pensamiento crítico sobre las distintas manifestaciones artísticas propuestas.

REFLEXIÓN CRÍTICA

La experiencia de prácticas durante el máster me ha permitido observar en primera fila la situación y el funcionamiento de la educación secundaria hoy en día. A pesar de que, como ya he dicho, esta ha sido una experiencia positiva, mi opinión respecto a la situación de la educación hoy día es clara. En los últimos años, y pese a los innegables avances, la educación ha sufrido un grave detrimento a la sombra de las dinámicas capitalistas. Es decir, no estamos tanto ante un proceso adaptativo en el que la educación aprovecha las herramientas que el sistema capitalista pone a su alcance, sino más bien frente al proceso por el que el capitalismo fagocita al sistema educativo mismo y hace de él una fábrica de producción de productores y consumidores. En la misma línea, Carlos Fernández Liria plantea la idea de “revolución educativa”.²⁰ Este concepto hace referencia a las reformas educativas desarrolladas en España durante los últimos cuarenta años. Desde 1970 con la implantación de la LGE, hasta la actual LOMCE vigente desde 2013, el sistema educativo español ha pasado por siete reformas distintas²¹. En su obra *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, mantiene que la revolución educativa, que podemos definir como la retahíla de progresivas reformas del sistema educativo, se traduce en el inexorable empobrecimiento de la educación en nuestro país. Según Liria, todas estas modificaciones nacen de la crítica al sistema educativo anterior a 1970, en el que predominaba el elemento memorístico, algo disfuncional en los tiempos que corren; no encaja con las necesidades económicas. Es decir, la escuela ya no está al servicio de la educación, sino al de la economía. De este modo, las reformas educativas potencian nuevas metodologías y ofertan una educación integral regida por las necesidades del mercado. El entrenamiento en destrezas, la adquisición de competencias y de habilidades técnicas y emocionales –que tan de moda están- quedan avalados por un currículo educativo derivado de la visión mercantilista de instituciones como el Banco

²⁰ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 21.

²¹ Las reformas educativas españolas a las que me refiero aquí son: Ley General de Educación (LGE) de 1970, Ley Orgánica reguladora del Estado de Centros Escolares (LOECE) de 1980, Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

Mundial o la OCDE²². Esta situación produce un efecto en los alumnos, que más que discentes, ahora se consideran futuros trabajadores. Liria denomina a este nuevo alumnado como “homo oeconomicus 2.0, un sujeto atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable (es decir, competente)”²³. En la misma línea, Luc Boltanski y Éve Chiapello plantean en *El nuevo espíritu del capitalismo*, una definición similar de trabajador: “el experto (...) dado que su competencia, indispensable, está compuesta no por saberes estandarizados, sino por conocimientos personales incorporados (...) producto de la experiencia pasada”²⁴. Además, apuntan a que la distinción entre lo privado y lo profesional es cada vez más difusa, pues las cualidades de una persona y sus cualidades laborales se unifican en la noción de competencia. La educación se basa en crear sujetos competentes que sepan hacer, aunque no necesariamente conozcan. Una situación ante la que Liria se posiciona claramente: “se trata de una enseñanza-basura, adaptada a la sucesión de empleos basura en qué consistirá la vida laboral, por ello mismo reciclable durante toda la vida, de la mayoría de sus alumnos, e impartida por docentes-basura igualmente sometidos al imperativo del reciclaje, esta vez a cargo de los pedagogos”²⁵. Esta deriva de la educación que se aproxima -cada vez más- a la racionalidad económica, a la eficiencia, parte de una concepción utilitarista y neoliberal de la escuela. Una situación descrita por Cristian Laval en su obra, *La escuela no es una empresa*.

La escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. No es la sociedad quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad²⁶.

Liria y Laval entienden que la escuela se encuentra al servicio de la economía, algo innegable si atendemos a los tres frentes por los que esto se manifiesta desde los

²² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

²³ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 34. Cursiva mía.

²⁴ Luc BOLTANSKI y Eve CHIAPELLO, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid, 2002. p. 172.

²⁵ Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Ferrández, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 86.

²⁶ Cristian LAVAL, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona. 2004. p. 18.

años setenta. En primer lugar, se ha producido una apertura al mercado de los sistemas educativos mediante su privatización. Esta situación ha potenciado el segundo aspecto a destacar: la educación forma trabajadores conforme a las exigencias del mercado. Critica las metodologías memorísticas y adapta a los jóvenes al mentado modelo *homo oeconomicus 2.0* a través de nuevas propuestas innovadoras de las que hablaremos más adelante. De este modo, no solo se crean futuros trabajadores, sino que se les estimula como futuros consumidores vinculando la enseñanza de forma tan estrecha con la economía²⁷. Esto se configura como el tercer punto. En resumen, la educación ha adquirido progresivamente un carácter mercantilista donde los estudios “son pensados como una propedeútica para la gestión de las situaciones de incertidumbre en las que el trabajador se verá inmerso al acabar sus estudios”²⁸. Como hemos dicho, las constantes reformas surgen de una crítica al modelo educativo más conservador y memorístico -no adaptado al mercado-. La pregunta es ¿en qué se basa esa crítica? Para Liria el ataque contra el modelo memorístico radica en una mala lectura de la teoría de Althusser. En su obra *Posiciones*, Althusser distingue entre aparatos represivos del Estado y aparatos ideológicos del Estado. Los primeros, formados por instituciones como la prisión, utilizan la violencia como elemento represivo. Por otra parte, los aparatos ideológicos del Estado funcionan sin violencia, mediante la perpetuación de la ideología. La escuela es, según este autor, el aparato ideológico del Estado por excelencia²⁹, ya que reproduce la cualificación de la fuerza de trabajo y mantiene la sumisión ante la ideología dominante al representar los intereses del Estado. En términos generales, esta es la perspectiva defendida por la izquierda española. El problema, según Liria, es que la izquierda tomó esta teoría como una situación contra la que luchar, pero no tuvo en cuenta que Althusser escribió en una situación socio-política distinta. Por tanto, antes de hablar de aparato ideológico del Estado debemos aclarar primero de qué tipo de Estado hablamos. Según Liria, debemos distinguir entre ideologías gubernamentales e ideologías estatales. Las primeras son aquellas donde no hay división de poderes y cuyas escuelas se configuran como aparatos ideológicos que perpetúan la ideología

²⁷ Esta idea de Liria, que entiende la educación como una estimulación al consumismo debería desarrollarse, es decir, ver cómo y en qué medida se hace. Algo que Liria no propone en su obra y que no puede abarcarse en el espacio de este trabajo.

²⁸ Cristian LAVAL, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona. 2004. p. 49.

²⁹ Otros autores como Foucault, Deleuze y Bourdieu también trabajan esta idea, sin embargo es en Althusser en quien se centra Liria debido a que es “el ejemplo más instructivo al respecto”. Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 35.

dominante. Por ejemplo, la escuela española durante la dictadura franquista es un modelo donde encaja la teoría althusseriana. Por otra parte, en las ideologías estatales, donde si hay división de poderes, la propuesta de Althusser no se ajusta a su esquema escolar. Son una forma de educación pública y estatal que “por su propio armazón institucional es ella misma un antídoto contra ese control ideológico”³⁰. En este sentido, la izquierda se equivocó al generalizar que la escuela era una institución de dominación independientemente del contexto socio-económico en el que se encontrase. De hecho, son las formas educativas no estatales las que perpetúan el control ideológico, no solo en el caso más habitual de la educación privada para clases con una economía elevada, sino también en sus formas más experimentales como la enseñanza autogestionada en cooperativas o casas ocupadas. Ambos ejemplos, aunque extremos política y socialmente, reproducen ideologías. Sin embargo, a la educación pública se la ha malentendido como un aparato ideológico del Estado, generando la crítica contante contra las metodologías memorísticas clásicas y el valor de los contenidos.

Siempre que se habla de control ideológico estatal se está hablando, en realidad, de control ideológico gubernamental, en una situación en la que se presupone la ausencia de división de poderes. Sin embargo, el argumento no se utiliza para criticar dictaduras, mostrando lo que –entre tantas otras cosas- hacen con la enseñanza, sino para apuntalar la tesis absolutamente injustificada de que la enseñanza estatal lleva en germen la dictadura³¹.

En general, la metodología tradicional -lo memorístico, los contenidos...- ha sido desacreditada, principalmente por la izquierda³², por considerarla un elemento de control ideológico. Sin embargo y paradójicamente, la revolución educativa se ha ido ligando a la racionalidad económica en su búsqueda de nuevas metodologías “no

³⁰Comprender la escuela pública y estatal como una educación libre de control ideológico es problemático, pues no hemos de olvidar que el currículo educativo viene marcado por una legislación que parte de un sistema socio-político que lo influencia. Sin embargo, Liria considera que la escuela debe ser una institución “aislada”: “la mejor manera de conectar la misión asignada a la Escuela, con el progreso social era precisamente aislarla, en la medida de lo posible, de esa misma sociedad para que esta no hiciera depender la marcha de la institución escolar de las siempre precarias y variables correlaciones de fuerzas”. Sin embargo, esto es una idealización de la dimensión educativa, de ahí el carácter problemático de la afirmación de Liria. *Ibid.* pp. 26-27, 44.

³¹ *Ibid.* p. 46

³² Cuatro de las siete reformas educativas las ha llevado a cabo el PSOE. Todas ellas han restado peso a los contenidos dentro de los currículos educativos y han acentuado otros elementos como las competencias y los estándares de aprendizaje de forma progresiva. Una serie de reformas que engloban dentro de la revolución educativa de la que habla Liria.

opresoras”, generando una serie de problemáticas para la educación. Zigmunt Bauman habla de tres retos a los que tiene que enfrentarse hoy en día la educación, basados en su idea de modernidad líquida. Este concepto define el paso entre una realidad sólida y estable, en la que elementos como el trabajo o el matrimonio eran duraderos –para toda la vida-, y la existencia incierta y provisional a la que nos vemos arrojados hoy día. Una modernidad que configura un mundo “múltiple, complejo y en veloz movimiento y, por lo tanto, ambiguo, enmarañado y plástico (...) y hasta caótico”³³. El primer reto es denominado por Bauman como el “síndrome de la impaciencia”³⁴, una patología que sufre la sociedad actual. Frente al elogio del tiempo que hizo Benjamín Franklin al afirmar que “el tiempo es dinero”, la sociedad líquida transmuta estos valores; les confiere un sentido opuesto: “el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado”³⁵. Si trasladamos esta idea al ámbito educativo, nos encontramos con lo que Liria denomina el “fetichismo de la innovación”³⁶. Si antes la educación y el conocimiento adquirían valor duradero, en la actualidad han perdido ese carácter perdurable debido a la adaptación educativa a las necesidades del mercado.

En el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas como ocurre con la solidez de los vínculos humanos, se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringirían la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten³⁷.

Si el primer reto es el tiempo, la velocidad se constituye como el segundo reto al que debe enfrentarse la educación. El ajuste del conocimiento a la racionalidad económica lo convierte en un producto perecedero que *necesita* renovarse de forma constante. La educación así entendida se asemeja formalmente al consumismo, tal y como lo define Italo Calvino en *Las ciudades invisibles*: las cosas se definen por su

³³ Zygmunt BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007. p. 34.

³⁴ *Ibid.* p. 24.

³⁵ *Idem.*

³⁶ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 76.

³⁷ Zygmunt BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007. p. 28.

febril mercantilización, su uso fugaz y su disfrute caduco. Estos cambios constantes afectan al que Bauman determina como el tercer reto de la educación: la memoria. Cuando la concepción clásica de la educación se basaba en la idea de que el conocimiento era algo duradero, la memoria abarcaba un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos eran la parte fundamental de la educación. Sin embargo, dado que ahora la educación se ajusta a las necesidades de un mercado que evoluciona rápidamente se ha generado un “culto a la educación permanente”³⁸. La memoria ha perdido importancia, lo que se refleja en el detrimento de los contenidos teóricos frente al auge de las competencias y habilidades. El tiempo y la velocidad se han configurado de forma inversamente proporcional al valor de la memoria y esto ha fomentado el fetichismo de la innovación.

Las reformas educativas en nuestro país, guiadas por una fe ciega en la innovación, han transformando la escuela en algo vacío de contenido. Una amalgama de “metodología, estrategias, entretenimientos lúdicos y dinámicas varias [con las que] se pierde el sentido mismo de la teoría, de lo que es razonar, se pierde la posibilidad de aprender autónomamente, porque de la nada, nada se aprende”³⁹. La pedagogía o “ciencia de la educación” es la disciplina encargada de generar y desarrollar las nuevas metodologías innovadoras. Hannah Arendt reflexiona sobre esta cuestión en su obra *Entre el pasado y el futuro*, en la que dedica un capítulo a la crisis educativa. A pesar de que la autora habla de la educación de Estados Unidos, los aspectos a los que se refiere son fácilmente detectables en el sistema educativo español. Para esta autora existen tres supuestos básicos sobre los que se ha generado la crisis. El primero de ellos, ha sido considerar que los niños configuran una sociedad infantil autónoma e independiente de cuya gobernanza deben encargarse ellos mismos. Una idea basada en la premisa errónea de que son “una minoría oprimida que necesita ser liberada, [algo que] se aplicó en las modernas prácticas educativas”⁴⁰. El segundo, es el desarrollo de la pedagogía como una disciplina desligada de cualquier materia, lo que implica que el docente es capaz de explicar cualquier contenido, independientemente de su especialización -de hecho esta pierde importancia. Por último, encontramos la suposición de que solo se comprende lo

³⁸ Zygmunt BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007. p. 41.

³⁹ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 118.

⁴⁰ Hannah ARENDT, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona, 1996. p. 202.

que uno sepa hacer, es decir, es necesario saber hacer algo en su sentido más utilitarista, para poder comprenderlo bien. Para Arendt, la aplicación de esta “teoría” en el ámbito educativo ha sustituido el aprender por el hacer.

La causa de que no se diera importancia a que el profesor no conociera su propia asignatura era el deseo de obligarlo a ejercer la actividad continua del aprendizaje, para que no pudiera transmitir el así llamado *conocimiento muerto* y, a cambio, pudiera demostrar cómo se produce cada cosa⁴¹.

En términos generales la escuela ha dejado de enseñar en un sentido tradicional. Ahora su tarea es que los alumnos aprendan a aprender⁴² para que se adapten a su futuro laboral. “Se trata de someter el sistema educativo, en todos sus niveles, a una reconversión industrial (...) de convertirlo en una industria del conocimiento”⁴³. Los contenidos humanísticos, en tanto conocimientos muertos, han quedado en un segundo plano. Esta situación genera, según Liria, que las humanidades queden relegadas -cada vez más- como asignaturas o estudios optativos. De este modo, aquel que quiera dedicarse a ellas deberá retrasar su entrada en el mercado laboral, lo que privilegia a los alumnos cuyas familias tengan recursos. A esto habría que sumar el carácter privativo que ha adquirido la educación. Laval habla de esta cuestión cuando plantea que “la escuela es un servicio descentralizado que satisface a una clientela diferenciada y no, ante todo, una institución encargada de educar a todos los miembros de una sociedad según valores y reglas comunes”⁴⁴. La desigualdad es, según ambos autores, un rasgo característico de la educación, que se rige por las condiciones materiales de clase. La situación social de origen del alumnado será, según esta tesis, a la que regresen una vez finalizados sus estudios. La investigación de Obra social “la Caixa”, *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad*

⁴¹ *Ibid.* p. 194.

⁴² Esto viene marcado por la legislación como una de las competencias básicas para cualquier materia. El Boletín Oficial de Aragón, ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo se especifica para la asignatura de filosofía de primero de Bachillerato que: “tal como estableció la UNESCO en 1996, el aprendizaje competencial es al mismo tiempo, el vehículo de la enseñanza y el pilar básico de la educación permanente del siglo XXI. La OCDE, la Unión Europea y los gobiernos que la integran apuestan claramente por sistemas educativos basados en competencias”.

⁴³ La clasificación de la educación como industria del conocimiento fue realizada en el informe TALIS de 2009 de la OCDE, tal y como muestra Liria. Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 23.

⁴⁴ Christian LAVAL, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona. 2004. p. 307.

adulta, avala esta teoría. A través del estudio de datos de fuentes diversas, han podido concluir que la educación no genera una igualdad entre las distintas clases socio-económicas, simplemente mantiene las diferencias. La solución que arrojan, propone aumentar las inversiones en los estudios preescolares para evitar problemas a largo plazo.

Aunque la opinión pública y el debate político perciban el problema del fracaso escolar como un hecho que se produce en la educación secundaria, que es cuando se manifiesta en toda su crudeza, el remedio se encuentra en el origen de la trayectoria escolar de los niños, porque las desventajas experimentadas por los hijos de familias con pocos recursos se acumulan con los años⁴⁵.

La premisa educativa de que la escuela pública debe ser igual para todos, se convierte en una falacia si atendemos a los datos y a la propia legislación. Desde la LODE, la financiación no solo mantiene escuelas privadas y concertadas, sino que también distribuye la inversión de forma desigual según los barrios. Para Liria, “lo único que se está democratizando en la escuela... es el acceso a la ignorancia en condiciones de masificación”⁴⁶. La solución que este autor aporta al problema de la desigualdad educativa, no consiste solamente en una inversión, sino en una transformación. Las humanidades deben volver a estar presentes aportando *contenidos*, algo que hace explícito al distinguir entre instruir y educar. Ambos, elementos necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Instruir, consiste en que el docente transmita conocimientos, contenidos, tras un ejercicio propio de reflexión. Por otro lado, educar consiste en hacer activa la transmisión de conocimientos, lo que implica que estos generen duda, dimensión crítica. Precisamente, el desarrollo de una actitud crítica⁴⁷ es el elemento que permite a los alumnos escapar de su futuro como *homo oeconomicus 2.0*. Lo que, junto con una distribución equitativa de los fondos públicos, reduciría la desigualdad generada por las condiciones materiales de clase. Sin embargo, esta solución es tremendamente compleja de llevar a cabo. Liria apunta que, “la

⁴⁵ Héctor CEBOLLA-BOADO, Jonas RADL, Leire SALAZAR, *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Obra social “la Caixa”, Colección Estudios Sociales nº 39, Barcelona, 2014, pp. 129-130.

⁴⁶ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017, p. 122.

⁴⁷ Algo contrario al *homo oeconomicus 2.0*, definido como un sujeto acrítico resultado de la revolución educativa.

sociedad ya no necesita ciudadanos instruidos conscientes de sus derechos. A esto se le llama (...) *sobrecualificación*”⁴⁸. Debido a la estrecha relación entre la economía y la educación, lo que se requieren son emprendedores capaces de aprender a aprender durante toda su vida para adaptarse a los constantes cambios del mercado. Esta situación, por la que se crean emprendedores cualificados pero acríticos, se fundamenta en una nueva forma de organización social, la que demanda la racionalidad económica. Herbert Marcuse, en su obra *El hombre unidimensional*, habla de la dominación en la sociedad industrial avanzada. Para él, “en esta sociedad el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina no solo las ocupaciones, aptitudes (...) sino también las necesidades y aspiraciones individuales”⁴⁹. Marcuse, distingue entre necesidades verdaderas y necesidades falsas. Las necesidades falsas son aquellas que el sistema socio-económico impone a los sujetos, convirtiéndose en el elemento de dominación. De hecho, llegamos a reconocernos en nuestras necesidades convirtiendo los objetos en parte de nosotros mismos. Para liberarnos de este dominio que, llega a poner en duda el propio concepto de alienación, Marcuse entiende que: “toda liberación requiere de una conciencia de servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones (...) que se han convertido en propias del individuo”⁵⁰. Veamos la perspectiva de este autor de forma más extensa:

Su productividad y eficiencia y su capacidad de incrementar y difundir las comodidades, de convertirlo superfluo en necesidad... el grado en que esta civilización transforma el mundo de los objetos en extensión del alma y cuerpo del hombre hace dudosa hasta la misma noción de alienación. La gente se reconoce a sí misma en sus necesidades... El mecanismo que une al individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido⁵¹.

Según esto, el sistema socio-económico nos domina a través de la “imposición” de necesidades falsas. Por otra parte, el sistema educativo sigue la racionalidad económica al ajustar la educación a la creación de futuros trabajadores, homo

⁴⁸ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 139.

⁴⁹ Herbert MARCUSE, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre una ideología de la sociedad industrial avanzada*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968. p. 17.

⁵⁰ *Ibid.* p. 29.

⁵¹ *Ibid.* p. 31.

oeconomicus, restando valor e importancia a los contenidos. De esta forma la dimensión crítica, capaz de generar conciencia en los jóvenes, se elimina perpetuando la dominación y favoreciendo el desarrollo de un sistema educativo basado en el fetichismo de la innovación.

El fetichismo de la innovación promueve otro de los elementos que la revolución educativa ha deformado a su paso, la motivación. La pedagogía ha ligado la innovación con la idea de cómo mejorar y ampliar la motivación en los discentes. De este modo, se buscan estrategias para fomentar la motivación a través de los intereses vitales. Pero estos intereses o necesidades son, en palabras de Marcuse, falsas necesidades fruto de la dominación socio-económica. La actitud pedagógica que envuelve el ámbito educativo parece rendir culto a la racionalidad económica, que su vez marca las necesidades con las que se busca motivar a los alumnos. Esta motivación se desarrolla a través de dinámicas y nuevas metodologías, dejando a un lado el peso teórico para fomentar el papel de competencias como: aprender a aprender. La pregunta es: ¿qué implica ese aprender a aprender? Si profundizamos en los discursos y programas educativos actuales, parece que ese “aprender” constante se limita a desarrollar una capacidad de adaptación laboral extremadamente plástica. Algo que se aleja bastante de la definición de educar que marca Liria. De hecho, si educar consiste en activar una serie de conocimientos generando la reflexión o la crítica, se puede decir que hoy en día los modelos educativos no educan. Además, sería razonable pensar que si el modelo educativo te enseñara de verdad, es decir, te permitiera desarrollarte como un ser humano crítico y no como un futuro trabajador, sus días estarían contados. La consecuencia del enfoque pedagógico de la educación es que ha perdido su sentido original. Para Liria “eso de aprender es divertido, se mutó así en una máxima envenenada: aprovechando que te estás divirtiendo, a ver si logramos enseñarte algo sin que te enteres demasiado de que te la estamos jugando”⁵². Esta postura pedagógica favorece la noción de antiintelectualismo propuesta por Isaac Asimov, una idea que Liria recoge en su obra: “el antiintelectualismo es el culto a la ignorancia. Ha sido una constante en nuestra historia política y cultural, promovida por la falsa idea de que la

⁵² Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 320.

democracia consiste en que mi ignorancia es tan válida como tu conocimiento”⁵³. El análisis de Liria es que la pedagogía utiliza la motivación como el recurso para “enseñar” en vacío. Esto es, ejercitar el saber hacer. Para él, “la pedagogía razona como si se pudiera despertar el interés científico avivando el fuego de la opinión”⁵⁴. De hecho, la postura de Liria avala la propuesta que Bachelard recoge en su obra *La formación del espíritu científico*.

La opinión piensa mal; no piensa; *traduce necesidades en conocimientos*. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar”⁵⁵.

El que a partir de ahora podríamos llamar *síndrome de la motivación*,⁵⁶ trabaja al son de una pauperización de los contenidos. La idea de que aprender por aprender no es divertido ni motivador –algo muy distinto de aprender a aprender- parece una máxima a la que la pedagogía se acoge con fuerza. Una perspectiva de la que se deriva la idea de que el fracaso escolar se debe –al menos en parte- a la falta de motivación de los alumnos. Pero el problema de su desmotivación no radica en ellos mismos, sino que se achaca a los docentes. Los profesores no motivan, no conectan con sus alumnos, y esto hace que sus alumnos pierdan el interés en estudiar. Ante esta cuestión, han surgido un sinnúmero de nuevas metodologías para ayudar a los profesores en su tarea docente. Desde luego, sería ingenuo creer que no hay “malos” profesores, pero más ingenuo es creer que existen porque se carece de metodologías innovadoras. Liria trabaja este aspecto aludiendo a que existen “malos” profesores por dos motivos: porque sencillamente no les gusta enseñar, o porque les falta experiencia. En cualquier caso, “su mejor arma, en realidad su única arma, es saber matemáticas, historia o derecho (...) Si no se sabe enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor”⁵⁷. Una vez más, este autor trabaja en defensa de los

⁵³ *Ibid.* p. 75.

⁵⁴ *Ibid.* P. 318.

⁵⁵ Gaston BACHELARD, *La formación del espíritu científico*, Ed. Siglo XXI, México, 2004. pp. 292-293. Cursiva mía.

⁵⁶ Me he tomado la licencia de elegir la palabra síndrome, al igual que Bauman. Pues este autor refleja el sentido peyorativo de la impaciencia en la actualidad, del mismo modo en que Liria recalca el sentido negativo que ha adquirido el concepto de motivación.

⁵⁷ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, , Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 322.

contenidos. Lo que según él es inviable, es crear fórmulas para “enseñar a enseñar”⁵⁸ que parten de la premisa de que, por definición, hay que desconfiar del saber hacer de los profesores y profesoras”⁵⁹. Algo que, sin duda va en contra de la libertad de cátedra, un derecho que parece quedar oculto hoy en día. Esta puesta en duda de la actividad docente se basa además, en la crítica contra la metodología clásica y el supuesto control ideológico que perpetúa. La clase magistral y el elemento memorístico, propios de esta metodología, son tachados de obsoletos, e ineficaces. La crítica pedagógica ante estos recursos se ha ido volviendo cada vez más feroz, generando una lógica por la que utilizar métodos anticuados te sitúa como “mal” profesor. Sin embargo, apoyar las clases en modelos de innovación produce el efecto contrario. Para Liria ser buen o mal docente no se deriva de la metodología utilizada. De hecho, puede haber excelentes profesores que utilicen la clase magistral, profesores pésimos que opten por metodologías más participativas y viceversa. La postura de Liria defiende una escuela que eduque⁶⁰, donde los contenidos adquieran sentido e importancia independientemente de la metodología escogida por el docente. Este enfoque no pone el acento en la motivación como elemento principal para la enseñanza, sino que la fundamenta en el origen griego del nacimiento de la actitud teórica.

Los griegos anclaron el ocio y consiguientemente, en el aburrimiento, el resorte del interés científico. Es solo cuando uno deja de estar implicado en el desenvolverse entre las cosas cuando puede detenerse frente a ellas, asombrarse de su presencia y preguntarse no ya qué hacer con ellas para utilizarlas o defenderse, sino, sencillamente, qué son. Así fue como nació la actitud teórica⁶¹.

El origen etimológico de Escuela procede del término griego *skholé*, cuyo significado es ocio o tiempo libre. En este sentido, la escuela, al igual que la actitud teórica se refieren a “lo otro del trabajo”⁶². Liria entiende esto “otro del trabajo” como un espacio de libertad donde el conocimiento adquiera una dimensión activa. Algo que comienza,

⁵⁸ Al igual que antes se ha sustituido aprender a aprender por, aprender por aprender, quizá debiéramos transformar el enseñar a enseñar por, enseñar por enseñar. Entendiendo esto como la actividad que realiza un profesor que ama su trabajo y se preocupa por él.

⁵⁹ Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga GARCÍA FERNÁNDEZ, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 323.

⁶⁰ Educar en el sentido definido anteriormente como la activación de la transmisión de conocimientos.

⁶¹ Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Ferrández, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 317.

⁶² *Ibid.* p. 133.

según Marx, “allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de fines externos”⁶³. Jesús Ibáñez en su obra *A contracorriente*, plantea la relación que se ha da en la sociedad capitalista contemporánea entre ocio (*otium*) y negocio (*negotium*). Según este autor, el ocio se ha vuelto productivo, se ha convertido en negocio. No es la idea de que el trabajo sea lúdico, sino de que quizá somos más productivos cuando no trabajamos que cuando trabajamos, ya que nuestro ocio es un ocio consumista⁶⁴. La perspectiva de Liria, se aleja de la visión pedagógica que basa la motivación en los intereses o necesidades, en favor de la revalorización de unos contenidos capaces de acabar con la lógica mercantilista inserta en el ámbito educativo. Retomando el sentido clásico de escuela y educación. En la misma línea, Arendt considera que “el objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir (...) el aprendizaje se vuelve hacia el pasado, por mucho tiempo que se lleve del presente”⁶⁵. Ambas posturas, pueden ser en cierto modo problemáticas si entendemos la defensa constante de los contenidos en el sentido de una verdad última que hay que enseñar. Lo que este breve apartado de reflexión pretende no es defender esta idea -si estos autores lo hacen o no es otra cuestión-, sino mostrar algunos de los aspectos más deficientes de la educación hoy en día. Especialmente, las desigualdades educativas que se producen a nivel económico, metodológico, e incluso entre las propias disciplinas. De hecho, la filosofía es una de las grandes perjudicadas dentro de esta escuela de la innovación a pesar de que, por su naturaleza, es capaz de adaptarse de múltiples formas a las metodologías innovadoras. Sin embargo, el problema no es que no se pueda ajustar a este sistema, sino que se reduzca a él. Quiero traer aquí un fragmento del artículo de Juan Mayorga para El país Semanal del 27 de octubre de 2013, donde se hace explícita su opinión sobre la función que la filosofía debería tener en la educación.

No se me ocurre que pudiera ofrecerse (...) una asignatura más útil que aquella que ayudara a los chavales a pensar cómo usamos las palabras y cómo somos usados por ellas. Una asignatura que les diese a conocer la historia de unas cuantas palabras importantes –Verdad, Razón, Ciencia, Belleza, Justicia, Bien, Mal, Dios, Libertad,

⁶³ Karl MARX, *El Capital*, vol. III, sección séptima, capítulo XLVIII, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2009. p. 933.

⁶⁴ J.M. ARAGÜÉS “<Mañana, cadáveres, gozaréis>. A propósito de Jesús Ibáñez” en Juan Manuel ARAGÜÉS y José Luis LÓPEZ DE LIZAGA (COORDS.), *Perspectivas. Una aproximación al pensamiento ético y político contemporáneo*. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2012. p. 36.

⁶⁵ Hannah ARENDT, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Península, Barcelona, 1996. p. 207.

Progreso, Democracia, Nación, Historia...- y los diversos intereses que han servido a lo largo del tiempo (...) Una asignatura en que indagar quiénes y por qué eligen las palabras con las que pensamos, las palabras en las que vivimos (...) Podríamos llamarla Filosofía.⁶⁶

La Filosofía, debería ser reivindicada en estos términos. La forma en la que esta asignatura se imparta puede ser escogida por cada cual, lo que no podemos hacer es limitarnos a utilizar una metodología participativa basada solamente en opiniones sin fundamento. Porque así no estamos haciendo nuestro trabajo ni como filósofos ni como docentes. Además, pese a la constante repetición de que los contenidos y el predominio de lo memorístico propios de la educación clásica, han perdido peso, debido a la crítica que la izquierda proclamo en pos de una educación no dominante, la innovación no ha logrado librarse de esos dos elementos. Por un lado, los contenidos siguen estando presentes en un currículo educativo que ha aumentado en competencias y estándares de aprendizaje. Lo que consigue que los docentes encuentren imposible dar en un curso tal cantidad de contenidos bajo esos criterios. Mientras que por otra parte, los exámenes o pruebas escritas siguen siendo la herramienta de evaluación por excelencia, favoreciendo el aprendizaje memorístico. Por ello, podemos aventurar que la innovación resultante de la revolución educativa, no es tan innovadora como se pretende y mucho más perjudicial de lo que se piensa.

⁶⁶ Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Ferrández, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017. p. 315.

CONCLUSIÓN

El máster de educación sobre el que se erige este proyecto ha ampliado nuestros conocimientos sobre las teorías y metodologías vigentes en el sistema educativo. No obstante y como ya se ha dicho, la teoría se encuentra alejada de la realidad. El periodo de prácticas es el ejemplo de ello. La unidad didáctica desarrollada durante este practicum se diseñó con la intención de disminuir este abismo ajustándose a la realidad del centro y de los alumnos. A pesar de los constantes esfuerzos docentes para subsanar esta situación, la educación española se encuentra plagada de problemas. En el apartado de reflexión crítica se han expuesto algunas de estas problemáticas, especialmente lo que Liria denomina fetichismo de la innovación y lo que aquí se ha nombrado como síndrome de la motivación. Ambos conceptos vienen a ser el resultado de la vinculación entre la educación y la economía. Una situación que genera desigualdades entre los estudiantes, la degradación constante de los contenidos y el auge de un sinnúmero de metodologías que obligan a los profesores a la continua actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puede parecer que un máster en educación debería ofrecer una aproximación al problema, nada más alejado de la realidad. Lo que este máster ofrece es el compendio de teorías y metodologías educativas que forman parte de ese fetichismo de la innovación. A pesar de ello, algunas de esas propuestas pueden ser perfectamente válidas. De hecho, la unidad didáctica que presenta este proyecto incluye una metodología innovadora al proponer el estudio de la estética filosófica mediante la creación de obras artísticas. Algo a lo que añade un soporte teórico mediante las clases magistrales participativas. De esta forma, la unidad mantiene un equilibrio entre teoría y práctica ofreciendo una posible solución al detrimento de los contenidos generado por la revolución educativa.

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

- Juan Manuel ARAGÜÉS y José Luis LÓPEZ DE LIZAGA (COORDS.), *Perspectivas. Una aproximación al pensamiento ético y político contemporáneo*. Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2012.
- Hannah ARENDT, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Península, Barcelona, 1996.
- Gaston BACHELARD, *La formación del espíritu científico*, Ed. Siglo XXI, México, 2004.
- Zygmunt BAUMAN, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- Luc BOLTANSKI y Eve CHIAPELLO, *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid, 2002.
- Héctor CEBOLLA-BOADO, Jonas RADL, Leire SALAZAR, *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*, Obra social “la Caixa”, Colección Estudios Sociales nº 39, Barcelona, 2014.
- Carlos FERNÁNDEZ LIRIA, Olga FERNÁNDEZ GARCÍA, Enrique GALINDO FERRÁNDEZ, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Akal, Madrid, 2017.
- Christian LAVAL, *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Paidós, Barcelona. 2004.
- Herbert MARCUSE, *El hombre unidimensional. Ensayo sobre una ideología de la sociedad industrial avanzada*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968.
- Karl MARX, *El Capital*, vol. III, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2009.

BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- Zygmunt BAUMAN, *Sobre la educación en un mundo líquido*, Paidós, Barcelona, 2013.
- José Luis BERNAL AGUDO, Jacobo CANO ESCORIAZA, Juan LORENZO LACRUZ, *Organización de los centro educativos. LOMCE y políticas neoliberales*, Mira editores, Zaragoza, 2014.

ANEXO 1



Menú 3.0, Jaime Conchello



Crítica a los prejuicios, Paula Muñoz



Descanso en las traviesas, Fernando Bona



La expresividad musical de la realidad, Juan Cerezo



Huracán, Natalia Fernández



Caos, Helen Navarro

ANEXO 2

Tabla 1

Criterios de evaluación	Competencias	Estándares de aprendizaje
Crit.FI.6.8. Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana.	CCL-CIEE	Est.FI.6.8.1. Explica las tesis fundamentales de E. Cassirer sobre la capacidad simbólica humana y las de H. Poincaré sobre el proceso creativo.
Crit.FI.6.9. Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones filosóficas realizadas por tres de las construcciones simbólicas culturales fundamentales	CCEC-CIEE	<p>Est.FI.6.9.1. Comprende y utiliza conceptos como Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, experiencia estética, mimesis belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia.</p> <p>Est.FI.6.9.2. Contrasta y relaciona algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, y analiza, de forma colaborativa, textos literarios, audiciones musicales y visualizaciones de obras de arte para explicar los contenidos de la unidad.</p>
Crit.FI.6.10. Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.	CCL	Est.FI.6.10.1. Diserta sobre la relación y la posibilidad transformadora de la realidad humana, de la creación artística, la ciencia y la ética.
Crit.FI.6.11. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.	CCEC	<p>Est.FI.6.11.1. Conoce y describe algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte, analizando textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplica dichas ideas al estudio de diversas obras de arte.</p> <p>Est.FI.6.11.2. Entiende el valor filosófico de la Literatura analizando textos breves de pensadores y literatos como, Platón, San Agustín, Calderón de la Barca, Pío</p>

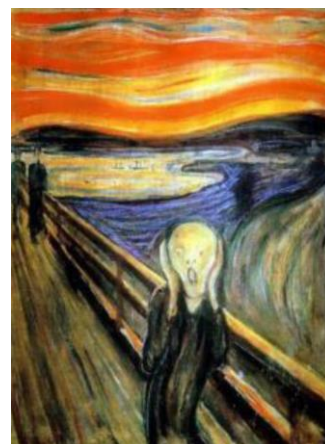
		Baroja, A. Machado, Voltaire, Goethe, Sartre, Unamuno, Borges o Camus entre otros.
		Est.FI.6.11.3. Conoce la visión filosófica de la Música a través del análisis de textos filosóficos breves sobre la visión pitagórica, de Platón, Schopenhauer, Nietzsche o Adorno entre otros así, como, mediante audiciones significativas.
Crit.FI.6.12. Reflexionar por escrito sobre algunas de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones, ampliando en Internet la información aprendida.	CLL	Est.FI.6.12.1. Diserta de forma clara y coherente sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas.
Crit.FI.6.13. Entender la importancia de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades	CCL-CSC	Est.FI.6.13.1. Conoce y maneja con rigor conceptos como símbolo, comunicación, lenguaje formal, lógica, juicio lógico, razonamiento, demostración, discurso, elocuencia, orador, retórica, <i>exordio, inventio, dispositio</i> , argumentación, <i>elocutio, compositio, actio</i> , falacia, debate, negociación, persuasión y concepto universal, entre otros.

ANEXO 3

Nombre:

Curso:

Fecha:



1. Observa la imagen y contesta a las siguientes preguntas:

(2,5 p)

- Autor y título de la obra.
- Corriente a la que pertenece.
- Define las características e ideas propias de esta corriente y analiza la obra en función de las mismas.

2. Responde a las siguientes preguntas:

(3 p)

- ¿A qué se refiere Kant cuando habla de **juicios de gusto**?
- ¿Cuál es el **requisito necesario** para realizar un juicio de gusto? Explica por qué.
- ¿Por qué para Kant lo **sublime** no es algo universal?

3. Lee el siguiente texto y responde a las preguntas:

(2 p)

La razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de vida cultural humana en toda su riqueza y diversidad; pero todas estas formas tienen en común que son formas simbólicas. Por lo tanto, en lugar de definir al hombre como un animal racional, lo definiremos como animal simbólico

- ¿A qué se refiere Cassirer cuando habla del hombre como **animal simbólico**?
- ¿Qué **formas de configuración de la realidad** plantea este autor?
- El **arte** es considerada por Cassirer como una de las formas de configuración de la realidad ¿Por qué?

4. ¿Cuáles son las características e ideas propias del dadaísmo? Nombra al menos un autor y una obra dadaísta y relaciónalo con alguna de las características.

(2,5 p)

ANEXO 4

	Aprobado/Bien	Notable	Sobresaliente
Presentación escrita	Buena letra, buena presentación y 8 o menos faltas de ortografía.	Lo anterior y 3 o menos faltas de ortografía.	Lo anterior sin faltas de ortografía.
Capacidad argumentativa	Presentación de un discurso bien estructurado y organizado.	Lo anterior, junto con una buena utilización de ideas o teorías pertinentes a la pregunta.	Lo anterior, junto con la relación entre teorías e ideas pertinentes a la pregunta y otras que tengan relación.
Utilización del vocabulario	Utiliza el vocabulario básico.	Lo anterior, junto con un manejo más extendido del vocabulario.	Lo anterior, poniendo en relación elementos del vocabulario.
Capacidad de reflexión sobre las preguntas	Responde a las preguntas con precisión.	Lo anterior, mostrando la relación de ideas que determina la pregunta.	Lo anterior, poniendo ejemplos propios y/o contrastando teorías vistas en clase.

ANEXO 5

PROYECTO: Creación de una obra de arte

Nombre:

Título:

1. ¿En qué te has inspirado para crear esta obra? (corrientes artísticas, autores, teorías estéticas, etc.) ¿Por qué?
2. ¿Cuáles han sido los pasos del proceso creativo? (crear bocetos, pintar, editar, etc.)
3. ¿Crees que la obra ha cumplido tus expectativas iniciales? ¿Por qué?
4. Resume de manera argumentada las características principales de la obra, en función de las teorías y corrientes vistas en clase.

ANEXO 6

	Aprobado/Bien	Notable	Sobresaliente
Innovación creativa	No copia obras artísticas existentes.	Presenta algo nuevo basado en obras vistas en clase.	Presenta algo innovador, alejado de los ejemplos vistos en clase pero que mantenga las características propias de alguna teoría o corriente.
Ejecución del proceso de creación	La obra se ajusta más o menos a las expectativas que tenía el alumno/a.	La obra no solo se ajusta sino que muestra un proceso de dificultad media. *	La obra no solo se ajusta sino que muestra un proceso de dificultad alto. *
Reflexión teórica sobre la obra	Presenta la ficha a tiempo y responde a todas las preguntas a través de ideas teóricas básicas.	Lo anterior, junto con una reflexión argumentada de las cuestiones que demuestre el conocimiento de las ideas o teorías vistas en clase.	Lo anterior, junto con la capacidad de relacionar características, ideas o teorías entre sí y con la propia obra.
Expresión escrita y capacidad argumentativa	Buena presentación de la ficha y un discurso lógico	Lo anterior, junto con un discurso que demuestre el dominio del vocabulario visto en clase.	Lo anterior, junto con la presencia de ejemplos o el contraste de aspectos entre otras teorías o corrientes.

*La dificultad a la hora de valorar el proceso de creación se basa en los siguientes aspectos: tiempo invertido en la construcción física de la obra, materiales, técnicas utilizadas y calidad teórica de la ficha.

Ciencia y Arte

El lenguaje y la ciencia son abreviaturas de la realidad; el arte una intensificación de la realidad. El lenguaje y la ciencia dependen del mismo proceso de “abstracción”, mientras que el arte se puede describir como un proceso continuo de “concreción”. En nuestra descripción científica de un objeto comenzamos con un gran número de observaciones que, a primera vista, no son más que un conglomerado suelto de hechos dispersos; pero, a medida que caminamos, estos fenómenos singulares tienden a adoptar una forma definida y a convertirse en un todo semántico. (...) El arte no admite género de simplificación conceptual y de generalización deductiva; no indaga las cualidades o causas de las cosas sino que nos ofrece la intuición de sus formas. Tampoco es esto, en modo alguno, una mera repetición de algo que ya teníamos antes. Es un descubrimiento verdadero y genuino. El artista es un descubridor de las formas de la naturaleza lo mismo que el científico es un descubridor de hechos o de leyes naturales.

Ernst Cassirer, *Esencia y efecto del concepto de símbolo*

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera son el lenguaje y la ciencia una abreviatura de la realidad?
2. ¿Por qué, en cambio, el arte es una intensificación de la realidad?
3. ¿Consideras que en el arte se da un descubrimiento verdadero y genuino? ¿Por qué?

ANEXO 8

EVALUACIÓN INICIAL

1. ¿Qué es la estética?
2. ¿Cómo definirías la creatividad?
3. ¿Cómo definirías la belleza?
4. ¿Sabes qué son las vanguardias? Resume y pon tres ejemplos de corrientes, artistas u obras que conozcas?
5. ¿Conoces algún filósofo/a que hable sobre arte o que tenga alguna teoría sobre la misma? Si es así nómbralo.