



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Nuestra responsabilidad con el futuro

Our responsibility to the future

Autor

Jorge Ballobar Arcega

Director

Juan Manuel Aragüés Estragués

Facultad de Educación

2018

Índice

Hay que defender la educación Introducción sobre la educación	Pág. 3
Robots haciendo robots Problemas y contradicciones dentro del Máster y el modelo educativo	Pág. 6
La última pregunta siempre en el aire Sobre la función educativa de la Filosofía	Pág. 8
Defensa de la Filosofía en el aula ¿Cómo llevar a cabo una clase de Filosofía?	Pág. 9
Cerrad los libros Experiencia durante el Practicum	Pág. 13
Conclusiones Pensamientos tras la experiencia con las prácticas	Pág. 24
Bibliografía	Pág. 27
Anexos	Pág. 28

¿Qué trascendencia tiene la educación? Esta pregunta, si bien puede resultar más o menos fácil de contestar tiene, por el contrario, una importancia vital. La educación es garante de futuro. Tiene la dura tarea de volcar todo su esfuerzo en aquellos que integrarán la masa social, en aquellos que votarán y serán votados, en aquellos que interactuarán con nosotros y que, sobre todo, tendrán la oportunidad de educar a las siguientes generaciones.

La educación, al igual que nada en este mundo, no es un *ente* independiente, autosuficiente y alejado de las demás instituciones sociales. La educación se materializa a través de las personas, a saber, docentes que tienen la responsabilidad de dar al mundo individuos capaces de convivir con el resto y seguir construyendo el tejido de lo social. “¿Cuál es la función primordial que la sociedad encomienda a la educación? La formación de ciudadanos útiles.”¹ Es posible que nos encontremos ante la más importante de las tareas, ya que los infantes arrojados en las aulas tienen que salir de ellas siendo individuos autónomos y libres. En los centros educativos (especialmente en los de educación obligatoria) la sociedad pone en juego su presente y su futuro a cada momento. Todo esto pasa por un filtro, el de aquellos adultos que se encuentran en el delicado puesto de docente. Sobre ellos y ellas recaerá la tarea y el compromiso de que nuestra realidad social cambie a mejor o a peor.

Nos encontramos en un mundo en continuo cambio. Sensibilidades, tecnologías, movimientos migratorios, ideologías, intercambio de la información, etc., vienen y van a un ritmo vertiginoso. La configuración del mundo se transforma a cada minuto y la realidad cambiante exige posiciones distintas y competencias diferentes de las que se requerían hace 50 años. “Nuestro tiempo es el tiempo del 'todo se acaba'. Vimos acabar la modernidad, las ideologías y las revoluciones. [...] Nuestro tiempo es aquel en que todo se acaba, incluso el tiempo mismo. Dicen, algunos, que estamos en proceso de agotamiento o extinción. Quizá no llegue a ser así como especie, pero sí como civilización basada en el desarrollo, el progreso y la expansión”.²

La educación ha de ser entendida como aquellos muros que delimitan y dirigen la corriente de un río que no se puede frenar. Un nuevo mundo necesita de una visión que sea capaz de aprender de su pasado para mejorar su futuro y de la utilización de nuevas herramientas que han de poder ser

1 AGUADO HERNÁNDEZ, F., p. 53

2 GARCÉS, M., p. 3

enseñadas para llevar a cabo dicha tarea. “Quisiéramos comprender las particularidades de nuestro tiempo, pero nos lo impide un lenguaje y unos modelos inservibles.”³ El y la docente actual han de ser capaces de poder dar respuesta a las nuevas preguntas y hacerlo con un material novedoso que tienen que integrar en la realidad del aula bajo su responsabilidad.

Con todo esto, ¿qué se pretende conseguir en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria? Precisamente, formar educadores capaces de lidiar con una realidad en cambio. Se busca garantizar una educación que haya podido liberarse del paradigma de un mundo estático y que tenga las habilidades necesarias para abordar problemas que aun no se conocen. Nuestra responsabilidad es, como futuros docentes, saber satisfacer el compromiso que voluntaria o involuntariamente se adquiere al educar a generaciones más jóvenes. Pero, ¿en qué consiste ser un buen docente? ¿Cuáles deberían ser sus características? En una de las asignaturas de dicho Máster, la denominada “Habilidades Comunicativas”, se presentaron tres grandes pilares que todo profesor debía tener para poder llevar a cabo su tarea: saber, saber hacer y saber ser.⁴

***Saber:** Un buen docente ha de, evidentemente, conocer y dominar su materia al mismo tiempo que ser conocedor y respetar el plan docente. De nada sirve que un profesor imparta una lección sin conocer los detalles de ésta o impartir los conocimientos que se consideren convenientes sin contar con un plan docente concreto ya que la información, en ambos casos, no llegaría al alumnado con el objetivo que en un principio se pretendería.*

***Saber hacer:** En esta parte hablamos sobre el cómo ha de actuar un docente para sacar el mejor partido de la clase. Algunos aspectos importantes aquí presentes serían, por ejemplo, modular la voz o no gritar. Al mismo tiempo nos encontramos con que es sumamente importante controlar la mirada, saber escuchar y escuchar al alumnado y hacer las preguntas adecuadas para captar la atención e interés de los educandos.*

***Saber ser:** ¿Cómo ha de ser un buen docente? ¿Qué valores o sensaciones ha de desprender a su público? En este grupo nos encontramos las características que debemos tener si queremos transmitir nuestros conocimientos de forma efectiva. Ser apasionado en nuestro discurso, tener autoridad, sentido del humor y ser flexible serían puntos a tener en cuenta en nuestra actuación. Otros a tener en cuenta, con la misma importancia, serían saber tener un discurso dinámico, respetuoso, cercano, justo y esforzarse por motivar a los alumnos.*

Saber, saber hacer y saber ser son aspectos que han de complementarse y aunar fuerzas para sacar lo mejor de cada una de las sesiones. De nada vale ser un experto en la materia propia si no se

3 INNERARITY, D., p. 146

4 Diario de asignatura “Habilidades comunicativas”

poseen las herramientas o características adecuadas para transmitir las ingentes cantidades de información que uno posee. Si el alumnado no consigue sentirse atraído por el discurso o la forma de explicar del docente no importará si es un erudito o alguien que no conoce la materia. Por otro lado, si nos topamos con un docente que sabe motivar a sus alumnos pero no tiene el suficiente conocimiento sobre la sesión a explicar, el resultado final será el mismo que en el primer caso, a saber, el educando no habrá aprendido nada o muy poco en comparación a lo que podría haberlo hecho. Saber, saber hacer y saber ser son aspectos que un docente ha de mejorar y entrenar de forma continua durante toda su vida docente ya que el público al que se va a dirigir durante los años de su profesión variará y demandará nuevas maneras de comunicación e interacción. Si algo define al nuevo docente, por otra parte, es el hecho de que éste ya no es un mero transmisor de la información. El profesorado ha de acompañar en su evolución al educando y ha de saber guiarle de tal manera que consiga desarrollar competencias y habilidades propias. En un mundo donde el acceso a Internet es generalizado de nada sirve la mera acumulación de datos. Ya no somos enciclopedias andantes.⁵ “No basta con tener total acceso al conocimiento disponible de nuestro tiempo, sino que lo que importante es que podamos relacionarnos con él de manera que contribuya a transformarnos a nosotros y a nuestro mundo a mejor.”⁶ Ahora se debe enseñar qué hacer con la ingente información a la que tenemos acceso puesto que “la acumulación de conocimiento inútil y la imposibilidad de relacionarse adecuadamente con el saber *provoca* [...] la saturación de la atención, la segmentación de los públicos y la hegemonía del solucionismo.”⁷

Un buen docente no es el que cataloga ni el que se dedica a homogeneizar a su alumnado. El nuevo educador no es el “confirmador de lo que predomina, donde y en el momento en el que eso que predomina haya tenido lugar”,⁸ sino una figura que ha de conocer sus limitaciones y asegurarse de que las potencialidades individuales del conjunto de su alumnado sean nutridas para conseguir un pensamiento autónomo.

5 “Los sabios llevan tiempo soñando con una biblioteca universal que contenga todo lo que se ha llegado a escribir a lo largo de la historia. En 2004, Google anunció que comenzaría a escanear los libros atesorados por cinco importantes bibliotecas de investigación. De repente la biblioteca utópica parecía estar a nuestro alcance. De hecho, una biblioteca universal digital sería incluso mejor de lo que cualquier pensador de otra época hubiera podido imaginar, pues cada obra estaría disponible para todo el mundo, en cualquier parte del mundo, en todo momento.” (SINGER, P., p. 304)

6 GARCÉS, M., p. 45 (cursivas no incluidas en el texto original)

7 *Ibidem*, p. 49 (cursivas no incluidas en el texto original)

8 ONFRAY, M., p. 26

Robots haciendo robots y otros problemas de la educación

Para la totalidad del alumnado, dentro del centro escolar, “su relación con cada una de las asignaturas depende de la persona que les enseñe la disciplina. De eso no se libra nadie. Y así, todo es posible. Lo peor y lo mejor. Porque pueden tanto sufrir al docente que les enfrente definitivamente con la materia, como encontrar a una persona que haga que les guste la disciplina, sus mayores figuras y textos esenciales, y para siempre.”⁹ Es así de crudo y simple, a saber, un mal profesor o profesora propiciará un alumnado ajeno a los conocimientos impartidos en clase.

Esto es cierto, no solo con educandos menores de edad, sino también con educandos adultos que se forman en diversas disciplinas y titulaciones, por ejemplo, el presente Máster. La experiencia real a lo largo del Máster me ha dejado entrever la dificultad a la que antes nos referíamos, a saber, la problemática a la hora de cambiar de paradigma y de cómo ciertos agentes no han podido/sabido/querido adecuarse a los nuevos tiempos.

Durante la primera parte del año de Máster, en las clases donde se juntaban distintas disciplinas, se hizo patente cierta falta de puesta en marcha en los conocimientos impartidos. Ciertamente, el uso de nuevas tecnologías brilló por su casi total ausencia y uno de los momentos en los que se hizo más evidente esta falta de correlación entre los contenidos a impartir y cómo se impartían fue a la hora de realizar las pruebas finales. Era curioso entender que si bien se nos había dicho que las pruebas tipo “test” eran una herramienta muy pobre y poco fiable a la hora de conocer el conocimiento real del alumnado, nos encontrábamos con el hecho de que en varias de las asignaturas del mismo Máster se utilizó exactamente este método tan poco recomendado por los propios profesionales que nos habían advertido de su desaconsejable uso.

Una posible explicación en la elección de este tipo de prueba final podría deberse a la presión que el cuerpo docente tiene debido a las clases universitarias, las diferentes publicaciones y, al mismo tiempo, impartir clases en un Máster atestado de estudiantes. Nos topamos aquí con una situación que plantea diversas posibilidades. O bien el Máster se traiciona a sí mismo o se sabe como un mero trámite para poder acceder a unas futuras oposiciones. La finalidad del Máster es formar y dar herramientas a aquellos que tendrán a sus espaldas generaciones enteras de nuevos

9 ONFRAY, M., p. 21 (cursivas no incluidas en el texto original)

ciudadanos, la empresa, en todo caso, no parece baladí. ¿Por qué entonces la sensación generalizada¹⁰ de que se podría haber hecho mucho más durante los presentes estudios? No hemos de caer en utopías. Las instituciones educativas se encuentran dentro de la red del sistema. Están asfixiadas por plazos y resultados, por las marcas y las notas, por la producción y la rentabilidad. En el mundo del capital la educación no puede soñar con realizar lo que sabe sería lo más beneficioso pero, posiblemente, lo menos estandarizado o normativo. La escuela, como la cárcel, está institucionalizada y se basa en un reglamento que se dirige hacia un propósito. En la escuela “se inculca una forma de ver el mundo, de enfocar lo real, de pensar las cosas. Se normaliza. [...] El estudiante sufre el imperativo de rentabilidad escolar: los puntos que hay que acumular, las notas que hay que obtener, [...] los expedientes académicos que constituyen otras tantas fichas policiales asociadas a los movimientos administrativos, los deberes que se deben entregar según un código muy preciso, la disciplina, etc.”¹¹ todo a disposición de un sistema que no ha dejado despertar hasta hace muy poco (si acaso lo ha hecho) al cuerpo docente.

Los instrumentos del Poder¹², que avanzan de manera ciega, son una de las grandes barreras que el profesorado tiene que enfrentar a la hora de llevar a cabo su tarea. Esto se manifestó de primera mano cuando, por ejemplo, durante la realización del Practicum, algunos profesores de filosofía de Bachiller reconocían sentirse desbordados con los puntos a enseñar de modo que, aunque hubieran querido, no habrían podido desarrollar sus clases como les hubiera gustado ya que tenían las fechas de selectividad marcadas en las frentes de sus alumnos desde el primer día de clase. Tanto en la facultad de Educación como durante las prácticas en los institutos, el choque entre lo que el alumno del Máster espera a lo que se encuentra es mayúsculo. Aunque, siendo honestos, se ha de admitir que gran parte de la responsabilidad de esta falta de correlación cae directamente en el grueso de este mismo alumnado universitario que prefiere metas sencillas de alcanzar con la idea de conseguir el mero trámite administrativo al cual se ha matriculado, antes que exigir herramientas que si por un lado le habrían hecho más eficaz cara al futuro, le hubieran generado, al mismo tiempo, un esfuerzo extra. Sea como fuese, no sería sincero decir que durante el Máster no se obtuvieron conocimientos y habilidades útiles, aunque huelga decir que el margen de mejora es importante.

10 A excepción de la etapa en las cuales las distintas disciplinas tenían un espacio propio y se centraban de una manera específica en su campo. Debido a asuntos laborales no pude asistir a dichas clases.

11 ONFRAY, M., p. 129

12 “El poder es esencialmente lo que reprime. El poder no deja de cuestionarnos; no cesa de investigar, de registrar; institucionaliza la búsqueda de la verdad, la profesionaliza, la recompensa. [...] Es la Ley, la que decide, al menos en parte, el discurso verdadero”. (FOUCAULT, M., p. 30)

... y, entonces, viendo que la clase estaba por terminar, el docente dio su última explicación ante un público que hacía tiempo que no seguía el hilo de la argumentación:

“La ideología burguesa, -dijo el profesor- disfraza la historia en naturaleza, la contingencia en necesidad: intenta fundar en razón natural el hecho histórico y contingente de su dominación: la relación entre clases dominantes/oprimidas se disuelve en la noción sincrética de nación; sus formaciones ideológicas -filosofía, religión, derecho, moral...- se cubren con el adjetivo 'natural'.¹³ Bien, ¿alguna pregunta? ¿Ha quedado todo claro?

Como es de esperar, la ausencia de manos alzadas hace finalizar la clase que se levanta a toda prisa al oír la *sirena* como si el espíritu de Ulises se hubiera reencarnado en ésta y, de nuevo, mientras abandona el aula se respira un clima propio de no haber entendido bien las explicaciones de pensadores que no tienen nada que ver con las realidades que se viven en estos tiempos. No, desde luego, no ha quedado claro y sí, por supuesto, hay muchas preguntas que ni siquiera son capaces de llegar a formularse.

¿Qué ocurre con la Filosofía? ¿Por qué (por lo general) el alumnado de la E.S.O. o bachiller termina sus estudios pensando que el profesor o profesora no es nada más que un individuo que está viviendo en un mundo paralelo (por no aplicar otros calificativos)? ¿Por qué no somos capaces de conectar con nuestro público y mostrarles los diversos caminos de pensamiento que se encuentran en los textos? ¿Para qué sirve la Filosofía y por qué educar en ella? ¿Qué se debería pretender conseguir en un aula de un instituto cualquiera? ¿Podría consistir en proporcionar las herramientas adecuadas para llegar a ser capaces de mirar la realidad con una perspectiva filosófica? Es decir, ser capaces de obtener un pensamiento crítico que nos aleje del rebaño y nos permita deconstruir (tal vez en un primer momento sólo destruir) una realidad que se nos ha presentado como absoluta y necesaria?

¡Menuda responsabilidad! Pudiera ser, acaso, una de las mayores que se pueden presentar.

13 IBÁÑEZ, J., p. 2

¿Cuál es la función de un maestro o maestra de Matemáticas? Enseñar un conocimiento útil, sin duda. Sumar, restar, multiplicar, dividir, etc. Mas su explicación no aspira, en principio, a una conversación sobre temas que salgan de su campo. No se espera hablar de asuntos sobre la moralidad o sobre la libertad individual y los límites con el Otro. Uno utiliza las matemáticas (conocimiento imprescindible en la vida social) a la hora de efectuar pagos y acciones similares. Recurrimos a nuestros conocimientos matemáticos aprendidos en las aulas cuando estamos en la fila del supermercado o a la hora de pedir la cuenta en un bar, es decir, por lo general, utilizamos nuestra capacidad de suma y resta en situaciones específicas en un espacio específico. ¿Ocurre lo mismo con los conocimientos que podríamos llegar a obtener en una clase de Filosofía?

La filosofía debería ser tratada como una caja de herramientas de uso cotidiano. Al igual que otras asignaturas tienen el objetivo, más o menos logrado, de construir ciudadanos libres, y así, por ejemplo, se considera que aprender a leer y escribir son una garantía para evitar la manipulación por parte de otros hacia un grueso sector de la población ya que “la credulidad es la base de toda dominación porque implica una delegación de la inteligencia y de la convicción”¹⁴, de la misma manera, por lo tanto, se deberían considerar los contenidos impartidos en las aulas de filosofía como elementos básicos del día a día pues “necesitamos herramientas conceptuales, históricas, poéticas y estéticas que nos devuelvan la capacidad personal y colectiva de combatir los dogmas y sus efectos políticos.”¹⁵

La Filosofía es, sin duda, un árbol con múltiples ramificaciones; desde la ética, a la ontología, pasando por la lógica, lenguaje, estética, etc. Un o una docente no puede, por razones obvias, profundizar en cada una de estas grandes familias y se ha de contentar con una rápida explicación sobre la Historia de la filosofía cuyos tiempos están marcados por la proximidad de los exámenes oficiales y la temida selectividad. Durante los cursos de Bachiller se presenta la asignatura como el estudio de los pensadores de la historia occidental (curiosamente varones todos o casi todos) y se expone la evolución del pensamiento como si de una colección de fascículos perfectamente herméticos se tratase.

14 GARCÉS, M., p. 36

15 *Ibidem*, p. 30

Frente a tal situación se debería aprovechar la mínima oportunidad que se presentara durante el transcurso de las clases para intentar sembrar la semilla de la duda filosófica como método a la hora de aprehender y relacionarnos con el mundo exterior o entrenar el discurso crítico como posible herramienta ideológica. Al mismo tiempo que hemos de exponer los pensamientos de, por ejemplo, Platón, a saber, comprender, ordenar y conceptualizar los datos que nos ofrece el libro de texto, se debería hacer el ejercicio de crítica al pensamiento en cuestión, las consecuencias que ha tenido en nuestro tiempo dicha figura y la opinión elaborada por parte del alumnado sobre dicho discurso.

Ya no se debe esperar un conocimiento fruto de la acumulación de datos. Como hemos dicho antes, estos, aunque importantes, deben servir como base para elaborar un discurso crítico teniendo en cuenta que “no es un juicio de superioridad. Todo lo contrario. Es la atención necesaria que precisa una razón que se sabe finita y precaria y asume esta contradicción. Autonomía del pensamiento pero no autosuficiencia de la razón.”¹⁶ Esta crítica es la certeza de que todo discurso puede y debe ser puesto en duda mediante una razón que no quiere adjudicarse ningún halo de superioridad. Desde luego es importante que el alumnado conozca las razones por las cuales Descartes dudaba sobre la posibilidad del mundo exterior, pero mucho más importante es conseguir nuevo conocimiento que surja desde el interior del alumno o alumna en relación a lo visto en la lección.

Debemos entonces, particularmente en el caso de la Filosofía, crear un nuevo modelo de transmisión de conocimiento y, aunque el tema a tratar en el aula necesitara de una presentación que en ciertos momentos podría exigir una explicación unidireccional por parte del docente, por ejemplo, a la hora de introducir conceptos que no hubieran sido vistos con anterioridad y se tuviera que llevar a cabo un discurso más propio de una clase magistral, sería necesario, tras haber planteado los pilares maestros de la explicación en cuestión, cambiar de paradigma.

Se debería introducir la *conversación*.

La conversación es la herramienta que posibilita el debate por igual entre todos los miembros. “La conversación es una totalidad: un todo que es más que la suma de las partes. Es la organización social mínima capaz de reproducirse y dicha reproducción implica siempre

¹⁶ GARCÉS, M., p. 37

creatividad.”¹⁷ Expresar ideas propias mediante discursos críticos es una función que la Filosofía tiene en su Ser y no podemos desaprovecharlo.

El alumnado, una vez motivado, esperaría de los docentes la obtención de estas herramientas con las que enfrentarse a su día a día. Pero, ¿cómo facilitar tales herramientas? ¿Cómo incomodar a nuestro auditorio? ¿Qué hacer para lograr pensamiento crítico? Onfray apuesta por la pregunta como arma. Preguntas que resultan chocantes, provocativas e incluso, pudiera ser, groseras.

Conversar mediante preguntas, preguntar para conseguir conversación. Si debemos educar en qué cosa sería eso de la moralidad, a saber, sobre el Bien o el Mal, podríamos reformular la pregunta. Ante un problema ético, cuyo planteamiento se vislumbra ajeno por parte de los educandos, cabría la posibilidad de plantear la cuestión de si acaso “un educador pedófilo escoge su sexualidad.”¹⁸ De esta manera, seguramente, conectaremos y llamaremos la atención de un público que no espera este tipo de comunicación. Con la excusa de una pregunta que chirría en sus normalizados oídos, podemos exponer la idea de que “el culpable en un lugar y en un tiempo determinados no lo es en otro lugar y en otro tiempo”¹⁹, e introducir, de este modo, cuestiones sobre el planteamiento moral de una manera más clara y cercana a los educandos.

¿Y por qué utilizar la pregunta? ¿Cuál es la ventaja de este método respecto a la explicación tradicional? Michael Onfray elige empezar siempre sus “lecciones” planteando una duda, a saber, “¿en qué momento un urinario puede convertirse en una obra de arte?” o “¿es el que cobra el salario mínimo el esclavo moderno?”. ¿A qué se debe tal cosa?

La pregunta es útil en tanto que pone en jaque al Poder. Enseñar a plantearse las preguntas adecuadas para crear un pensamiento crítico es mucho más eficaz, en mi opinión, que memorizar los dogmas de los grandes pensamientos de la historia. Podemos remontarnos a Platón, que, en *Las Leyes*, hace referencia a la misma cuestión: “...suponiendo que tengáis leyes bastante buenas, una de las mejores será la que prohíbe a los jóvenes preguntar cuáles de ellas son justas y cuáles no.”²⁰

17 IBÁÑEZ, J., p. 62 (cursivas no incluidas en el texto original)

18 ONFRAY, M., p. 137

19 *Ibidem*, p. 139

20 IBÁÑEZ, J., p. 3

Jesús Ibáñez, acertadamente, comenta con respecto a este asunto el hecho de que nos encontramos con una posible clave a la hora de llevar a cabo una educación que produzca pensamiento reflexivo, a saber, preguntar a la Ley o Poder, o lo que, de igual manera, sería un requisito para lograr esta abstracción, es decir, ayudar a obtener las herramientas capaces de crear la posibilidad de crítica.

Ayudar a la formación de *per-sonas*, en vez de contribuir a la masa ignorante, es un deber que, especialmente, el docente de Filosofía ha de tener siempre presente. En una atrevida propuesta podríamos definir la auténtica humanidad como la posibilidad de “apelar a valores morales, espirituales, religiosos, políticos, estéticos y filosóficos. La distinción del Bien y del Mal, de lo Justo y lo Injusto, de la Tierra y del Cielo, de lo Bello y lo Feo, no se realiza más que en el cerebro humano, en el cuerpo del humano, jamás en el armazón del chimpancé.”²¹

Somos seres éticos, seres libres y somos seres políticos. Se debe mostrar la filosofía como una apuesta hacia una comprensión sobre los límites de uno mismo y, acaso, la capacidad de salir del rebaño social. Este es el campo de batalla en el cual el docente se debe manejar con sus educandos. Todo esto escapa, y por mucho, las cuatro paredes del aula.

21 ONFRAY, M., p. 37

¿Qué es lo que podemos esperar de la filosofía en un mundo marcado día a día por los más inverosímiles avances científicos? ¿Para qué sirve la filosofía? ¿Deberíamos abandonarla definitivamente en un cajón y tratarla como a las antiguas obras de arte?

En palabras de Michel Onfray: “¿Hay que empezar el curso pegándole fuego al profesor de filosofía? No enseguida. Esperad un poco. Al menos dadle tiempo de mostrar sus aptitudes antes de mandarlo a la hoguera. Lo sé, se os ha prevenido contra la asignatura: no sirve para nada, no se entiende lo que cuenta el que la enseña, acumula preguntas sin dar nunca respuestas, a menudo se reduce a la copia de un curso dictado y a los dolores de muñeca asociados, etc. No os equivocáis del todo, a menudo ese es el caso. Pero tampoco tenéis razón completamente, pues no siempre es verdad...”²² Y es que está es, por lo general, la idea que tiene la sociedad y el joven alumnado que se enfrenta por primera vez a la asignatura de Filosofía. ¿De qué me va a servir a mí conocer y aprenderme **de memoria** lo que una vez pensaron los llamados grandes pensadores?

La filosofía es el arte de lo olvidado, es el arte de la palabra que ahora se encuentra muda y es incapaz de llamar la atención de un sector que se distrae mediante el consumo masivo de ocio y chucherías mentales. La tarea de la filosofía consiste en exigir al alumno un esfuerzo que no encuentra recompensa inmediata en su presente. El arte de la oratoria, el discurso crítico, la identificación como parte de un rebaño social, la capacidad de cuestionarse la Verdad establecida, etc., son asuntos que necesitan de un entrenamiento que por diversas circunstancias no se ha dado durante las etapas anteriores. La falta de curiosidad, el atracón de datos sobre ideologías dispares, el hecho de aprender todo de carrerilla para olvidarlo justo después del examen es la muerte de lo que se imparte en una clase de filosofía.

Todos estos nefastos pensamientos rondaban por mi cabeza la primera vez que estaba a punto de entrar en una clase donde me esperaba un público que no me conocía y, en mi opinión, no esperaba, a priori, nada que pretendiera romper sus esquemas mentales.

La estancia en el Instituto Público Pablo Gargallo fue, sin duda, una vivencia enriquecedora, tanto para lo bueno como para lo malo.

22 ONFRAY, M., p. 19

Podríamos dividir dicha experiencia en el centro en tres grandes bloques.

Trabajo administrativo y reglamento del centro

La primera de éstas se centró en el estudio y comprensión de los numerosos documentos sobre la organización y reglamento interno. De igual manera se produjeron sendas entrevistas con diferentes miembros del centro. Esta experiencia fue realmente positiva ya que contamos con la presencia de todos los escalafones y departamentos que trabajaban diariamente dentro del edificio. El abanico, como he mencionado, fue amplio ya que tuvimos la oportunidad de conocer el relato de primera mano de profesores, personal administrativo, conserjes, orientadores, dirección, actividades extraescolares, servicio de cafetería, encargados del programa de intercambio y formación profesional.

Nos encontramos ante la posibilidad de escuchar vivencias reales, alejadas de la teoría estudiada durante los primeros compases del Máster. De igual modo, pudimos realizar las preguntas que consideramos oportunas y obtener respuestas que de otro modo no habiéramos encontrado en la formación teórica.

Aunque no tuvimos acceso a las clases, durante este primer periodo, el reglamento por estudiar y analizar y las variadas entrevistas realizadas fueron un comienzo, en términos generales, positivo.

Como observador externo de la clase

Las primeras experiencias con el alumnado se dieron con clases de la E.S.O. Antes de llevar a cabo las sesiones como docentes, tuvimos la oportunidad de ser observadores y hacernos una idea de en qué consistía la realidad de clase. Durante esta parte recorrimos los distintos cursos, desde primero hasta cuarto, siendo testigos de la total falta de interés y la mala conexión que existía, en un gran número de casos, entre el cuerpo docente y el alumnado. Tal situación se traducía en clases carentes de cualquier intercambio de ideas, con un público pasivo que no esperaba otra cosa sino la hora de finalizar la sesión.

Fui testigo de lo que, en teoría, se tenía que superar, a saber, clases magistrales donde la herramienta principal era la memoria a utilizar en un futuro examen. Docentes cansados, alumnos y alumnas poco motivados y pocos medios a disposición del buen funcionamiento de la clase.

Por otro lado, la realidad con las clases de Bachillerato era distinta. Aunque no nos encontráramos con un grupo de alumnos autónomos que tuvieran iniciativa a la hora de emprender nuevos proyectos, la atención y los modales, en cambio, eran adecuados al contexto.

Las conclusiones a las que se llegó, desde la posición de observador externo de la clase, fueron las de que, en términos generales, el cuerpo docente no había sabido desarrollar y aplicar las herramientas adecuadas y no se esforzaba lo suficiente como para conseguir una motivación efectiva por parte de los educandos. Esta percepción, como se comentará más adelante, será radicalmente modulada y, gracias a la oportunidad de enfrentarse de forma directa al conjunto de alumnos y alumnas, se obtendrá una visión y opinión más completa sobre esta difícil situación.

Papel de docente en clase

Las clases de E.S.O. se presentaron como el primer contacto directo con la clase ya que iba a ser la primera ocasión en la que nos situaríamos frente al conjunto de alumnos. Se nos informó de que íbamos a seguir la temática del libro pero que tendríamos la libertad de realizar las clases como mejor considerásemos. Ante esto se nos presentó la problemática de cómo llevar a cabo una clase que renovara el decaído ambiente observado los días anteriores. Decidí que la mejor manera de dar las sesiones sería centrarme en la idea principal a exponer alejándome del libro de texto y utilizando materiales más atractivos e interactivos.

A primera vista, debido al calendario escolar y al hecho de que éramos dos alumnos en prácticas, lograr una continuidad con los grupos no iba a ser tarea fácil, pues la mayoría de las veces pasaban dos o tres semanas antes de volver a encontrarse con el mismo grupo.

Consideré que una de las mejores formas de captar la atención de los alumnos y alumnas consistiría en utilizar las TICs como excusa para crear debate. Solía utilizar un vídeo al principio de cada sesión tras una breve explicación en la que contextualizaba la temática. Tras la

visualización de éste se proponían preguntas y se invitaba a la clase a dar sus opiniones. En otras ocasiones se utilizaban historias narradas o cómics para atraer la atención del conjunto de alumnos. La reacción, en un primer momento, era de sorpresa y desconcierto. De esta manera pude comprobar como ciertos educandos se animaban a dar su punto de vista y crear un espacio para el debate, aunque la mayoría no tenía ni las ganas ni las herramientas adecuadas como para exponerse al resto de compañeros.

La experiencia con respecto a Bachillerato fue mucho más gratificante que la vivida con los grupos de Educación Secundaria Obligatoria. Se nos dio la oportunidad de elegir un tema con el que nos sintiéramos cómodos. Teníamos pues, la primera ocasión de crear una unidad didáctica propia que desarrollaríamos durante tres sesiones. Si bien esta extensión se nos antojaba como un periodo un tanto escaso, daba margen a desarrollar una idea clara que llevar a cabo en un aula y poder medir la efectividad de nuestras herramientas y competencias.

Decidí desarrollar una unidad temática centrada en la Ética y, de una forma más específica, en torno al pensamiento de Nietzsche. ¿Qué se pretendía conseguir con las tres sesiones asignadas? En un principio, conocer el pensamiento y las principales ideas del pensador alemán, pero, por encima de todo, intentar crear un espacio en el que se diera una posibilidad de entrenar y poner en práctica el discurso crítico y reflexivo.

Esta era la máxima aspiración a la que se pretendía llegar. Conseguir un espacio que se desmarcara de las clases basadas en la memorización y la unidireccionalidad. Por supuesto, era perfectamente consciente de que la clase exigiría y necesitaría una explicación previa o unos pilares básicos sobre los cuales construir pensamiento propio, pero, tras ese discurso en que el docente tenía el lugar privilegiado de la clase, la intención y la propuesta era crear una conversación y acompañar en el aprendizaje a través de un intercambio de preguntas y respuestas, a saber, un intento, aunque fuera primerizo, de la creación de discurso propio utilizando las ideas de Nietzsche.

1ª Sesión

La primera de las tres sesiones empezó con un alumnado expectante ante el nuevo docente. Tras una breve presentación personal se expusieron las líneas generales sobre las que versaría la unidad elegida, a saber, el pensamiento nietzscheano en torno a la Ética y la Moral.

Dejé claro desde un primer momento el sistema que se iba a utilizar para calificarles, a saber, la prueba final consistiría en un conjunto de preguntas a desarrollar de una manera razonada. Les comuniqué que al final de cada sesión se subiría a Drive un PDF con las preguntas más pertinentes en relación a lo visto en ese día y que de aquellas preguntas se obtendrían las respuestas finales. Es decir, que si se sentían capaces de contestar con una argumentación adecuada a la batería de preguntas diarias con lo que habían visto en la clase, no tenían por qué sentirse inseguros respecto a la prueba final ya que de un modo u otro, al no ser un ejercicio de memoria, podrían utilizar las argumentaciones que hubieran sacado de cada clase y relacionarlas entre sí, si así fuera necesario, para completar con satisfacción la tarea que les evaluaría. Invité al alumnado, de este modo, a tomar notas de lo que considerarían importante e, inmediatamente después, lancé lo que pretendía ser la primera de las bombas que empezaran a resquebrajar la dinámica a la que estaban acostumbrados.

Pregunté, en una clase de Filosofía sobre Ética, quién, en su opinión había ganado la Segunda Guerra Mundial. Tras unas miradas de incredulidad, algunos de los alumnos se atrevieron a enunciar una respuesta con un tono más bien tímido. La contestación era, como era de esperar, el ejército norteamericano. Tras esto, les expuse que un artículo escrito justo después de la conclusión de la contienda, al pedir la opinión a un considerable segmento de la población europea sobre quién había sido decisivo a la hora de vencer al ejército alemán, exponía que el bando ruso era, sin duda, el ganador de la contienda. Tras esto, años después, se volvió a hacer la misma encuesta y, curiosamente, la opinión pública había cambiado de idea.

Les pregunté el por qué de este cambio. ¿Qué factores se habían dado para que la opinión de una población aplastada por la guerra hubiera cambiado de bando liberador? Para mi sorpresa, no tuve que esperar demasiado tiempo para que un acertado estudiante expusiera que la

propaganda americana había jugado un papel decisivo. Hollywood y sus relatos habían creado una nueva realidad.

A continuación escribí una famosa frase de Winston Churchill: “La historia será amable conmigo porque tengo la intención de escribirla.” Pedí opiniones y razonamientos propios. Poco a poco conseguí algunas replicas más o menos acertadas. Tras una breve conversación sobre las consecuencias de la frase, establecí una relación entre Verdad, Poder y Bien. Comencé a sentar las bases de lo que se iría desarrollando durante las clases. Partiendo de la base de que Churchill había tenido la posibilidad de dictar su realidad, su Verdad, ya que contaba con el Poder necesario para ello, y tras algunos minutos de argumentación teórica, pregunté a la clase si pensaban que EE.UU era, lo que podríamos considerar, una manifestación del “bien” mientras que el bando nazi adoptaba el papel del “mal”. Una vez que la clase estuvo de acuerdo con tal asunto, proyecté una imagen de la explosión nuclear de Hiroshima. “He aquí vuestra expresión máxima del Bien”. Quería romper seguridades, empezar a resquebrajar cimientos morales.

Tras un breve tiempo de conversación empezó a crearse cierto consenso con la idea de que, pudiera ser, que aquello que se encuentra en nuestro imaginario como el “Bien”, dependía en demasía del punto de vista en el que nos posicionáramos. En este tipo de ejercicios, utilizar la dramática situación que se vivió en Europa durante la Segunda Guerra Mundial da mucho juego al encontrarnos con posiciones de barbarie extrema que ejemplifican los límites de la humanidad.

Tras esto introduje la distinción entre Ética y Moral y la manera en la que esta distinción se configuraba y participaba del triángulo que habíamos establecido al principio de la clase, a saber, Verdad, Poder y Bien. Todo el discurso giraría, o de esta manera se intentaba, en torno a la misma cuestión.

Siguiendo con la clase, y ya entrando en la segunda mitad de lo planeado para la sesión, presenté el discurso del sociólogo Jesús Ibáñez sobre las diferentes maneras en las que el Sujeto se ha relacionado con el Objeto o la Verdad. Desde la posición clásica e inmóvil a la cuántica y reflexiva, pasando por la posición relativista. También, de la misma forma, se realizó una breve lectura de dos fragmentos del título *El regreso del Sujeto. La investigación social de segundo*

orden donde se exponían ideas acerca del Poder y de cómo se podía actuar para ser crítico y autónomo, a saber, actuar mediante un pensamiento reflexivo.²³

Para terminar, quise hablar brevemente sobre la idea nietzscheana, aunque todavía sin nombrar al pensador alemán, de las figuras de Apolo y Dionisio. La diferencia entre ambas posiciones y algunas pinceladas sobre éstas. Comenté que esta breve introducción seguiría en la siguiente sesión y que en ese momento se introduciría la figura de Nietzsche.

2ª Sesión

La segunda sesión empezó de una forma más relajada. El nerviosismo con el que se había comenzado la primera clase se había atenuado y me encontraba más confiado en mi discurso. Comencé con un brevísimo repaso de los principales puntos que se habían comentado en el día anterior y, tras comprobar que, más o menos, el grueso del alumnado manifestaba un cierto entendimiento respecto a ellos, me dispuse a continuar con la unidad.

Durante ese día, ya por fin, introduciría la figura de Nietzsche y su radical pensamiento sobre asuntos sobre la Verdad, la Ética o el Bien.

Inicié la sesión haciendo referencia al inicio del texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* y, mediante el relato mítico que hace Nietzsche sobre el origen de las palabras y la Verdad, intenté desbancar a los conceptos de su elevado pedestal. Una vez concluida mi narración quise asegurarme de que el alumnado había entendido el texto y, tras algunas preguntas, pude continuar. Les insté a que me explicaran la teoría de las Ideas de Platón y de qué manera se configuraba el mundo a partir de ésta. Aunque sabía que la clase ya había visto dicho tema, no conseguí respuestas satisfactorias por lo que tuve que hacer un repaso de la distinción entre lo eterno y lo que participa de esto. Así, llegaba el momento de explicar qué era aquello que se iba a denominar “Filosofar con el martillo” y la brutal crítica que Nietzsche había hecho al platonismo, con su desprecio hacia la Vida, al cristianismo, introduciendo la distinción entre la moral de esclavos y de señores y al edificio de la metafísica, como sustento ideológico y ontológico.

23 IBÁÑEZ, J., p. 3

Mientras enarbolaba mi discurso iba recordando conceptos ya vistos en explicaciones anteriores intentando, de esta forma, dar una continuidad a mi explicación.

Uno de los momentos más críticos fue el instante en que introduje 'la muerte de Dios'. Se hacía necesario dejar absolutamente claras las causas de esta afirmación y entender cuál era la intención del pensador. Cuando quedaba un tercio del tiempo de clase expuse una primera visión sobre el nihilismo y cuántos tipos existían, a saber, el nihilista que creía en la Nada, aquel que aceptaba la Nada y la superaba y aquel que habiendo comprendido la falsedad de la realidad expuesta ante nuestros ojos, se arrepentía y renegaba de sus elecciones para volver a la seguridad del Padre. Con esto, y a falta de más tiempo, se finalizó la sesión.

3ª Sesión

La última de las clases se centraría en el proyecto del Übermensch, las transformaciones del espíritu y la idea del Eterno Retorno.

Como ocurrió en la segunda de las sesiones, se preguntó a los alumnos y alumnas sobre las dudas que tenían respecto a lo explicado en la clase anterior. Para mi sorpresa, había pocas preguntas y consideré que, más que un entendimiento firme sobre lo visto anteriormente, había cierta timidez o apatía. Una vez se respondieron las cuestiones, inicié la sesión a partir del concepto del nihilismo y las consecuencias de la muerte de Dios, exponiendo la figura del Übermensch como aquel intento de superación de una moralidad cristiana duramente criticada. Al terminar esta introducción a la figura nietzscheana, comenzamos una conversación sobre lo explicado y se creó un interesante debate sobre la posibilidad real, o no, de lo relatado por Nietzsche. La clase continuó con la lectura del texto sobre las tres transformaciones del espíritu, relacionando la figura del inocente Niño con la idea del Übermensch.

Acercándonos hacia el final de la sesión, quise remarcar la importancia que Nietzsche le daba a la Vida y de qué manera la idea del Eterno Retorno jugaba un papel fundamental en la filosofía nietzscheana. Se hizo una síntesis sobre la conversación mantenida con el demonio que ofrecía la posibilidad de repetir una vida exactamente igual a como había sido vivida, a saber, con todas las alegrías y penas, los aciertos y errores, y se pidieron opiniones respecto a las

consecuencias que esta potente idea podría conllevar en los distintos momentos de la historia de la humanidad.

Todavía con muchas dudas en el aire, llegó el momento de dar por concluida la sesión y, de esta manera, mis intervenciones con el grupo de Bachillerato.²⁴

Reflexión sobre las sesiones

Tras mi experiencia, tanto en los grupos de la E.S.O. como en Bachillerato, fui consciente de ciertos aspectos que no habría podido entender sin haberme expuesto a las miradas del conjunto del alumnado. Lo aprendido en las clases teóricas difiere, y por bastante, de la realidad en el aula. Durante mi estancia en el Instituto Pablo Gargallo conversé con docentes desbordados por los tiempos, las formas, los contenidos a enseñar y el rol que los alumnos habían adoptado en clase. Muchas veces, en palabras de estos mismo profesores, esta predisposición del alumnado era consecuencia de la educación y el trato recibidos durante etapas anteriores.

Cuando adopté el papel de oyente y observador, consideré que la acción por parte de los docentes era inadecuada y que no se poseían herramientas correctas para reconducir la atención y el interés del auditorio al que se dirigía. Dicha opinión dio un giro drástico cuando me vi a mí mismo frente a un grupo de estudiantes que no tenían la costumbre de esforzarse durante las sesiones, ni la conciencia del lugar real en el que se encontraban o el motivo para el cuál estaban ocupando una silla. La problemática, claramente, venía de lejos.

Me encontré, la mayoría de las veces, con un alumnado lleno de ganas de participar y con interés a la hora de conversar cuando la temática a explicar tenía una relación con su realidad pero, al mismo tiempo, pude observar la falta de capacidades discursivas que, se suponía, ya tendrían que poseer. Habilidades éstas sin las que se hacía harto difícil construir una realidad que aspirara a salir de la mera lectura del libro de la asignatura.

La falta de comprensión a la hora de leer textos, la casi nula capacidad a la hora de tomar notas que no estuvieran escritas en la pizarra, la poca capacidad discursiva a la hora de elaborar

²⁴ Huelga decir que la mayoría del alumnado no entregó la prueba final pero sería injusto negar que, entre los escritos recibidos, se encontraban problemáticas y reflexiones de un muy buen nivel.

sus propias ideas y, sobre todo, la falta de interés que se respiraba hacia la propia institución eran problemas heredados que se llevaban arrastrando desde hacía demasiado tiempo. Por otra parte, sin duda, se encontraban las familias de dichos estudiantes que, en muchas ocasiones, arrojaban al alumnado a la escuela como si ésta tuviera que ocuparse de la formación de cada aspecto del niño o la niña en exclusividad.

Los profesionales, cuya frustración se originaba por culpa del bajo nivel que su alumnado poseía a consecuencia de sus etapas anteriores, formaban educandos malogrados y desilusionados. Pude concluir que, si bien en muchas ocasiones la clase era un caos y un lugar donde se daban ciertas faltas de respeto (esto solo en casos muy puntuales), el responsable directo de tal cosa no era el docente de turno y, ni mucho menos, el conjunto de estudiantes, sino que más bien nos encontrábamos con los frutos y las consecuencias de un proceso anterior de aprendizaje que no había sido capaz de otorgar las herramientas adecuadas a los alumnos.

¿Es consciente el sistema educativo de esta carencia? ¿Hay objetivos y temáticas alcanzables teniendo en cuenta la realidad del aula? Veamos un ejemplo: estos son los objetivos marcados para la asignatura de 1º de Bachillerato de la asignatura de Filosofía.²⁵

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.

²⁵ http://ieshabar.educa.aragon.es/public_html/pdfs/DEPARTAMENTOS/FIL5.pdf

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.

¿Cómo podríamos alcanzar y superar todos estos objetivos si nos encontramos con que los alumnos tienen un bagaje que no se lo permite? ¿Nos encontramos ante un planteamiento realista frente a lo que ocurre en las clases? En un principio no lo parece.

Por otro lado, debemos señalar que las unidades didácticas son tan extensas que, la mayoría de las veces, los docentes traicionan su propia propuesta y se obligan a garantizar un buen resultado en los exámenes oficiales en detrimento de una educación con una utilidad real para el alumno o alumna. ¿De qué manera un o una docente conseguiría hacer entender al alumnado la importancia de la totalidad de lo expuesto en clase si la situación es, en principio, tan adversa? Desgraciadamente esta tarea no es, al menos por ahora, realizable; no al menos de forma absoluta. No es posible debido al bagaje que se encuentra en clase (no únicamente, en ciertas ocasiones, por parte del alumnado) y a las diferentes características que escapan al control del docente. Hemos de aprender de los errores cometidos y, sin olvidar aquellos estudiantes que ya se están formando, volcarnos con las generaciones futuras y poner en práctica de una manera efectiva, y desde el primer día, todo el potencial teórico que poseemos.

En resumidas cuentas, haber podido experimentar de primera mano el hecho de impartir clases ha sido, sin duda, un punto de inflexión a la hora de entender el papel del docente y de cómo se relaciona con su contexto.

Ver el mundo es comprenderlo y aprehenderlo. En esto consiste nuestra salida, nuestra escapatoria de un interior que se gusta de ser solipsista. Al mirar hacemos mucho más de lo que supuestamente pensamos que estamos haciendo. Al contemplar *nos* organizamos nuestra realidad.

Existir consiste en ser percibido y entrar dentro del juego de las miradas de los otros espectadores. Nuestra experiencia vital pasa por entrar en el campo de visión del otro. Su mirada nos transforma y nosotros transformamos con ella. Nuestro mirar no es inocente ni transparente. Creamos, construimos realidad.

Hemos de educar de una “manera que nos permita recuperar nuestra capacidad de concebir nuestra situación como sujetos individuales y colectivos y nuestras posibilidades de acción y de lucha”²⁶, es decir, una nueva manera de poder llegar a situarnos dentro de nuestro tiempo, ser conscientes del lugar que estamos ocupando y de qué manera nos encontramos en él, a saber, educar, como intenta Onfray mediante su mayéutica, en un despertar crítico.

En un mundo donde la Verdad no tiene cabida, donde los sistemas morales se caen y donde el individuo se encuentra extraño a todo lo que le rodea, es necesaria, o al menos así lo veo yo, una nueva manera de educar; una manera que pueda situarnos de nuevo en unas bases que siempre fueron elevadas al nivel de lo divino e intentar, al menos por esta vez, no volver a caer en los mismos errores del pasado.

Se acabó mirar de forma pasiva, se acabó la escucha no activa por parte del alumnado, se acabó sentirse protegido, alejado del juego de miradas, del mundo en sí. Es ahora cuando se propone un nuevo modo de ver y ser visto, un nuevo modo de participar. ¿Dónde están los actores? ¿Dónde el escenario? ¿Quién va a realizar la obra? En estos espectáculos el espectador va a tomar el papel más activo que se pueda concebir. La obra se va a realizar porque este espectador va a realizarla. Su cuerpo (y el de todas las demás personas del “público”) va a experimentar “en sus carnes” la representación de la obra.

26 JAMESON, F., p. 120

La disposición de una bailarina o bailarín o la de la profesora o profesor se asemejan ya que en ambos casos están constantemente observados y sus depredadores, en grupo, se encuentran excesivamente seguros en sus asientos.

Pero como ha pasado en el mundo de la escenificación, el rol del docente ha de variar progresivamente (si acaso no lo ha hecho ya), para dar paso a una nueva forma de educar. Las clases magistrales han de dar paso y espacio, al menos en Filosofía, al intercambio de ideas y a la conversación por parte de los educandos. El docente, personificando a la Filosofía misma, debe dejar ser percibido como un ente extraño, ajeno al cuerpo y la realidad del alumno y alumna. Se ha de luchar por conseguir una mirada de la clase que sea inclusiva y no excluyente.

El espectador ha ido variando progresivamente su relación con el cuerpo que baila y se ha ido situando, cada vez más, en un espacio *incómodo*. El bailarín o bailarina han pasado de ser simples objetos a disposición de la mirada del otro, a tener un punto de vista propio con el cual contestar a la mirada del espectador. En el origen de la danza escénica, “el bailarín y la bailarina *eran* en seres para la mirada”.²⁷ Ya no más.

El cuerpo en movimiento del artista no era más que un objeto carente de mirada, carente de opinión y de yo. No mira, se deja mirar. El espectador, consciente de que está mirando un cuerpo ciego, se apodera totalmente de éste y lo objetiviza. En este momento no existe espacio alguno para la reflexión, para la crítica. Pues ¿qué tipo de conversación se establecería entre un cuerpo carente de subjetividad, de mirada, que no pueda posicionar su interés personal, frente a un ojo omnipotente que se sabe dominador y ganador de antemano? El bailarín clásico, no solo estaba ciego ante el público, sino también se encontraba ajeno cara al espacio que ocupaba, a la música y en la relación con otros bailarines.

Nos encontramos aquí con un arte que invita al espectador a convertirse en pasivo, a descargar toda la tensión en el cuerpo en movimiento del otro. Su tarea, la del espectador, es sumamente sencilla y complaciente; mirar sin ser mirado, juzgar sin ser juzgado. Más, ¿qué ocurre si de repente, ese objeto carente de subjetividad, se posiciona en un lugar distinto y devuelve la mirada a su espectador? ¿En qué se transforma el juego de las miradas si ahora el artista también puede abrir los ojos y mirar?

27 BUITRAGO, A., p. 14 (cursivas no incluidas en el texto original)

Todo el paradigma cambia.

Necesitamos reconducir nuestra enseñanza de la Filosofía a un modo activo. “El *alumnado* es el principal actor de la situación en que se encuentra: el aula. [...] El sujeto *ha de tomar* conciencia de estar en un medio con el cual se relaciona.”²⁸

La filosofía es una caja de herramientas que debe ser utilizada para escapar de la reflexión poco formada de la masa. Debe ser considerada como aquello que nos *con-forma* y nos da voz crítica. En definitiva, aquello que nos dará la posibilidad de tener o no competencias a la hora de luchar dentro de la red de lo social.

Y, el primer paso para que todo esto ocurra, empieza con la figura del docente.

28 AGUADO HERNÁNDEZ, F., p. 189 (cursivas no incluidas en el texto original)

AGUADO HERNÁNDEZ, F., *La filosofía en la Educación Secundaria*, Ediciones Libertarias, Madrid, 2010.

BUITRAGO, A., *Arquitecturas de la mirada*, Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, Madrid, 2009.

FOUCAULT, M., *Hay que defender la sociedad*, Akal, Madrid, 2003.

GARCÉS, M., *Nueva ilustración radical*, Anagrama, Barcelona, 2017.

IBÁÑEZ, J., *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid, 1994.

INNERARITY, D., *El nuevo espacio público*, Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2006.

JAMESON, F., *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*, Paidós Studio, Barcelona, 1991.

ONFRAY, M., *Antimanual de filosofía*, EDAF, Madrid, 2005.

SINGER, P., *Ética para el mundo real*, Antoni Bosch Editor, Barcelona, 2017.

ANEXOS

1ª Clase Bachiller

Ética y Moral

- 1) "La historia será justa conmigo porque tengo la intención de escribirla."
¿Qué implica esta frase? ¿Cómo entender la Verdad y el Poder partiendo de esta frase?
- 2) ¿Qué diferencia hay entre Ética y Moral?
- 3) Enuncia la 3ª oleada física y cómo explica la Verdad.
- 4) La relación entre Poder, Verdad y Bien.
- 5) ¿El Poder crea Verdad/Discurso?
- 6) ¿Qué diferencias existen entre la divinidad Dionisiaca y la Apolínea?

*La extensión de las respuestas debería de variar entre 400 y 500 palabras.

2ª Clase Bachiller

Ética y Moral

- 1) ¿Qué diferencias existen entre el Mundo de las Ideas y el Mundo Sensible en Platón?
- 2) ¿Cuál es la crítica de Nietzsche a Platón y al Cristianismo?
- 3) ¿Qué es la moral de esclavos y la moral de señores?
- 4) ¿Qué significa "Dios ha muerto"? ¿Es una cuestión que verse sobre el ateísmo?
- 5) ¿Qué quiere decir "Filosofía del martillo"?
- 6) Los tres tipos del nihilismo.

*La extensión de las respuestas debería de variar entre 400 y 500 palabras.

3ª Clase Bachiller

Ética y Moral

- 1) ¿Qué características tiene el "Superhombre"?
- 2) ¿Cuáles son las 3 etapas del espíritu según Nietzsche?
- 3) ¿Qué es la transmutación de los valores?
- 4) Eterno retorno: ¿Qué es lo que simboliza? ¿A qué valor supremo atañe?

*La extensión de las respuestas debería de variar entre 400 y 500 palabras.

¿Cómo se va a evaluar?

1) Preguntas

Puntuación 0 – 8 Fecha límite de entrega e-mail: 07 Mayo 2017

En el documento Drive de 1ºB Bachiller están subidos 3 documentos PDF que no deben ser contestados. Solo son un recordatorio de lo visto en clase. Dentro de estos documentos hay preguntas relacionadas con las sesiones impartidas. La prueba de evaluación versará sobre las preguntas redactadas en esos documentos PDF, aunque el ejercicio no consistirá en responderlas tal cual, sino en relacionar conceptos que hayan sido estudiados durante los ejercicios. Las preguntas de la prueba final se subirán tras la última clase al documento de Drive.

Ejemplo:

Ante las preguntas:

¿El Poder crea Verdad/Discurso? (5ª pregunta de la 1ª Clase)

¿Qué es la moral de esclavos y la moral de señores? (3ª pregunta de la 2ª Clase)

Una posible pregunta en la prueba final sería:

¿Cuál es el discurso que, según Nietzsche crea una moral de esclavos?

¿Cómo se desarrolla esa Verdad y de qué manera afecta a Occidente?

2) Películas

Puntuación 0 – 2 Fecha límite de entrega e-mail: 07 Mayo 2017

He colgado un PDF con una lista de películas e instrucciones sobre cómo realizar esta actividad.

.....
Otras cuestiones

Los documentos con vuestras redacciones y respuestas han de estar en formato PDF. Las respuestas vía e-mail tendrán el siguiente asunto:

Nombre y apellidos. Curso. Respuestas Examen.

Ejemplo: Pepito Pérez. 1ºB Bachiller. Respuestas Examen.

Ante cualquier duda podéis poneos en contacto conmigo vía e-mail o despacho. No busco que recitéis de memoria lo explicado, más bien quiero leer vuestras ideas y conclusiones respecto a lo visto en clase (demostrando, claro está, el conocimiento de los contenidos impartidos a lo largo de vuestras explicaciones).

La nota final constará de la suma de puntos que obtengáis en la parte 1 y 2.

1) ¿Cómo se enfrenta Nietzsche al edificio metafísico de Occidente?

¿Qué diferencias existen entre el Mundo de las Ideas y el Mundo Sensible en Platón? ¿Qué quiere decir "Filosofía del martillo"? ¿Cuál es la crítica de Nietzsche a Platón y al Cristianismo?

2) ¿Encuentras alguna similitud entre alguna de las posiciones nihilistas descritas por Nietzsche y las tres metamorfosis del espíritu? Razona tu respuesta.

¿Cuáles son las 3 etapas del espíritu según Nietzsche? Los tres tipos del nihilismo.

3) ¿De qué manera se crea un discurso con pretensión de Verdad?

"La historia será justa conmigo porque tengo la intención de escribirla." ¿El Poder crea Verdad/Discurso? ¿Qué diferencia hay entre Ética y Moral?

4) ¿Cuál es la crítica que hace Nietzsche a la moral Cristiana? ¿Con qué la compara?

¿Qué diferencias existen entre la divinidad Dionisiaca y la Apolínea? ¿Qué es la moral de esclavos y la moral de señores? ¿Qué es la transmutación de los valores? ¿Qué significa "Dios ha muerto"? ¿Es una cuestión que verse sobre el ateísmo?

5) ¿Cuál es la piedra angular del pensamiento de Nietzsche? ¿Cuál de los dos mundos platónicos se vería reflejado en ese pensamiento?

¿Qué características tiene el "Superhombre"? Eterno retorno: ¿Qué es lo que simboliza?

.....

Entre las 5 cuestiones planteadas se deben elegir 3.

La extensión mínima de cada pregunta será de 400 palabras.

La extensión máxima del examen será de 4 páginas interlineado 1 Times New Roman 12.

No copiéis el enunciado en cursiva para indicar la pregunta elegida, tan sólo la pregunta en sí.

Lo que se busca en esta prueba es vuestra capacidad de razonamiento y relación de conceptos vistos, no una respuesta que se puede encontrar en cualquier web sobre filosofía.

Los documentos con vuestras redacciones y respuestas han de estar en formato PDF.

Las respuestas vía e-mail tendrán el siguiente asunto:

Nombre y apellidos. Curso. Respuestas Examen.

Ejemplo: Pepito Pérez. 1ºB Bachiller. Respuestas Examen.

Os envío un listado de algunas películas que sería muy interesante que vierais.

De entre todas ellas hay una que es de obligada visualización, a saber:

Matrix I.

Respecto al resto, debéis elegir, al menos, una de la lista y encontrar puntos en común entre Matrix y vuestra elección relacionando los largometrajes con lo que hemos visto a lo largo de las tres sesiones.

Se entregará una redacción que contenga vuestras ideas. Estas redacciones tienen que tener un mínimo de 500 palabras sin límite máximo.

Ante cualquier duda poneos en contacto conmigo mediante e-mail o en el despacho.

Listado de películas

Matrix I (obligada)

El club de la lucha

El show de Truman

V de Vendetta

La Ola (Die Welle)

El señor de las moscas