



**Universidad**  
**Zaragoza**

# Trabajo de fin de máster

## Memoria de prácticas Practicum memoir

Autor

Carlos Rosado Gastón

Director

Luis Arenas Llopis

Facultad de educación  
2016/2017

# Índice

Introducción .....	01
Síntesis de las experiencias vividas en el máster	
Exposición de la puesta en práctica .....	05
Justificación .....	05
Metodología .....	07
Contenidos y objetivos .....	09
Diseño de actividades .....	13
– 1ª Sesión .....	14
– 2ª Sesión .....	14
– 3ª Sesión .....	15
– 4ª Sesión .....	16
– 5ª Sesión .....	17
– 6ª Sesión .....	17
Evaluación .....	18
Reflexión crítica .....	21
De la necesidad de la educación y sus aporías	
Conclusión .....	27
Bibliografía .....	28

# Introducción

## Síntesis de las experiencias vividas en el máster

El presente trabajo se explicita y desarrolla el proceso acontecido en el transcurso del Máster de educación para el Profesorado de Secundaria, y más concretamente en las experiencias habidas en la preparación y la puesta en práctica de la Unidad didáctica llevada a cabo en las prácticas realizadas durante mi estadía en el instituto de educación secundaria asignado. Aunque ello constituirá el cuerpo del trabajo, ocupando la mayor parte de sus páginas, es necesario que situemos tal experiencia en su contexto adecuado de instrucción teórica específica, la cual se ve dramáticamente distinta al modelo implementado durante los estudios de grado en la Facultad de Filosofía y letras.

Comenzar enunciando las críticas habidas contra este máster por parte del alumnado de filosofía a la organización del mismo y a la forma en que los contenidos nos eran impartidos por los responsables de la Facultad de Educación habría sido la forma más obvia de introducirnos en la materia y sin embargo, como he llegado a pensar, no la más razonable. Si bien es cierto que muchas son las fallas achacables al mismo, no conduce a ningún lugar remarcarlas una vez más, sino que intentar analizar y comprender las diferencias de ambos modelos educativos nos aportará una mayor claridad en la aproximación a tales disonancias entre profesorado y alumnado. En primer lugar encontramos que muchos de los materiales presentados durante el máster no se hallaban correctamente implementados para fomentar el desarrollo del pensamiento filosófico, esto es por diversas razones tales como la insistencia en la utilización de recursos electrónicos y audiovisuales (tanto en nuestra formación teórica como futuros docentes como en la práctica cotidiana) en la forma de Moodle, clases previamente grabadas en vídeo bajo el nombre de *flipped classrooms* o una diversa cantidad de herramientas electrónicas tales como constructores de mapas y cuestionarios o técnicas de búsqueda de información vía internet conocidas como *webquests* y sobre todo es remarcable el uso indiscriminado de los *Powerpoint*, sobre el cual hablaremos con mayor profundidad un poco más adelante.

Lo que este enfoque de enseñanza representa para nosotros, como estudiantes de filosofía, es una desviación radical del modo de comprender la práctica educativa respecto a la imagen que nosotros habíamos formado en nuestro pensamiento durante nuestra instrucción filosófica, y no

precisamente una que fuese más positiva, sino todo lo contrario. El punto fundamental que une a tan distintas herramientas educativas es lo que las diferencia de lo que una adecuada formación filosófica debiera representar y que básicamente podemos resumir en dos factores: la comprensión lectora y la reflexión abstracta. Tales consecuencias se ven derivadas del propio medio electrónico en detrimento del que fuera durante toda nuestra educación como filósofos la herramienta principal de aprendizaje: los libros y textos. Respecto a la reflexión, encontramos que la naturaleza audiovisual de tales medios no ofrece un espacio realmente amplio para que la reflexión se vea favorecida, para explicarlo de forma sencilla voy a servirme de una pequeña analogía; en el campo de la narrativa la representación de una obra literaria en el medio cinematográfico posee sus propias virtudes, pero reduce considerablemente la imaginatividad con la cual el receptor se enfrenta a la obra puesto que pierde su capacidad de sugestión en favor de una impresión inmediata, en el campo que nos ocupa vemos como es la reflexión la que se ve coartada por la naturaleza concreta del medio visual, el cual no ofrece ni el espacio ni el tiempo para desarrollarla de la misma forma que a través de la lectura. Por otra parte, como es lógico, el desarrollo de la comprensión lectora se ve seriamente comprometido por la aplicación de tales herramientas, especialmente por la implementación del *Powerpoint* como hilo conductor de la lección, el cual facilita la comprensión y relación entre ideas de forma superficial, pero dificultando no solo la profundización de las mismas sino también la adquisición de habilidades lectoras, básicas para el desarrollo de un aprendizaje filosófico.

Todas estas herramientas poseen también sus propias virtudes, mejoran la atención del alumnado adolescente y facilitan la comprensión de la materia debido al refuerzo obtenido por la superposición de distintos estímulos, el mayor inconveniente es como ya resaltaba la simplificación del contenido en favor de la forma. Esto creo que explica con mayor precisión que ningún otro factor las quejas de nuestra clase con respecto al máster, acostumbrados a recibir contenido denso y a manejar bibliografía compleja, las clases en la Facultad de Educación nos resultaban realmente insatisfactorias; en ellas nos encontramos con un uso abusivo de los *Powerpoint* junto a unas lecciones que raramente excedían el contenido presentado en los mismos, dichos *Powerpoint* componían también el grueso de los apuntes que debíamos estudiar para los exámenes. A donde quiero llegar con esta disertación es a explicar que en todo momento las técnicas utilizadas para nuestra formación fueron semejantes a las que habríamos de aplicar nosotros para la educación de los adolescentes y aunque reconozco que el principio que rige tal práctica era el de la empatía, de tal modo que actuáramos según habíamos visto, ello causaba en nosotros una gran frustración puesto que sistemáticamente mezclaban y confundían forma y contenido, haciendo que la misma forma

tomase el lugar del contenido y vaciando al mismo de las clases.

He de puntualizar que tales estrategias pueden resultar de utilidad y en ocasiones hasta indispensables al enfrentarnos a un grupo de alumnos en las instituciones de educación media, sin embargo no es esto lo más adecuado en lo tocante a la formación de futuros docentes, tal y como se demuestra en las impresiones de la gran mayoría de alumnos, quienes no considerábamos adecuadas tales técnicas de enseñanza empática o por medio del ejemplo. Por el contrario, el alumnado hubiera encontrado mucho más satisfactoria una formación basada principalmente en el valor de los contenidos y en la profundidad de los mismos, incluso si ello hubiera requerido preparar un extenso temario para realizar un examen de desarrollo en lugar de una retahíla de *Powerpoints* con los que realizar un examen de tipo test. Es reseñable empero que la actitud más crítica de las mostradas por todos los grupos con los cuales asistíamos a clase fue precisamente la de nuestro grupo, el de filosofía, y que tal fue así por como he intentado razonar, debido principalmente a la disparidad metodológica desplegada respecto a la de nuestra disciplina.

Es justo concluir que la programación del máster no se halla adecuadamente implementada a las necesidades de la enseñanza filosófica, pero al mismo tiempo es posible afirmar que por el contrario la mentalidad de filósofo no se inclina naturalmente hacia la educación. Con esto quiero expresar que la tendencia al detalle y a la erudición de nuestra actividad, no es infrecuente encontrar una cierta condescendencia o prejuicio hacia expresiones del pensamiento que consideramos como más básicas o simples que las que estamos acostumbrados, por ello habernos visto expuestos a metodologías distintas a la que estamos acostumbrados ha logrado hasta cierto punto abrir nuestro punto de vista a la diversidad de necesidades cognitivas para lograr un mejor acercamiento a la educación de adolescentes sin vocación filosófica.

Para terminar esta introducción sin alargarla en exceso, comentaré brevemente la experiencia que va a ocupar el cuerpo del trabajo, la estancia de prácticas en el IES Miguel Servet. Tales experiencias fueron, con diferencia, las más fructíferas y provechosas de las habidas durante el presente curso, siendo dicha estancia la más importante para mi formación. Que ponga tanto énfasis en aseverar esto no es algo trivial y es que no afirmaré que en esta aplicase lo aprendido en la Facultad de Educación, sino más bien lo contrario. Todo lo que aprendimos en la Facultad no dejaban de ser las teorías y corrientes más populares en los estudios pedagógicos, las cuales sin embargo difieren enormemente de las prácticas reales y cotidianas de los centros de educación pública. La experiencia del Miguel Servet me sirvió de contrapunto perfecto al resto del máster

puesto que no solo las prácticas difieren entre el entorno universitario y el del instituto, sino que también los preceptos sobre los cuales tales prácticas se sustentan, resultando también en profesionales diferenciados con visiones divergentes del proceso educativo.

Habré de añadir que tras seguir y observar a mi tutor durante los prácticum uno y dos, concluí que las teorías pedagógicas a las que habíamos sido expuestos no trabajaban en su mayor parte con la realidad concreta de la enseñanza, sino que efectuaban una idealización de los sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje, mientras que la práctica efectiva obliga al docente a trabajar en torno a necesidades, formas de actuar y disposiciones legislativas en ocasiones harto enojosas pero que indefectiblemente son las que demarcan el espacio de la educación, aunque lamentablemente no sean tenidas en cuenta por los teóricos salvo como óbice y excepción de una, por otra parte, más que coherente teoría.

Muchos de tales inconvenientes nos fueron eliminados en la medida que nuestro tutor nos permitió escoger en gran medida nuestra unidad didáctica, nos recomendó los grupos menos problemáticos y fue en general una gran ayuda en la preparación de las clases y también en el trascurso de las mismas. Sin embargo, fue a través de las charlas y reuniones del departamento que puedo suscribir lo expuesto anteriormente. Respecto al desarrollo de las clases, profundizaremos en ello en los subsiguientes apartados pero para concluir con la presente introducción, he de reseñar que me hallo satisfecho de la actitud y la respuesta obtenida por parte del alumnado en el tercer prácticum, pero todavía más importante, dicha experiencia me enseñó no solamente a interactuar con el alumnado sino a conocer realmente cuales son tanto mis puntos fuertes como mis limitaciones como docente.

# Exposición de la unidad didáctica

## Justificación

De entre todas las posibilidades que nos fueron ofertadas para la elección de nuestra unidad didáctica, yo me decanté por elegir la unidad correspondiente al pensamiento marxista de la asignatura Historia de la filosofía de 2º de Bachiller. Las razones por las cuales elegí tal unidad son diversas, en primer lugar he de reseñar que nuestro tutor nos ofertó un amplio espectro de posibilidades respecto a cursos y asignaturas, entre todas ellas constaban la asignatura de Valores éticos para 2º de la ESO, la materia de Filosofía correspondiente a 1º de Bachiller y finalmente un grupo de 2º de Bachiller al que habríamos de impartir Historia de la filosofía. Como acabo de anticipar, fue esta última la que escogería para el desarrollo de mis prácticas, a pesar de ello, nuestro tutor nos ofreció la oportunidad de impartir clases individuales en los niveles que desecharíamos si ese era nuestro deseo a lo cual accedimos. No me explayaré en esto más pero es un dato importante a señalar la diferencia de requerimientos existentes entre los distintos grupos, especialmente entre los grupos de ESO y los de Bachiller, lo cual supone una necesaria adaptación de contenidos al desarrollo del nivel cognitivo y a la implicación del alumnado del grupo.

Retomando la justificación de mi unidad didáctica, comenzaré por relatar los factores que me llevaron a descartar unos grupos y decantarme por el de Historia de la filosofía. En primer lugar, el grupo de 2º de la ESO era el menos atrayente para mí debido a su actitud conductual, durante mi primera estancia había asistido en calidad de observador a sus clases y gran parte del tiempo se dedicaba a imponer orden y a trabajar con la presencia de los niños y niñas en el aula, pasando en ocasiones los contenidos a un segundo plano respecto a ello. Esto influía sobremanera en el programa de la asignatura el cual no establecía con claridad sus unidades u objetivos, por el contrario en este curso se abordaban algunos temas de forma independiente y más o menos libre según surgían cuestiones relacionadas con la ética en clase que eran relevantes para los intereses del alumnado, tales como el feminismo, el racismo o la desigualdad social. Aunque esto abría un amplio espectro de temáticas abordables, suponía la segunda razón por la que descarté realizar una unidad didáctica en este nivel: no existía una manera explícita de llevarla a cabo sin excesivas complicaciones debido a que la tónica de las clases hasta ese punto no solo dificultaba su adecuación al sistema de objetivos del currículum de la asignatura del BOA sino que habría de

improvisar en gran parte los contenidos de las lecciones, con la consiguiente merma de la carga teórica, incluso de aquella adaptada al nivel del alumnado de 2º de ESO.

Respecto al grupo de 1º de Bachiller, aunque la principal razón que me llevó a declinarlo fue debido a las constricciones temporales a las que me encontraría sujeto si hubiera realizado esta elección. La unidad didáctica que en ese momento se iba a desarrollar en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachiller era la de la ética, dentro del bloque número seis del currículum oficial: la racionalidad práctica. Esta unidad era con diferencia una de las más extensas del currículum de la asignatura, a pesar de que los contenidos propuestos para su desarrollo resultaban realmente interesantes me veía restringido por la propuesta de mi tutor del centro de llevar a cabo la unidad didáctica en el plazo de seis sesiones. Por tanto, me encontraba situado entre una lista de objetivos y contenidos muy amplia y un muy limitado tiempo para su puesta en práctica, lo cual no podía servir sino en contra de los intereses de ambas instancias. Si decidiera impartir los contenidos en la profundidad requerida por los mismos no cubriría sino una fracción de la unidad didáctica de forma que no pudiera abarcar una visión global del contenido, mientras que si por el contrario intentaba impartir la totalidad de la unidad en esas seis clases no alcanzaría la mínima profundidad requerida para una clase de 1º de Bachiller.

Por ello, finalmente terminé por escoger a la clase de 2º de Bachiller para desarrollar la unidad didáctica. Teniendo en cuenta el momento del año en el cual se desarrollaron las prácticas y que finalmente me había decantado por la asignatura de Historia de la filosofía, mi tutor me ofreció elegir entre dos unidades didácticas diferentes: la correspondiente a la filosofía nietzscheana y la del pensamiento de Karl Marx. Aunque la unidad de Nietzsche hubiera también resultado de gran interés para trabajar con la clase debido a que muchos adolescentes profesan una inclinación hacia el pensamiento nietzscheano, por lo que hubiera sido un muy buen tema con el cual poder conectar y establecer diálogo con ellos, estimulando así su pensamiento.

Sin embargo, preferí escoger la unidad en que se recogía la filosofía marxista por diversas razones, la primera de ellas es la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en los alumnos y desarrollar su conciencia social respecto a las realidades en las que vivimos, especialmente en un mundo en el que los grandes medios de comunicación son los encargados de establecer los marcos discursivos y de pensamiento es necesario educar en la crítica y la sospecha, de forma que los jóvenes adquieran un pensamiento independiente que les permita reflexionar y ser ciudadanos activos en una sociedad verdaderamente democrática. En segundo lugar, el marxismo en tanto que



movimiento político ocupa una posición privilegiada en el trascurso de los acontecimientos del siglo pasado, por ello una adecuada comprensión del mismo no solamente ayudaría al alumnado a comprender el pasado, sino que también arrojaría una nueva luz a su mirada al presente. Esta misma filiación del pensamiento político con la praxis política es precisamente una de las mayores razones por las cuales tratar la filosofía de Marx con la juventud puesto que sobrepasa los límites de la filosofía y se convierte en algo multidisciplinar, de forma que pueden aplicar un filtro de análisis filosófico a muchas otras materias con relativa facilidad. Por último, el pensamiento de Marx en su faceta revolucionaria siempre ha sido una de las figuras más controvertidas de la historia de la filosofía, por ello consideraba que resultaría más sencillo estimular la participación del alumnado con esta unidad que con otras, lo cual resultaría idóneo de cara a la preparación de actividades diversas y debates.

## Metodología

El desarrollo de una programación o el de una unidad didáctica no puede ser ideado azarosamente, por el contrario este ha de sustentarse sobre un conjunto de criterios que orienten la labor docente organizando de una forma global y activa las actividades a realizar en el aula, así como las estrategias que se emplearán para fomentar la atención y la participación del alumnado en las clases, fijando su interés para lograr el mejor resultado posible de la experiencia acontecida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello es completamente necesario precisar una serie de preceptos metodológicos, junto a los contenidos y objetivos que presentaremos en el próximo apartado habrán de comprender en sí el diseño de las sesiones que presentaremos en el último apartado del presente capítulo.

- En primer lugar es necesario partir del nivel del desarrollo cognitivo del alumnado. El nivel de desarrollo evolutivo del alumnado, determina en gran medida las capacidades que posee, así como sus posibilidades de razonamiento y aprendizaje, lo cual constituye su nivel de competencia cognitiva. Por ello es necesario tener en cuenta el mismo para la preparación de la unidad. Si bien es cierto que el trabajar con un alumnado de 2º de Bachiller esto representa más una exigencia que una restricción, también hay que tener en cuenta el grupo concreto con el cual se va a trabajar, ya que cada uno presentará características diferenciales propias que han de ser consideradas para poder trabajar en torno a las mismas.

- Es preciso asegurar la construcción de aprendizajes significativos, por ello hemos de prestar especial atención a que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica como psicológica, a que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que este motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que ya sabe y finalmente que sea un aprendizaje funcional, de tal manera que pueda ser aplicado y generalizado en contextos y situaciones distintas de aquellas en las que se originó. Especial atención a que los alumnos puedan realizar este aprendizaje por si mismos, fomentando que sean capaces de aprender a aprender, planificando y regulando de la propia actividad de aprendizaje. Se precisa una memorización comprensiva, de tal manera que lo aprendido sirva de punto de partida de los nuevos aprendizajes.
- También se debe adoptar un enfoque interdisciplinar, gracias al cual puedan relacionar los aprendizajes de las distintas áreas o ámbitos para que el alumno pueda aprender de una forma natural y lógica y así alcance la ya mencionada competencia de aprender a aprender. Para esta asignatura, la disciplina de historia destaca entre otras y se convierte en un acompañante indispensable no solo para comprender el contexto vital de los autores sino para entender la historia de la filosofía no como una sucesión de sistemas aislados sino un diálogo entre autores llevado a cabo a través de los siglos.
- Se debe fomentar las actuaciones del alumnado, por ello la metodología será activa, es decir se aprende haciendo. La intervención educativa es un proceso de interactividad entre profesor-alumno y por ello se habla de “proceso” de enseñanza-aprendizaje. También dentro del proceso de interactividad hay que citar la importancia de la interacción entre los miembros del alumnado, de forma que las actividades favorezcan el diálogo y los trabajos cooperativos. La ayuda mutua, el trabajo en grupo y la coordinación de intereses constituyen principios básicos a tener en cuenta en la elaboración de la unidad para así mejorar su competencia social y ciudadana.
- El papel del profesorado es decisivo para garantizar la funcionalidad de los aprendizajes a través del desarrollo de las competencias básicas, de tal manera que sea posible la aplicación práctica del conocimiento adquirido y, sobre todo, que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para abordar ordenadamente la adquisición de

otros contenidos.

- Los contenidos deben presentarse con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de diferentes áreas. Además de formar una totalidad coherente, los contenidos han de responder a la consecución de objetivos determinados para lograr un correcto aprendizaje de la materia, a la formación del alumnado en tanto que ciudadanos y sujetos morales y al desarrollo de sus capacidades cognitivas de forma armónica y equilibrada.
- Favorecer el desarrollo de procesos cognitivos, la autorregulación y la valoración del propio aprendizaje, será necesario incidir en actividades que permitan la indagación y el planteamiento y resolución de cuestiones de la vida cotidiana, así como la selección y el procesamiento de la información.
- Finalmente, las tecnologías de la información y la comunicación han de ocupar su propio espacio en las actividades de enseñanza y aprendizaje como instrumento de trabajo para explorar, analizar e intercambiar información, desarrollando la competencia de tratamiento de la información y competencia digital, teniendo en cuenta que las mismas han de poder ser empleadas sin que por ello invadan por completo la labor educativa, ocupando el espacio de métodos más tradicionales. Ambos enfoques deben compartir espacio y complementarse entre ellas para obtener el mejor resultado de una gracias a la otra.

## Contenido y objetivos

A continuación expondré y analizaré en profundidad los objetivos que pretendía haber logrado para el final de la unidad didáctica a través de los contenidos que me propuse impartir. Traté de abarcar la mayor parte de los objetivos recogidos en el currículum oficial de la asignatura, sin embargo hubo alguno que deliberadamente dejé fuera por diversas consideraciones, en especial aquellos referidas a la lectura de textos y a la interacción entre filosofía y ciencia. Respecto a los objetivos dirigidos a potenciar la comprensión lectora y a familiarizar a los alumnos con la escritura filosófica fueron abandonados en razón del nivel de comprensión lingüística del alumnado, esta decisión fue por una parte recomendación explícita del tutor del centro respecto a la dificultad que revestiría trabajar con el grupo de implementar textos a las clases y por otra fruto de las

observaciones tomadas durante la anterior estancia en el centro, en la cual pude apercibirme temprano de tal problema. En cuanto al objetivo de valorar la relación entre el pensamiento científico y el pensamiento filosófico, decidí no trabajar con él en la medida que hace referencia a las llamadas ciencias exactas y no a las ciencias humanas o sociales, por el contrario prefería defender la necesidad de reivindicar un discurso filosófico independiente de estas.

En lo tocante a los contenidos y objetivos que sirvieron para estructurar la unidad didáctica, lo primero que hube de considerar fue la forma de lograr la correcta adecuación de los mismos curriculares a las sesiones cedidas por nuestro tutor para la realización de estas prácticas y al resto de requerimientos dirigidos desde el máster. En la lectura del currículum destacué tres elementos cuya presencia era una constante en todas las unidades didácticas y sobre los cuales habría de fundamentarse mi actividad docente: por un lado la contextualización histórica y filosófica del autor, por otro el análisis conceptual de la obra del mismo y finalmente la vigencia y actualidad de su pensamiento para con el momento presente, partiendo de este eje estructuré la unidad didáctica de forma que los contenidos respondieran sucesivamente a las nociones de situar el pensamiento marxista, exponer sus elementos y relaciones y relacionar los mismos con la sociedad contemporánea y las experiencias cotidianas del alumnado.

En primer lugar habría de trabajar con los contenidos relativos al contexto histórico-político del siglo XIX, así como al contexto filosófico del propio Marx:

- El contexto histórico enfatizaría los acontecimientos relacionados con la revolución industrial en una tales como el masivo éxodo rural y como las condiciones de vida de los emigrantes en las urbes rápidamente masificadas dio como resultado en la creación del proletariado, que se configuraría como la clase oprimida en el nuevo sistema capitalista, opresión que movilizaría las reivindicaciones de los obreros hacia la creación de diversos movimientos políticos surgidos bajo la bandera del socialismo.
- Respecto a la contextualización filosófica, trazaría brevemente la influencia de la filosofía hegeliana en los pensadores de su época, especialmente sobre la izquierda hegeliana y la inversión del idealismo hegeliano realizada por el materialismo marxista, también el pensamiento de los socialistas utópicos, entre los que habría de destacar los falansterios de Fourier y el cooperativismo oweniano, diferenciándolos del posterior socialismo científico marxista.

Estos contenidos responderían al objetivo de desarrollar la capacidad de análisis

comparativo del alumnado, su valoración de las corrientes más importantes de la historia de la filosofía frente a otras no tan afortunadas y el estudio de los rudimentos de la ciudadanía y la sociedad democrática a través del estudio de las condiciones laborales del proletariado y su lucha por la igualdad social y económica.

En segundo lugar los contenidos relacionados con los conceptos fundamentales de la filosofía marxista y las relaciones internas existentes entre ellos y el lugar que ocupan en el programa de crítica social del filósofo alemán:

- La inversión de la filosofía hegeliana tematizada durante la contextualización del autor ha de dar pie a una explicación acerca del pensamiento marxista como una filosofía eminentemente materialista, quizás el más importante representante del mismo durante el curso de la asignatura y entendiendo el materialismo como sistema en el cual son las condiciones objetivas de la existencia las que determinan a los sujetos y a la conciencia y no al contrario. Además, profundizar en la condición histórica del materialismo marxista como elemento diferencial respecto al materialismo anterior a él, la historia y las relaciones sociales son aquellas que definen en Marx a los individuos en su relación consigo mismos y con el mundo a través de la noción de clase.
- La primera dupla de conceptos que el alumnado debiera interiorizar y comprender son los de infraestructura y superestructura. Partiendo de la importancia de las relaciones sociales en la filosofía marxista asentada trabajando el anterior contenido, estos dos conceptos profundizan en la forma que el materialismo es concebido por Marx y diseccionan las relaciones sociales en dos espacios diferenciados. El alumnado ha de poder discernir la infraestructura compuesta fundamentalmente por las relaciones económicas y laborales como la parte fundamental de la realidad material, mientras que la superestructura se comprende en base a ésta, depende de ella y se compone de las instituciones e ideologías presentes en una sociedad.
- Los siguientes conceptos trabajan la forma en la cual las relaciones laborales entre clases se dan en las sociedades capitalistas y son los conceptos de alienación, explotación e ideología. El alumnado ha de comprender la forma en que la alienación como el extrañamiento en el que los obreros que venden su fuerza de trabajo a cambio de un salario no reconocen el producto de su trabajo como parte de sí mismos sino como propiedad del capitalista, ignorando por tanto que también le pertenecen los beneficios obtenidos por ese producto. La alienación posibilita entonces la explotación ya que al no reconocer el producto como algo propio considera el trabajo como una actividad forzada que lo hace infeliz en lugar de como

una actividad conducida a la autorrealización. Finalmente el concepto de ideología cierra este ciclo al servir de justificación de la explotación, derivándose de esta para hacer la vida de la clase obrera más apacible toma la forma de diversas creencias (morales, religiosas, metafísicas, etc.) para falsear la conciencia del proletariado para que abandonando sus legítimos intereses de clase, abogue por los de sus explotadores.

De todos estos contenidos trabajaría una amplia variedad de objetivos tales como desarrollar el pensamiento analítico del alumnado, el estudio del vocabulario filosófico en la obra de Marx y las relaciones existentes entre estos conceptos, valorar la trascendencia del saber filosófico respecto a otros saberes y áreas del conocimiento y apreciar las implicaciones prácticas ético-políticas de la filosofía marxista.

Si el anterior apartado de contenidos vino marcado por el pensamiento teórico de Marx, el siguiente se centraría en cambio en su vertiente política revolucionaria y en la influencia que esta rama de la filosofía marxista imprimió en las luchas políticas que recorrieron el mundo entero durante el siglo XX:

- El materialismo histórico consideraba la historia como una sucesión de fases o etapas marcadas por el desarrollo de las relaciones económicas y de producción, tales estadios acrecientan el antagonismo entre clases, lo cual terminaría por culminar en un levantamiento revolucionario que pondría fin a la dominación de las masas por una minoría y adviniendo en una nueva etapa del desarrollo humano en la cual la igualdad de todos los hombres y mujeres y su libertad fueran la piedra sobre la cual lograr la autorrealización de todos y cada uno de ellos.
- Es una idea especialmente común respecto al comunismo tras la experiencia rusa la de pensar en él como en un estado hiperdesarrollado, el cual controla todos y cada uno de los aspectos de la vida pública tanto como privada de sus ciudadanos, los cuales renuncian a su libertad en aras de una sumisión al supuesto bien común. Sin embargo, es preciso educar señalando que esto no aparece en ninguna parte de los textos de Marx y que se debe diferenciar del periodo transitorio de la dictadura del proletariado durante el cual se destituiría a los gobernantes burgueses y comenzaría la transformación de las estructuras sociales hasta lograr la abolición del estado.
- Es necesario para comprender el enorme alcance del pensamiento marxista en la historia del siglo XX hacer mención a los innumerables movimientos inspirados por la obra del filósofo alemán, especialmente a las revoluciones que triunfaron y establecieron estados proletarios

como la URSS y China, pero sin olvidar el hecho de que el marxismo como corriente política se desarrolló en una enorme cantidad de países, desarrollando la lucha por la igualdad y los derechos de los oprimidos.

Los objetivos que el alumnado habría de alcanzar a partir de estos contenidos son los siguientes, valorar adecuadamente la relevancia histórica del pensamiento marxista en áreas ajenas a la estrictamente filosófica, apreciar la influencia del mismo no solo en el pasado sino también en el presente e incluso sus proyecciones de futuro y finalmente, el alumnado ha de comprender como el pensamiento marxista a contribuido al establecimiento de las nociones contemporáneas de democracia y más aún, la forma en que ha influenciado el desarrollo real de las democracias occidentales.

Por último es necesario señalar una última agrupación de objetivos que no se encontrarían supeditados a los contenidos teóricos impartidos en el aula sino a su puesta en práctica. Como veremos más adelante en el apartado reservado a la programación de las sesiones, junto a las clases teóricas varias actividades y pruebas habrían de llevarse a cabo, las cuales no solo habrían de servir a modo de método de evaluación o forma de espolear la participación activa del alumnado en clase sino que estas habrían de perseguir la consecución de algunos objetivos. Los cuales son los siguientes: Mejorar el uso del lenguaje en relación al nivel requerido en 2º de Bachiller de forma tanto oral como escrita por medio de la participación en las actividades y la redacción de las pruebas establecidas para su evaluación, saber utilizar un lenguaje filosófico diferenciando ideas principales y secundarias y sabiendo elaborar adecuadamente una conclusión y finalmente apreciar las implicaciones de la filosofía marxista en el mundo que nos rodea y en las actividades que realizamos en nuestro día a día.

## Diseño de actividades

La labor educativa que promueve el aprendizaje se concreta en último término, en las actividades que se desarrollan en el instituto. El diseño y el desarrollo de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje requieren diversos tipos de actividades que respondan a las necesidades de ese proceso y desarrollen las distintas capacidades de los alumnos. Las cuales se diseñarán en función de las características específicas del grupo, de la materia impartida y de las condiciones materiales en las que el proceso educativo a de ser llevado a cabo. Por ello diseñé una unidad

dividida en seis sesiones en las cuales pudiera responder de la mejor forma posible a tales requerimientos, este mismo apartado recoge y desarrolla estas seis sesiones y las actividades llevadas a cabo en las mismas y lo hace centrándose en ellas de una en una, dotándolas de subapartados independientes que pasaremos a abordar a continuación.

## 1ª Sesión

En el primer día la clase habría de comenzar por introducirme al alumnado, aunque estos ya me conocían superficialmente debido a las clases en que asistí a modo de observador, a pesar de ello y para un primer acercamiento con el alumnado consideré necesario volver a introducirme. También a partir de ello, tras la presentación de la unidad, indagaría acerca de los conocimientos previos del alumnado en lo referente al marxismo y aquello que supieran acerca de la historia de la revolución industrial y del siglo XIX, tratando de activar el conocimiento adquirido previamente en las asignaturas del área de historia. Trabajando a partir del mismo, esta sesión se dedicaría a desarrollar el contexto histórico y filosófico de Marx comenzando por dar una visión general de los fenómenos de cercamiento y el consiguiente éxodo rural de los campesinos desposeídos que dio lugar al nacimiento del proletariado urbano, para entender por que para Marx era este el sujeto de la historia explicaría las condiciones jurídicas y vitales del mismo, enfatizando en las terribles condiciones laborales que propiciaron la aparición de numerosas reivindicaciones, las cuales habrían de provocar la creación de los primeros movimientos políticos obreros. Partiendo de esto último introduciría el contexto filosófico representado por las distintas corrientes socialistas, diferenciándolo de aquellas previas a Marx (como el owenismo o el fourierismo) por su condición utópica. En esta sesión introduciríamos ligeramente la filosofía de Hegel por ser el principal referente de la filosofía marxista, centrándonos en los términos que componen el movimiento dialéctico y el fin de la historia para explicar la inversión de los mismos realizada por Marx, trasformando en materialismo su idealismo, lo cual ya había sido esbozado con anterioridad por un grupo de pensadores con los cuales Marx estaba en relación directa, la llamada izquierda hegeliana, y en especial por la obra de Ludwig Feuerbach.

## 2ª Sesión

Retomando la mención a Feuerbach hecha al final de la clase anterior, comenzaría esta sesión con la lectura de la undécima y última de las tesis, en la cual se afirma que los filósofos han de transformar el mundo en lugar de interpretarlo. Marx representa un cisma en la historia de la filosofía, si hasta ese momento la filosofía solamente había constituido una labor teórica es a partir



de la obra de Marx que cambia radicalmente su posicionamiento para intervenir en la realidad social. Esto lo logra a través de la crítica feroz a todo tipo de trascendencia, esto es lo que nos llevaría a introducir el concepto de materialismo histórico, por el cual solamente la lucha material por la existencia define la realidad humana, siendo las relaciones económicas y de producción las cuales definen por completo la realidad cultural de los seres humanos. Para comprender adecuadamente esta realidad son introducidos los conceptos de infraestructura y superestructura, por medio de los cuales se entiende la interrelación entre los sujetos y el mundo, situando los límites del pensamiento de los seres humanos en una sociedad y tiempo concretos. Esta sesión concluiría con la idea de que si la conciencia es producto de nuestra condición económica, entonces no es a partir de esta que es posible transformar la realidad sino que hemos de lograr la modificación de las condiciones materiales de forma que tal modificación transforme la estructura cultural sustentada sobre ella.

### 3ª Sesión

En esta sesión, a diferencia de las anteriores que habían seguido una estructura tradicional, buscaba fomentar la participación y la reflexión activa del alumnado sin que ello supusiera realizar una actividad totalmente alejada de una clase teórica, para ello introduciría el método socrático haciendo que el propio alumnado fuera capaz de extraer el contenido y lograr un aprendizaje significativo a través de una batería de preguntas preparada anteriormente (ver el anexo) sobre la cual el alumnado podría intercambiar opiniones y asimilar los contenidos en base a la interacción en el aula. Los contenidos que trabajaríamos en esta sesión son los conceptos de alienación y explotación, por tanto comenzaríamos preguntando acerca de una cuestión general y que no implica en apariencia un nivel elevado de carga conceptual, esto es la pregunta sobre el libre arbitrio ¿somos libres o nos hallamos determinados?, existen motivos de sobra para considerar que no y si recordamos los contenidos de la clase anterior, Marx no consideraba que el ser humano fuera libre. A continuación y siguiendo con la distinción entre superestructura e infraestructura, preguntaría cuales son los medios por los cuales aparecen determinados tipos de conciencia y de manifestaciones culturales ¿por que existe ésto y no algo diferente? Para introducirnos en la idea de la cultura burguesa como fachada del expolio de los trabajadores, sin embargo un robo parece ser siempre algo violento ¿es siempre violenta nuestra sociedad? A lo cual no cabe otra respuesta que la negativa, pero esto nos conduce a una nueva pregunta ¿es la represión la única forma de mantener este sistema? Lo cual nos habría de llevar a trabajar el concepto de alienación y de los aparatos ideológicos del estado ¿cuales son estos aparatos?. Finalmente se abordaría la cuestión de la existencia de una naturaleza humana si como es aparente ésta se transforma y depende de las

condiciones sociales ¿es posible desarrollar una noción de naturaleza humana más allá de la alienación? Para cerrar la sesión se daría una nueva dimensión a la pregunta inicial ya que una vez asimilado el concepto de alienación, pierde sentido preguntarnos si la libertad existe o no existe, sino que podemos afirmar que existe como una forma refinada de esclavitud, mientras que la apercepción de la naturaleza de nuestra limitación es donde reside la auténtica liberación. Para llevar a cabo esta sesión dependía totalmente de la participación del alumnado, consciente de ello diseñé también una forma alternativa de distribuir los contenidos de manera que pudiera realizar una clase tradicional en caso de que esta intervención no obtuviera la respuesta esperada.

#### 4ª Sesión

En esta sesión, una vez que había ensayado con la participación del alumnado en la clase anterior, plantearía la realización de una actividad que hiciera uso de los medios audiovisuales disponibles en el instituto, principalmente debido a la gran importancia que habitualmente se le otorga a dichos medios como objeto de innovación docente o simplemente como forma útil de atraer la atención de los alumnos y lograr su participación de una forma cómoda y natural gracias a la función intermediaria de la pantalla o del proyector. El contenido correspondiente a esta sesión era el desarrollo del concepto de ideología, para ello comenzaría la clase rememorando las conclusiones de la sesión anterior acerca de la alienación y la explotación para profundizar en la instancia que permite que ambas puedan darse, los aparatos ideológicos del estado. Para facilitar la comprensión del término ideología habría de proyectar un fragmento de la película documental protagonizada por Slavoj Žižek *The Pervert's Guide to Ideology*, en este vídeo el filósofo esloveno expone magistralmente el concepto de ideología adecuado a la realidad de nuestro siglo; con el desarrollo universalizador de la democracia los ciudadanos ya no son súbditos sino sujetos de placeres y es a través de ellos que se ejerce el control social, por ello realizar una crítica de la ideología supone en cierto grado una deconstrucción de nuestros objetos de deseo. Tras esto daría comienzo a la actividad propiamente dicha y que diseñé como un sencillo método que permitiera al alumnado realizar tal deconstrucción a partir de elementos creados para suscitar su deseo y a los cuales se enfrentan diariamente, los anuncios publicitarios. Durante la clase habría de proyectar una batería de anuncios en los cuales se abarcara un abanico de cuestiones de carácter ideológico tales como la sexualidad y el género, la familia nuclear, los cánones estéticos, el clasismo económico o la apropiación de los movimientos sociales por parte de las grandes marcas. Tras cada uno de los anuncios proyectados, ofrecería al alumnado un tiempo para la reflexión y el intercambio de ideas, siendo su objetivo lograr un cierto consenso acerca de lo que ese anuncio trata de vender a su espectador y que por supuesto, no se trata del producto anunciado. De esta forma reflexionarían

acerca de sus experiencias cotidianas y desarrollaran un pensamiento crítico y apreciaran la utilidad de la crítica marxista a aquellos elementos que habitualmente se hallan excluidos de las aulas.

## 5ª Sesión

Hasta ahora me había referido en las anteriores sesiones a la filosofía marxista en un plano más o menos teórico, en esta habría de referirme al legado político de la misma. En primer lugar comenzaría exponiendo la conceptualización marxista de la historia, influenciada por el pensamiento de Hegel, determinada por la dialéctica. El desarrollo de los medios de producción crea etapas históricas en las que una clase dominante (síntesis) oprime a una clase desposeída (antítesis) hasta que las contradicciones de tal sistema estallan o se ven superadas por nuevos desarrollos en la producción y surge una nueva etapa (síntesis), Marx consideraba su época como aquella en la cual el antagonismo de clase entre burgueses y proletarios había logrado alcanzar una polarización absoluta y que el siguiente desarrollo habría de conducir a la revolución y la desaparición del estado burgués y la instauración de la dictadura del proletariado. A continuación trabajaríamos lo que significa en realidad el comunismo, puesto que es habitual confundirlo con la etapa transitoria de dictadura. El comunismo no es representado por un estado todopoderoso, sino que por el contrario no existiría estado alguno, lo que realmente caracteriza al comunismo es el hecho de que no exista una clase minoritaria expoliando y apropiándose de lo que legítimamente pertenece a otros que son la mayoría, sin embargo como estudiamos anteriormente es necesario que las condiciones materiales sean transformadas de tal forma que cada individuo pueda en efecto ser dueño de sí mismo y de su trabajo, lo cual implica la satisfacción de sus necesidades en un entorno de solidaridad mutua y libre de toda coacción. Tras explicar el pensamiento político de Marx, la clase se dedicaría a narrar alguna de las experiencias revolucionarias del siglo XX influenciadas por el marxismo, sus logros y sus fracasos, prestando también atención a como durante la guerra fría la existencia del bloque soviético forzó al bloque capitalista a desarrollar un sistema de prestaciones que asegurase a sus obreros un nivel de vida superior con la intención de desactivar cualquier conato revolucionario al cual se dio en llamar estado de bienestar.

## 6ª Sesión

La sexta habría de ser mi última clase, por tanto en ella debía realizar una actividad por medio de la cual evaluar la labor del alumnado durante esta unidad didáctica, para ello realizar una prueba escrita se presentaba como la forma más obvia de llevar a cabo la evaluación y también la cual resultaba más familiar y acostumbrada para el alumnado, sin embargo considerándolo

pausadamente no resultaba esta la forma idónea de evaluación, principalmente por el hecho de que había sido una unidad didáctica de apenas cinco sesiones y aunque consideraba que la carga teórica impartida era satisfactoria para la misma no confiaba en que esta pudiera reflejarse adecuadamente en un examen con un nivel ajustado de dificultad, por otra parte el hecho de ser una sesión breve me condicionaba en el hecho de tener que fijar y comunicar la fecha del examen de la unidad al alumnado antes incluso de poder internarnos en la misma. Por tales inconvenientes era necesario diseñar una prueba alternativa que supliese a la realización de la prueba escrita, la cual encontré en la evaluación oral basada en la puesta en escena de un debate filosófico. En un principio consideré que sería apropiado ofrecer al alumnado una serie de textos breves para su lectura individual y establecer el debate en base a los mismos, sin embargo por las razones expuestas en apartados anteriores esto fue algo que decidí no llevar a cabo, por otra parte realizar una lectura común durante la clase condicionaría por un lado la selección de los textos (habrían de ser excesivamente breves) y por otro el desarrollo del debate (esto restaría más tiempo del debido para que el debate sirviera como prueba de evaluación adecuada), decidí por tanto simplificar el funcionamiento del debate y reducirlo a un intercambio de ideas acerca de lo visto a lo largo de las sesiones anteriores. Dividiría al alumnado en dos grupos encargando a uno la tarea de defender las tesis marxistas mientras que el otro debía realizar una crítica de las mismas, para la división del grupo me basaría principalmente en las reflexiones realizadas por los alumnos en los resúmenes que debían realizar al finalizar cada una de las anteriores sesiones (de los cuales hablaremos en el siguiente apartado), los cuales también serían utilizados a modo de recapitulación de aquellos temas sobre los cuales íbamos a debatir. En cuanto al debate, prepararía una batería de preguntas simples (ver anexos) y abiertas que permitieran al alumnado opinar francamente y conducir el debate según surgieran en el transcurso del mismo cuestiones merecedoras de su interés adecuadas al marco general de las cuestiones propuestas, valorando principalmente su implicación, la profundidad de la reflexión y la comprensión del contenido, independientemente de las consideraciones personales acerca del mismo por parte de los alumnos.

## Evaluación

Finalmente y para concluir este apartado, pasaré revista al tipo de evaluación empleada para juzgar la adquisición de conocimientos y el logro de los objetivos marcados para el final de la unidad didáctica. La evaluación ha de ser global, lo cual implica una evaluación no sólo de los contenidos conceptuales, sino también de los procedimientos y actitudes, intereses y posibilidades

que cada alumno tiene para enfrentarse a las diferentes actividades. Continua y procesual, es decir que de alguna forma aporte información en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las posibles dificultades que puedan surgir dentro del mismo e ir viendo la consecución de los objetivos terminales o criterios de evaluación planteados para nuestros alumnos y formativa que implica revisión constante sobre el propio proceso de enseñanza, viendo si la forma de enseñar, la actuación del profesor, los recursos utilizados, etc. potencian al máximo el desarrollo de nuestros alumnos y los objetivos y contenidos básicos a conseguir, en definitiva habrá que revisar de forma continua nuestra actuación.

En relación con su estilo de aprendizaje y al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de establecer unos criterios de evaluación que nos permitan exponer objetivamente qué va a ser objeto de nuestra evaluación y analizar así el grado de consecución de los objetivos y las competencias básicas: evaluaremos que muestra interés e implicación por las actividades realizadas, que trabaja de forma autónoma las actividades que se propongan en el aula, que participa con el resto del grupo, respetando las pautas de conservación y convivencia, que demuestra iniciativa en los ejercicios y a la hora de hablar, que relaciona los contenidos nuevos con los anteriores y el grado y nivel de atención mostrado.

Respecto a las técnicas e instrumentos que habremos de emplear para la evaluación del alumnado destacaré principalmente dos ya que no realicé ninguna clase evaluación inicial para comprobar el nivel o los conocimientos que ya poseía el alumnado. Por un lado utilizaría la técnica de los *one minute paper*, algunos minutos antes de finalizar cada una de las sesiones se pide al alumnado escribir una pequeña reflexión acerca de los contenidos impartidos en la clase, expresando su opinión, dudas e ideas suscitadas por la misma. Por otro dedicaría la última sesión a llevar a cabo un debate filosófico en el cual el alumnado pudiera exponer los contenidos adquiridos a lo largo de la unidad y también de hacer gala del desarrollo de sus habilidades reflexivas y metacognitivas. Para la calificación de los resultados de estas pruebas emplearía una rúbrica que me permitiera generar unos criterios estandarizados que me permitieran evaluar objetivamente el desempeño de cada miembro del alumnado sencilla y claramente (para consultar estas rúbricas dirigirse a los anexos).

Respecto a los momentos de evaluación distinguimos tres momentos posibles, como ya he expresado en el párrafo anterior no realicé una evaluación inicial debido principalmente a las limitaciones temporales, sin embargo destacaré que implementé tanto un método de evaluación

continúa como uno de evaluación final. Si bien los *one minute paper* no cumplían la función de evaluar el progreso del alumnado, al realizar la media de todos ellos obtenemos una calificación que depende del trabajo continuado de éstos a lo largo de cada una de las sesiones. Por su parte la calificación del debate funciona a modo de evaluación final, evaluando los contenidos adquiridos durante las clases en una prueba única así como el grado de reflexión filosófica logrado por cada uno de ellos en el momento final de la unidad didáctica.

Por último comentaré brevemente los porcentajes y criterios de evaluación que me permitirían colocar una calificación a cada miembro del alumnado. Así, el 25% se corresponde con la media de los cinco *one minute paper* que los alumnos llevan a cabo, un 50% se deduciría del debate final y un 10% de cada una de las actividades realizadas durante la tercera y cuarta sesión, restando un 5% dedicado a la actitud y que habría de entregarse a cada alumno de mantener una correcta actitud durante las sesiones sin ocasionar desórdenes conductuales que dificultaran la realización de la clase o el aprendizaje de sus compañeros. La evaluación de cada una de estas partes se sigue de los criterios establecidos en la rúbrica correspondiente, con las cuales se mide la amplitud del alcance de cada uno de ellos respecto a los objetivos marcados en éstas y que determinarían si el alumno logra un aprobado, un notable o un sobresaliente o si por el contrario obtiene un insuficiente al no haber logrado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ninguno de los objetivos marcados.

# Reflexión filosófica

## De la necesidad de la educación y sus aporías

El tema de la educación ha sido una preocupación recurrente a lo largo de toda la historia de la filosofía, no es para menos puesto que ya desde la Antigua Grecia era esta una de las principales ocupaciones de la filosofía; los sofistas eran preceptores y Sócrates fue condenado a muerte bajo el pretexto de corromper a la juventud. Sin embargo, hoy en día es palpable que la filosofía se halla cada vez más relegada a un papel secundario en las prácticas educativas e incluso en la misma legislación que las gobierna. Es habitual para nosotros que nos dedicamos a esta disciplina y para todos aquellos amigos de las letras que aprecian su valor reaccionar con indignación ante una situación que deslustra los importantes valores transmitidos por la filosofía: el análisis crítico de la realidad, valores éticos tales como la tolerancia y el diálogo y el desarrollo de individuos libres y autónomos. Esto me lleva a realizar una pregunta ¿son o pueden llegar a ser acaso estos los objetivos buscados por nuestros sistemas educativos? Y de ser la respuesta a esta pregunta negativa ¿de que forma podríamos asegurar tales valores en la sociedad contemporánea?

Nuestras escuelas se basan principalmente en los principios de la tecnificación, de la competitividad y de la integración. En virtud del aumento de los contenidos técnicos en la educación de nuestros jóvenes se la presenta como neutra y vacía de ideología; durante su larga estancia en las dependencias escolares son integrados y asimilados dentro del marco social general del pensamiento y las costumbres del estado correspondiente, el cual no olvidemos es quien marca los tiempos, contenidos y objetivos de los cuales dependen en última instancia todos y cada uno de los centros escolares y al mismo tiempo, debido a los métodos de evaluación y calificación empleados para juzgar el desempeño del aprendizaje los miembros del alumnado compiten entre si por superar a los demás en la obtención de calificaciones, las cuales determinan su futura posición en la sociedad.

La tesis que he de defender pues en la presente reflexión es la de que no solamente el sistema escolar no se halla preparado para dar soporte a una educación sostenida sobre los valores filosóficos y el desarrollo humano de la juventud, sino que de hecho se encuentra diseñada para precisamente impedirla pues de la misma forma que el pastor cuida de su rebaño con la finalidad de extraer de él alimentos y lana, no resulta lógico pensar que el estado habrá de educar a la juventud

contrariamente a sus intereses sino que "la extensión de la formación de sus ciudadanos será siempre en beneficio suyo, [...] desarrollar las fuerzas espirituales de una generación hasta el punto de que éstas puedan servir y ser útiles a las instituciones establecidas. Pero ni un paso más"<sup>1</sup>.

Una vez establecida la perspectiva del análisis que llevaremos a cabo, comencemos por dar razones en que sustentar los tres principios que antes he afirmado que eran los componentes básicos de los centros educativos, los cuales se hallan conectados entre sí, cumpliendo cada uno una labor específica en establecer la educación como una herramienta de control social aceptable. En primer lugar, el principio de tecnificación hace las veces de mascarada ideológica que nos interpela de forma que espontáneamente lleguemos a pensar que la educación es un espacio libre de cualquier ideología. La aparente contradicción en la que es la propia ideología la encargada de borrar sus propias huellas es sencillamente resoluble de prestar atención a los términos en que se presenta, estos son los de ser una educación laica, plural, inclusiva y multicultural; tales apelativos señalan a un cierto poso de ideología social que imponía una educación religiosa, nacionalista, tradicional y excluyente, dan cuenta de su progresiva erradicación y con ellos el concepto mismo de ideología, siendo este un proceso mental afín a aquel por el cual en el rito del *pharmakos* de la antigüedad se cargaba a un individuo con el mal de la ciudad para así purificarla a través de su muerte o destierro. De este modo se instaura una ideología más fuerte que todas las anteriores y que no se preocupa por ninguna de ellas, establece las ciencias puras como la base indispensable de la educación, incluso en las letras es apreciable como los contenidos técnicos y el aprendizaje de las reglas gramaticales priman por encima del valor humano.

Esta pantalla que dota de una aparente neutralidad al proceso educativo no varía ni un ápice el propósito inscrito en todos los grandes sistemas educativos: la normalización y homogeneización de grandes masas sociales disímiles entre sí a través de la formación de sujetos interpelados y sometidos a la ideología dominante, sea cual fuera esta. Siguiendo aquí el pensamiento de Louis Althusser, la ideología es más propia del dominio de las prácticas que de las ideas y en las escuelas los individuos aprenden las reglas por las cuales se rige el comportamiento adecuado, la moral establecida por la sociedad del momento y la verdad de los objetos del mundo, frente a los que él o ella se hace responsable en tanto que sujeto. Es decir, en el sistema educativo adolescentes de toda condición se hallan enfrentados a contenidos académicos y experiencias vitales extremadamente similares, se acostumbran a los horarios y la disciplina y adquieren un bagaje cultural heredero y

---

1 "Schopenhauer como educador" en Nietzsche, F. (1996) *Schopenhauer como educador y otros textos*. España: Círculo de lectores p. 188



reproductor del *statu quo*, pero lo más importante es la manera en la cual interiorizamos cada una de estas instancias, no es por la fuerza sino a través de la pretendida neutralidad de las mismas, nos son ofrecidas de tal forma que se presentan como el necesario dominio del mundo y de nosotros mismos que de ser libremente aceptado conllevaría nuestro propio desarrollo en tanto que sujetos libres y autónomos, sin embargo esta libertad no es tal sino más bien al contrario la formación de la juventud como miembros valiosos y autosuficientes para la reproducción de las relaciones sociales existentes, en palabras de Althusser:

*El individuo es interpelado en tanto que sujeto (libre) para que se someta libremente a las órdenes del sujeto, para que acepte, por tanto (libremente) su sometimiento (sujeción), y para que “realice por sí mismo” los gestos y los actos de su sometimiento (sujeción). Los sujetos existen únicamente por y para su sometimiento (sujeción). Por eso, “funcionan por sí mismos”.<sup>2</sup>*

Esto implica que lejos de lograr formar a ciudadanos independientes, el sistema educativo trabaja para sujetar nuestras particularidades a una realidad social unívoca de forma que sea acatada de forma voluntaria, economizando así el uso de la represión y dando una imagen de tranquilidad social y de benevolencia del estado para con los ciudadanos.

No obstante, el sistema educativo es tan solo una parte dentro del todo social y aunque sea una parte privilegiada del mismo, su funcionamiento debe responder a las necesidades inmediatas del mismo. Para Althusser esto se corresponde con las relaciones de producción, la competitividad del mundo laboral comienza ya en las aulas pero no hablamos aquí de una competición libre entre iguales, ni de que todos los jóvenes realmente compitan por lograr las mejores calificaciones, son muchos los factores de los cuales depende esto (entre los cuales destacan aquellos relacionados con el entorno familiar, el género o las propias capacidades e intereses del alumno) pero lo que sí representa una constante es el hecho de que las calificaciones y cualificaciones obtenidas durante la etapa escolar determinan en gran medida el futuro posicionamiento del sujeto en la escala económica, no solo eso sino que el desempeño en esta carrera viene marcado por una fuerte influencia del entorno del sujeto por lo que no todos parten con idéntica ventaja ni se plantean lograr alcanzar las mismas metas, en palabras de Althusser este ordenamiento se produce de tal manera que

La escuela recoge los niños de todas las clases [...], tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente “vulnerable” [...], diversas “habilidades” inmersas en la ideología dominante.

---

2 “Ideología y aparatos ideológicos del estado” en Althusser, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Ed. Laia. p. 168

O bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro [...]. Más o menos en el sexto año una enorme masa de muchachos van a parar “a la producción”: son los obreros o campesinos pobres. Otra parte de la juventud escolar continúa: y dale que dale, sigue un poco más adelante para quedarse a mitad del camino y rellenar los puestos de los pequeños y medios cuadros, empleados, pequeños y medios funcionarios, pequeños burgueses de todo tipo. Una última parte llega hasta la cumbre, bien para caer en un semi-paro intelectual, bien para convertirse, además de “intelectuales del trabajo colectivo”, en agentes de la explotación, en agentes de la represión y en profesionales de la ideología.<sup>3</sup>

Esta tesis enunciada por Althusser en 1970 requeriría en nuestro siglo una serie de ajustes para adecuarla a la realidad actual pero su base no deja de ser tan sólida como hace ya casi medio siglo, por ejemplo las luchas para permitir el acceso de la clase obrera a la educación superior ha hecho efectivo que la edad en la cual se produce el mayor índice de abandono escolar ascienda de la educación primaria a la secundaria y que el número de graduados universitarios haya crecido de una forma asombrosa, sin embargo, el sistema económico se ha equilibrado para responder a esta nueva realidad, haciendo de la ESO el título necesario para acceder a gran parte de los trabajos (especialmente aquellos dependientes del estado) y de la misma forma la posesión de un título de estudios superiores en ningún caso garantiza la obtención de un empleo acorde, siendo uno de los mayores problemas a los que nuestra sociedad ha de enfrentarse en los próximos años es la avalancha de trabajadores sobrecualificados que terminan por recaer en puestos cuyo único requisito de acceso es la posesión del título de ESO tras haber invertido numerosos años en la universidad, la cual por otra parte comienza a asemejar su modelo al de la empresa debido a la afluencia masiva de alumnos y alumnas.

Hemos sido hasta ahora extremadamente críticos en nuestra reflexión, pero no podemos, sin embargo, confundir sistema educativo con educación. Muchos de los filósofos que a lo largo de la historia que han tratado el tema de la educación lo han hecho desde una perspectiva individual, acerca de como educar de la mejor forma a un solo individuo y no a toda una clase social, pero la filosofía también puede ayudar a responder a tal exigencia, si bien en un sistema educativo completamente diferente o incluso bajo las durísimas condiciones que tal objetivo habría de soportar en el sistema actual. Uno de los puntos claves de la lectura de Althusser es la crítica de la constitución de la subjetividad como puerta de la ideología, para efectuar una crítica precisa de la ideología es necesario evaluar críticamente nuestra propia subjetividad, puesto que en tanto que proyecciones ideológicas de nuestra relación con el mundo es la única resolución de las mismas

---

3 “Ideología y aparatos ideológicos del estado” en Althusser, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Ed. Laia. p. 138

positivas para el individuo su misma superación y por tanto su extinción. Un paralelismo de la tesis que acabo de recoger en términos marxistas, pero aplicada de forma constructiva para la educación de la juventud es posible hallarla, salvando las distancias, en los escritos de Rousseau.

Encontramos en su obra fragmentos que nos hablan de una forma igualmente crítica de la construcción de las subjetividades, las cuales en el siguiente ejemplo se dan a través de los afectos, “todo afecto es signo de insuficiencia; si cada uno de nosotros no tuviera necesidad de los demás jamás pensaría en unirse a ellos. Así, pues, de nuestra misma dolencia nace nuestra frágil dicha”<sup>4</sup>. Con esto pretendo expresar que en el momento que el alumno se ha de encontrar con la filosofía se encuentra ya cargado con un fardo ideológico tremendamente pesado, por ello nuestra labor en cuanto que profesores no ha de consistir en añadir insulto a la injuria, en acrecentar aunque sea muy levemente la carga que ya soportan sino por el contrario, facilitar la deconstrucción de las subjetividades que incuestionadamente les habían sido ya desde siempre impuestas.

Esta deconstrucción hubiera de servir a dos fines, el primero habría de permitir una mirada clara de su situación individual en los planos social y existencial, esto es en términos marxistas sacudirse las concepciones impropias de sí mismo (es decir, alienadas y alienantes) que mixtifican su conciencia en detrimento de sus propios intereses, es esto una aspiración al autoconocimiento y a la verdad. El segundo fin es de carácter eudemónico, esta asimetría oculta entre el orden de la conciencia del sujeto y el de la realidad material del individuo son en gran parte responsables del desorden existente en el plano del deseo y las pasiones, “la inquietud de los deseos engendra la curiosidad y la inconstancia, y el vacío de los deleites turbulentos produce el aburrimiento. Nunca se aburre de su estado quien no conoce otro mejor”<sup>5</sup>. El fin último que una verdadera educación filosófica persigue no será pues otro que el de que el individuo “compadezca a esos miserables reyes esclavos de todo lo que les obedece, a esos fingidos sabios esclavizados con la vana reputación, a esos necios ricos esclavos de su opulencia, y a esos que alardean de su sensualidad, viviendo siempre en excesos” sin embargo tal proceso no es en absoluto placentero y conlleva un gran peligro y un sinnúmero de dificultades pues como Rousseau continua esta cita “el amor propio es un instrumento útil pero peligroso; hierde con frecuencia la mano que de él se sirve y rara vez rinde un provecho sin hacer estragos”<sup>6</sup>. Efectivamente no es esta una labor sencilla para un educador menos todavía en una edad tan complicada para el individuo como lo es la adolescencia, sin embargo, resulta paradójico que siendo este quizás el momento de más dificultosa aplicación de

---

4 Rousseau J.J. (1972) *Emilio o de la educación*. España: E.D.A.F. p. 240

5 Rousseau J.J. (1972) *Emilio o de la educación*. España: E.D.A.F. p. 258

6 Rousseau J.J. (1972) *Emilio o de la educación*. España: E.D.A.F. p. 269

estas enseñanzas, es al mismo tiempo aquel en el que más profundamente pueden llegar a hundir sus raíces en su persona y llegar a dar mejores frutos una vez ha alcanzado la edad adulta. Pues es de tal suerte que su mente ha alcanzado un nivel de desarrollo y fortaleza por los que pueden comprender y razonar de una forma que sería imposible en un niño, pero al mismo tiempo y en virtud de su juventud es todavía lo suficientemente flexible para reevaluar sus creencias y reestructurar sus ideas. El problema será pues lograr que esto ocurra.

Recapitulando, hemos establecido que la enseñanza de la filosofía ha de consistir en la destrucción de las subjetividades supeditadas al desarrollo de sistemas ideológicos en el individuo por medio de la crítica absoluta de aquello que nos forma a cada uno de nosotros como tales, pero que esto lejos de ser inmediatamente beneficioso supone un proceso cargado de tremendo desasosiego e incluso hasta dolor, este trámite aunque introducido y acompasado por el educador, es un camino en el que el alumno ha de decidir voluntariamente introducirse y perseverar en su consecución, de lo contrario sería del todo vano. Es claro para cualquiera que lea estas líneas que se pide aquí algo del todo extraordinario y difícil, casi un imposible, pero que tampoco es posible que esto se diera de forma distinta. Aportar una solución a este dilema no solo vuela mucho más alto que los propósitos de esta breve reflexión, sino muy probablemente por encima de mis capacidades, por ello y para terminar con ella, cederé la palabra por última vez a Rousseau y que su pluma abra a nuestra imaginación el principio de esta práctica:

Jamás debéis razonar secamente con la juventud; revestid de un cuerpo la razón si queréis hacérsela sensible, procurad que se le hincue en el corazón el idioma del entendimiento, para que se haga escuchar [...]. Primero conmoveré su imaginación, escogeré el tiempo, el sitio, los objetos más propicios a la impresión que deseo excitar; llamaré, por decirlo así, a la naturaleza entera por testigo de nuestras conferencias; atestiguaré con el Ser eterno, pues es su obra, la verdad de mis palabras; le haré juez entre Emilio y yo, señalaré el sitio donde estamos, las rocas, los bosques, las montañas que nos rodean por monumentos de sus promesas y las mías.<sup>7</sup>

---

7 Rousseau J.J. (1972) *Emilio o de la educación*. España: E.D.A.F. p. 361

## Conclusión

El presente trabajo de fin de máster ha pretendido realizar un acercamiento a todas las cuestiones tratadas durante el mismo desde una postura reflexiva a la par que crítica, señalando las carencias que consideré más importantes durante su puesta en práctica pero intentando aprender incluso de las mismas pues nada acontece sin una razón, por lo cual delimitar y explicitarlas no es óbice para que de ella surja una fuente de aprendizaje y mejora. Este ha sido el enfoque que he tratado de adoptar y desarrollar tanto en la introducción como en la reflexión filosófica, buscar las enseñanzas que se pueden hallar en las limitaciones, esto no solo ha sido enfoque sino también la argumentación teórica mostrada en la reflexión.

Pero respecto al cuerpo del trabajo, es decir, a la justificación y relato de las experiencias del prácticum, he adoptado un posicionamiento neutral e intentado establecer de la forma más objetiva posible todo lo relacionado con las mismas, haciendo especial énfasis en la preparación y la reflexión teórica subyacente al mismo antes que en las propias actividades, las cuales no obstante ocupan su merecido espacio dentro del mismo. Para su realización y partiendo desde una actitud abierta y flexible en todo momento, se ha intentado concretar la programación de esta unidad didáctica de manera que resulte un instrumento útil, siendo viable en cuanto a tiempo, espacios y recursos, así como a la aplicación real de las mismas por grupo de alumnos y alumnas que habrían de ser susceptibles de recibirla, he intentado plantear unos objetivos y contenidos educativos prácticos, útiles, funcionales, aplicables y además secuenciarlos de forma que se facilitara la comprensión lógica de los mismos, tratando de soportar los contenidos de cada una de las sesiones en aquellos adquiridos en las anteriores y en sus propios conocimientos, de tal forma que no solamente pudieran lograr una adecuada comprensión de la materia sino también desarrollar herramientas reflexivas y posibilitar su pensamiento crítico.

# Bibliografía

## Para la preparación de la unidad didáctica

LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013.

BOE, RD 1105 2014 Currículo básico educación secundaria obligatoria y bachillerato.

BOA, Orden ECD/494/2016 del 26 de mayo.

BOA, Currículo de Historia de la filosofía.

Gómez Mendoza, M. A. (2003) *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Colombia: Ed. Papiro.

Droz, J. (coord.). (1985) *Historia general del socialismo I – De los orígenes a 1875*. Barcelona: Ed. Destino.

“Ideología y aparatos ideológicos del estado” en Althusser, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Ed. Laia.

## Para la reflexión filosófica

"Schopenhauer como educador" en Nietzsche, F. (1996) *Schopenhauer como educador y otros textos*. España: Círculo de lectores.

“Ideología y aparatos ideológicos del estado” en Althusser, L. (1975). *Escritos 1968-1970*. Barcelona: Ed. Laia.

Rousseau J.J. (1972) *Emilio o de la educación*. España: E.D.A.F.