



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Senderos que se cruzan: reflexiones encaminadas
hacia una didáctica filosófica, artística y
emancipadora

Crossing paths: deliberations aimed at a philosophical, artistic
and emancipating didactics

Autora

Hildelisa Lobato del Castillo

Directora

Dra. Victoria Pérez Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018

Índice

Introducción.....	3
Senderos que se cruzan	6
Senderos para pensar: Pedagogías invisibles	6
Senderos para actuar: Habitando el aula	11
Senderos para pensar: La mirada creadora	16
Senderos para actuar: Proyecciones de lo Invisible	21
Senderos para discutir y actuar: Todos maestros	30
Conclusión.....	38
Bibliografía	39

Introducción

No suele transitar la filosofía el camino de la pedagogía. Camino impuesto. Camino despreciado. No se considera el filósofo posible compañero de quien lo suele caminar. La Filosofía, con mayúscula, más elevada, más profunda, juzga superficial todo estudio pedagógico, toda pretensión intrusista en sus territorios: ¿cómo va a enseñarme un maestrillo a mí, filósofo, cómo debo enseñar?

A pesar de los evidentes motivos que podrían mantenernos en esa posición antagónica, nos hallamos, a mi parecer, ante un prejuicio peligroso e inmovilizador.

Peligroso porque la filosofía parece morir, no triunfa en las escuelas, no sale de los encorsetamientos académicos. Cuando lo hace, cuando se atreve a bajar a tierra, al café, a la biblioteca del barrio, parece brillar. Gusta. Y sorprende que guste. ¿Por qué debería? A los que nos hemos adentrado en ella, nos sorprendería lo contrario. Sin embargo, todas hemos sufrido en alguna ocasión los males de la academia y la sensación de estar *desfilosofando* entre normativas burocráticas, listas de fechas, calendarios que no permiten profundizar en las lecturas, lenguajes crípticos y algún nocivo atragantamiento de apuntes completamente desarraigados del mundo. Dado que no se relacionan de forma natural conocimiento con capacidad de enseñanza y de contagio, para el profesor se hace precisa una transformación. Por ello, considero fundamental que los que sentimos predisposición hacia la enseñanza intentemos buscar, pensar y hacer buena didáctica de la filosofía. Para que no muera, para que llegue a destino(s).

Es asimismo un prejuicio inmovilizador que nos aboca a la incomunicación. Y lo que necesitamos son conexiones. Por un lado, me parece interesante abordar textos sobre pedagogía con los que poder dialogar desde la filosofía, analizar teorías educativas y estudios socioeducativos y, desde ese suelo teórico compartido, proponer una praxis educativa que sea estimulante para el alumnado desde el punto de vista filosófico. Por el otro, si consideramos que los pedagogos no pueden enseñarnos a enseñar lo que desconocen, acerquémonos con nuestros contenidos y despleguémoslos en sus mesas, construyamos didácticas a medida, interesantes desde los dos puntos de vista. Todo

filósofo interesado en la educación, a cualquier nivel, debería mostrar la humildad mínima necesaria para escuchar las voces de otros campos vecinos. Y, con lo que sabe y lo que aprenda, evolucionar. En mi opinión, el mestizaje siempre es bueno.

Y, con ello en mente, me propongo aunar en este trabajo tres pasiones personales: filosofía, arte y enseñanza. Para descubrir cómo pueden aproximarse, hibridarse e inundar exitosamente las aulas.

Los hilos fundamentales seguidos en este trabajo son los siguientes: a partir de *Pedagogías invisibles* (Acaso, 2018) reivindicaré la dimensión artística y creadora de la labor docente, abordaré conceptos como violencia simbólica, direccionalidad, currículo opaco o performatividad y buscaré trabajar prácticas visibilizadoras con las que las alumnas puedan abordar críticamente su relación con el entorno; con *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (Fernández y del Río Ed., 2007), *La mirada creadora* (Leyra, 1993), *El arte contemporáneo en la educación artística* (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008) y *Cairon 13. La investigación en artes escénicas* (Pérez y Sánchez Ed., 2010) buscaré defender la práctica artística como creación, autocuestionamiento permanente y apertura de límites y presentaré como material de aula parte de la programación de la unidad didáctica de Estética que trabajé en mis prácticas docentes; finalmente, con Jacques Rancière e Ivan Illich dialogaré sobre la posibilidad de un modelo educativo que no desemboque en la desigualdad y el adoctrinamiento que ambos señalan como males connaturales al sistema de enseñanza mismo y propondré prácticas emancipadoras e igualitarias.

Todas las fuentes reflejadas en la bibliografía han resultado fundamentales para la construcción del presente trabajo, ya sea por defender posturas con las que yo estaba inicialmente de acuerdo y reforzaban teóricamente mis intuiciones, por abrir una interesante ventana hacia panoramas que no me había planteado previamente o por suponer un revulsivo para la reflexión y la discusión filosófica. Todas ellas trabajan dimensiones pedagógicas que enlazan con la línea seguida en este trabajo, bien desde el plano de la reivindicación de una mayor presencia del pensamiento artístico en las aulas, bien desde una defensa de una educación más emancipadora.

Mis propósitos son dos, fundamentalmente: por una parte, intentar defender un modelo educativo en el que las prácticas filosóficas y artísticas se revaloricen y se alíen

para alcanzar un aprendizaje personal más completo, humano y ampliador de horizontes; por otra, plantear posibles actividades de aula que promuevan dicha dimensión filosófico-artística y que, de hecho, puedan ponerse en práctica de forma transversal en cualquier clase de cualquier asignatura.

Cabe comentar que la estructura del trabajo es voluntariamente no dicotómica, por lo que el índice recoge mi voluntad entretejedora entre teoría y práctica. Tras esta introducción, con la que pretendo plantear mis intereses y preocupaciones como futura docente, abordaré de forma alterna, pero cohesionada, reflexiones pedagógicas fruto de mis lecturas y prácticas de aula fruto de mis reflexiones. Aparecerán tanto las ya realizadas en mis prácticas docentes como las futuribles. Todas ellas buscan responder y materializar algún concepto abordado teóricamente, de ahí el orden de aparición.

También advierto a los lectores de que, en ocasiones, se volverán lectoras y viceversa. He procurado, de forma experimental, poner sobre blanco un lenguaje que pueda ser inclusivo a la vez que literario. Frente al rechazo estético que me produce el constante desdoblamiento y, por supuesto, el rechazo moral hacia la injusticia histórica que supone que el género no marcado sea el masculino, he decidido optar por hablar unas veces en femenino y otras en masculino cuando me refiero a una totalidad de individuos o a sujetos hipotéticos, indefinidos en cuanto al género¹. De esta forma, no se entienda que hablo de mí en concreto si digo “la docente”, pues hablo de cualquier profesor. No se entienda que sólo hablo de chicas cuando digo “las alumnas”, pues me refiero a toda la clase. Previendo que se pueda criticar este sistema por ambiguo en los casos en los que se quiera especificar por género, entiendo que es un obstáculo menor y fácilmente salvable, pues bastará con explicitarlo con los muchos mecanismos que nos ofrece la lengua castellana (ejemplos: los alumnos varones pueden haber sido condicionados socialmente para elegir determinadas carreras; las mujeres en la docencia han tendido históricamente a cubrir puestos en la enseñanza infantil o primaria, etc.).²

¹ Fue una serendipia absoluta descubrir que María Acaso, en *Pedagogías invisibles* (2018) también había dado con esta solución, por lo que me sentí más justificada para proseguir con mi redacción al ir descubriendo que la lectura de su obra era fluida y perfectamente comprensible.

² A este respecto, me parece oportuno señalar que, en mi opinión, el lenguaje desdoblado podría de hecho entrar en contradicción con actuales pretensiones del movimiento LGTBI+ de no abordar la identidad de forma clasificatoria y binaria. Habrá, por tanto, que seguir pensando nuevas fórmulas y nuevos mundos.

Por último, he decidido tomarme la libertad, por una vez en todo mi recorrido universitario, de no hablar desde la personalidad múltiple que supone usar siempre el plural, como se insta habitualmente en este tipo de trabajos. Hablaré, por tanto, desde mi perspectiva y con mi propia voz, en singular. Cuando proceda, hablaré en plural, quizá como profesorado, quizá como sociedad. Lo iré explicitando sobre la marcha. Confío en que, con esta decisión, pueda aparecer mi personalidad como estudiante y como futura docente, sin por ello perder en absoluto de vista en el horizonte el debido rigor académico.

Senderos que se cruzan

En esta línea, con la idea en mente de que tenía que formarme como profesora y, por tanto, construir una nueva dimensión de mí misma, me propuse adentrarme en textos interesantes que abordaran el acto pedagógico desde una perspectiva alternativa, a la vez que iba diseñando mi propio proyecto pedagógico para llevar al aula. Al margen de los caminos habituales, se escondía un entramado de senderos que me han resultado especialmente reveladores para construir la didáctica que me gustaría ser capaz de poner en marcha con mis alumnos en el futuro, una didáctica filosófica, artística y emancipadora.

Senderos para pensar: *Pedagogías invisibles*

Hablo de construcción, y no de aplicación de una programación, porque entiendo que la programación de un curso o de una unidad didáctica es un acto de creación que supone un proceso de diseño personal y desarrollo de acciones formativas, de contenidos, actividades, estrategias, recursos, ambientes, etc. Y el docente tiene la oportunidad de plantearse esa construcción de forma activa y consciente, de ser un verdadero diseñador instruccional. Un artista. Como iré desarrollando, mi propuesta busca despertar la vena artística/creadora que todos llevamos dentro, tanto desde la posición del profesorado como desde la del alumnado.

Además, me interesaba personalmente fabricar un discurso positivo respecto al concepto mismo de docente, rechazando frontalmente la popular y desafortunada fórmula de Bernard Shaw según la cual “el que sabe hace y el que no sabe enseña” y defendiendo la idea del profesor-artista. Quiero así abordar una doble comparación entre el maestro como artista y el alumno como receptor, pero planteada ya desde una estética de la recepción que, por tanto, no considera la obra como un constructo cerrado con un sentido único, sino abierto a la lectura del espectador, a su aportación, o sea, a infinitas aportaciones posibles. Al adentrarme en las lecturas que irán asomándose a lo largo del trabajo, veía cada vez más claro que ese mismo principio podía regir perfectamente en el aula, esto es, que se podía entender la clase como un constructo colectivo y siempre abierto que, de facilitar un espacio real de conversación y construcción conjunta, podría ser cuna diaria de experiencias siempre distintas, nuevas y mutuamente enriquecedoras.

Para esta reivindicación de la profesora-artista, he encontrado una aliada en María Acaso, cuya obra *Pedagogías invisibles* (2018) supone un descubrimiento muy oportuno tanto a nivel teórico como práctico.

Dos son los hilos fundamentales que he seguido en la lectura de esta obra: por una parte, la idea de clase como discurso; por otra, la idea de discurso como performatividad. Nuestra identidad como humanos se va configurando, se va construyendo, a través de microrrelatos invisibles que, por tanto, es conveniente sacar a la luz, pues son muy determinantes, sobre todo cuando hablamos de pedagogía y de periodos de crecimiento como la adolescencia. Todo docente puede comprender su trabajo como un discurso (Acaso, 2018, pág. 13) y comprender, por ello, que su discurso es, o puede llegar a ser, una herramienta transformadora. En este sentido, Acaso hablará del docente como agente creador, como actor social que puede transformar la realidad mediante la acción semiótica de su *acto pedagógico* (Acaso, 2018, pág. 21)³.

Acaso quiere promover una nueva hibridación a partir de dos suelos, fundamentalmente, el de la *didáctica de la sospecha*, que pretende instaurar el cuestionamiento como sistema de trabajo permanente (Acaso, 2018, pág. 11), y el de la semiótica, de la que recogerá conceptos como direccionalidad, denotativo/connotativo,

³ Es reveladora su decisión de no utilizar el término clase, sino acto pedagógico, para así hacer referencia a la *educación expandida* (Acaso, 2018, pág. 23), aquella que puede darse en cualquier situación y lugar, no necesariamente entre las paredes de un aula. Del mismo modo, utiliza el término estudiante y no alumno, porque estudiante implica actividad, mientras que, para ella, alumno es un término pasivo.

discurso implícito o explícito, etc. Es decir, ella busca trabajar una semiótica del acto pedagógico (Acaso, 2018, pág. 21), de cuya mezcla surgen las *pedagogías invisibles*. Esta pedagogía surge para visibilizar algo que en otros ámbitos, como la publicidad o las artes, ya es visible, pero que no se había analizado desde el punto de vista de la educación, lo cual es fundamental: analizar los usos del lenguaje en el aula, especialmente del lenguaje visual (Acaso, 2018, pág. 20).

Con este trabajo, pretendo mostrar la necesidad de hacerlo desde dos puntos de vista: como profesora, habré de analizar mi propia capacidad performativa en el aula, mi direccionalidad, los mensajes invisibles que transmiso; las alumnas, por su parte, tendrán que hacer este mismo análisis y compartir su propia visión tanto de la capacidad performativa de su profesora como de los materiales trabajados en clase y de su propio entorno general (verbal, icónico, etc.).

El punto clave del análisis de Acaso es de carácter muy artístico, pues tiene que ver con el *carácter representacional del acto pedagógico* (Acaso, 2018, pág. 28): el docente debe ser consciente, por una parte, de que está representando un papel y una visión del mundo; por otra, de que el currículo es una narración, y es una narración que él narra y que, por tanto, podría elegir, crear, construir por sí mismo. Todo ello para trabajar hacia un *pensamiento autónomo*, opuesto al *pensamiento importado*. Y me parece fundamental señalar la importancia de hacerlo no sólo de cara a la mayor autonomía del alumnado, sino a la del profesorado mismo, que así se dota de herramientas útiles para autocuestionarse constantemente, descubrir mecanismos inconscientes y analizarlos, desarticularlos, mantenerlos o descartarlos, si lo descubre conveniente.

Para Acaso, las docentes deben atender a los sentidos que se esconden más allá del código lingüístico y hacer un análisis en tres niveles: a nivel sintáctico, describir los signos (palabras usadas, vestimentas, gestos); a nivel semántico, los significados que se les pueden atribuir a esos signos (igualdad, jerarquía, poder); a nivel pragmático, descubrir el poder de esos signos (cómo afecta ese discurso invisible a la realidad) (Acaso, 2018, pág. 36). Si las relaciones de enseñanza-aprendizaje han quedado fuera de este análisis semiótico, Acaso denuncia la enorme trascendencia de los discursos invisibles de los docentes, que pueden afectar de forma radical a la efectividad de la enseñanza.

Las pedagogías invisibles pasan del modelo combinatorio de Saussure, en el que interesan las relaciones entre significante y significado, al modelo operatorio de Peirce, que es ya tridimensional y entiende que para interpretar enunciados no es necesario únicamente conocer significante y significado, sino que hay que atender también al contexto, a la intención del emisor, a los conocimientos del receptor, etc. (Acaso, 2018, pág. 40). En este segundo modelo interesan las *inferencias*, que están relacionadas con la *interpretación*, por lo que ya no se trata de un modelo lineal de traducción. Las inferencias son protagonistas tanto del proceso de producción como del de interpretación de sentido (Acaso, 2018, pág. 41). Se pasa, por tanto, de un modelo en el que el signo representa la realidad a un modelo en el que el signo la construye, de *descriptivo* pasa a ser *performativo* (Acaso, 2018, pág. 43). La forma de comunicar es también decisiva para la recepción-construcción del mensaje. Siendo conscientes del enorme mundo de posibilidades que nos ofrece no sólo el lenguaje verbal, sino también el visual, las profesoras podemos utilizarlo en el aula para renovar los procesos educativos, para hacerlos más creativos, participativos y relevantes. Por ello, me he propuesto pensar estrategias para que el clima del aula sea más propicio para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la realidad siempre se procesa desde un determinado punto de vista, esto es, es una construcción que se experimenta por cada sujeto de forma distinta, se puede pensar en la clase de la misma manera. Cualquier cosa que la profesora haga o diga será recibida de treinta formas diferentes, pues cada alumna se llevará un aprendizaje distinto, si se lleva alguno. Convendría, por tanto, deconstruir el discurso docente, el discurso tantas veces automático puesto en marcha, y hacerlo desde dentro para analizarlo y modificarlo, transformando así la educación (Acaso, 2018, pág. 55). Lo curioso, como apunta Acaso, es que todo el sistema educativo está organizado para que el alumnado crea que lo que se describe en las aulas es la realidad, descrita de forma objetiva (Acaso, 2018, pág. 56), por lo que los estudiantes sienten que no pueden participar, que todo está ya dado. Pero si los profesores aceptamos que no hay un único discurso posible, que nunca podremos enseñar lo mismo de la misma manera a personas distintas, que tendremos que crear discursos distintos, constantemente nuevos, siempre en transformación y que nuestros alumnos crearán con ellos otros tantos discursos diferentes, estaremos abiertos a lo inesperado, a las aportaciones de los alumnos, a los caminos que no habíamos previsto al preparar las clases. Artista y educador tienen la capacidad de transformar la realidad, por lo que reivindico que consideremos artista al

educador que así lo hace y nos empoderemos como profesores. Quienes piensan que en las aulas hay que ser neutrales lo hacen porque creen que el currículo es un espejo de la realidad y no un constructo personal.

Además de ser conscientes de que las profesoras podemos ser narradoras de nuestras clases y no meras informadoras, es fundamental aprender a analizar todos los discursos performativos que damos vida en el aula porque modelan a nuestros alumnos (Acaso, 2018, pág. 66).⁴ Es necesario comprender que cualquier elemento de la realidad puede a su vez funcionar como sistema de representación, pues el receptor elabora un significado personal de todo lo que ve. Hasta los objetos naturales se convierten así en creaciones humanas, en constructos en la mente de quienes los observan (Acaso, 2018, pág. 69). Se conoce este fenómeno como *recontextualización*. Desde Duchamp, el arte ha trabajado intensamente en esa dirección, transformando el uso o los contextos de aparición de los objetos para convertirlos en signos de otras cosas. Acaso defiende que se entienda el acto pedagógico como una recontextualización (Acaso, 2018, pág. 73) y que el profesor se descubra como actor y se niegue a reproducir un sistema repetitivo que, tras la repetición infinita, niega su propia capacidad de creación y transformación.

Se pregunta entonces la autora qué pueden aprender las alumnas si la clase no es un sistema de reproducción de la realidad, sino un sistema de representación. Acaso defiende recuperar la narratividad⁵, recuperar la actuación, la teatralidad, la pasión en el aula. Para apasionar al estudiantado y posibilitar un verdadero aprendizaje.

Si la *pedagogía tóxica*⁶ para Acaso no pretende enseñar, sino embotar el ingenio, si es un sistema bulímico que propicia la superficialidad y el olvido, Elizabeth Ellsworth (citada en Acaso, 2018, pág. 85) señala un interesante camino: el pedagogo por excelencia es el antipedagogo, aquel que acepta que el estudiante aprenderá algo completamente diferente a lo que el docente muestra, que el aprendizaje es personal. Pero sólo así puede ser aprendizaje. Para Acaso el acto pedagógico, como el artístico, es un acto inacabado e

⁴ En este sentido, es también muy interesante la concepción de las pedagogías invisibles acerca del análisis, proceso que sitúan entre la cirugía (porque se destruye lo analizado) y la creación (porque se produce un discurso, se producen nuevos sentidos) (Acaso, 2018, pág. 66).

⁵ Parece oportuno mencionar la diferencia en la visión de la narratividad respecto a la presentada por Freire, que considera que la narración por parte del docente es estática, es un comunicado y no verdadera comunicación (Freire, 2002, pág. 76).

⁶ Así llama Acaso al modelo educativo cuyo objetivo es el de ocasionar la muerte del pensamiento autogenerado y producir únicamente conocimiento importado (Acaso, 2009, pág. 41).

irreproducible (Acaso, 2018, pág. 86). Cada alumna recibe, recicla y transforma el discurso del profesor y este bucle infinito no tendría por qué acabar con la evaluación final del docente, sino que podríamos dejarlo caminar, incontrolado como es.

Senderos para actuar: *Habitando el aula*

La primera práctica que planteo para iniciar una pequeña revolución artístico-filosófica en el aula busca crear un ambiente propicio para la investigación y el conocimiento, un ambiente cálido, habitable y personal que facilite el surgimiento del pensamiento propio. Construir un aula nueva. La asepsia propia de los centros escolares es poco estimulante, por no decir deprimente. El estudiantado no suele sentir como propio el centro en el que trascurre la mayor parte de horas de su día. Dado que en un ambiente habitado es más fácil que surja la curiosidad, que haya implicación y que se produzca el aprendizaje, preciso que se establezcan vínculos emocionales entre habitantes y habitáculo. Por lo tanto, al empezar el curso, pediré a los estudiantes que traigan al aula objetos, canciones, poesías, imágenes, vídeos, carteles, disfraces, comida. Todo aquello que, dentro de la legalidad, les haga sentir cómodos, con lo que se identifiquen y que quieran compartir con los demás. Les preguntaré si quieren permanecer sentados o quizá de pie, en el patio o el salón de actos. Si prefieren la puerta abierta o cerrada, las sillas en filas o en círculo. Con todo ello, durante las primeras sesiones decoraremos el aula y estableceremos normas comunes, nos conoceremos profesora y alumnos, procuraré que entablemos una relación menos distante y más cordial con el entorno, ya propio. El flujo fuera-dentro se mantendrá abierto durante todo el curso, pues toda idea trabajada en clase podrá ser plasmada con nuevas imágenes, canciones, celebraciones, etc. Busco así que se adueñen de su espacio y de los contenidos trabajados, que comprendan las posibles conexiones entre filosofía, arte y mundo, que las puedan establecer por ellos mismos.

Es crucial para el discurso pedagógico que aquí defiendo resaltar la voluntad que comparto con Acaso de transitar desde las pedagogías críticas, ancladas en un modelo analítico-pasivo-pesimista que rechaza las prácticas tradicionales pero no propone alternativas transformadoras, a las pedagogías regenerativas, que pretenden ser optimistas y transformadoras (Acaso, 2018, pág. 93).

El ideario de la pedagogía regenerativa invisible se construye alrededor de cinco conceptos: violencia simbólica, currículum opaco, aprendizajes de la ausencia, direccionalidad y performatividad. Para cada concepto propondré una práctica de aula y cada una de ellas habrá de ser registrada de forma audiovisual por un grupo rotatorio de alumnos, encargados de ser los documentalistas de cada experimento. Todo ello quedará recogido a final de curso en un montaje cinematográfico.

1. Las instituciones educativas han tendido a construirse como reproductoras del orden social, cultural, político y moral de un país, tal y como señalan Bourdieu y Passeron (citados en Acaso, 2018, pág. 94). La **violencia simbólica** en el aula es la que ejercen estas instituciones para mantener el orden social establecido, para dejar clara la jerarquización que las estudiantes habrán de mantener dentro y aceptar fuera del instituto.

Práctica de aula: ¿Quién manda aquí?

Propongo una práctica *desjerarquizadora* que visibilice los poderes prestablecidos en el aula y, tras ese primer análisis, desvista de su poder a docente y centro, repartiendo responsabilidades entre todas las alumnas.

Se plantearán sucesivamente diversas opciones: que el poder vaya rotando y un alumno o grupo de alumnos tenga que dirigir el aula y establecer las normas; que la estructura sea completamente horizontal y se establezcan las normas comunes entre todos de forma consensuada; que no haya ninguna norma y se descubra la viabilidad de tal sistema.

2. Si el currículo oculto⁷ señala que estas violencias nos afectan mentalmente, las pedagogías invisibles muestran que la violencia simbólica es transformadora, a saber, nos obliga a ser, a vestir, a hablar de determinada forma. Nos afecta es nuestros propios cuerpos. No es una violencia abstracta, sino real, concreta. El uniforme, por ejemplo, anula simbólicamente la identidad personal de los alumnos, negándolos como individuos. Se pasa por tanto a la idea de **currículum opaco**, que es precisamente ese fenómeno de ocultación de la realidad bajo apariencia de transparencia. Es un giro bastante

⁷ Concepto que podemos rastrear en la obra de John Dewey, Ivan Illich, Paulo Freire o Benson Snyder, pero cuya expresión fue acuñada por Philip Jackson en su obra *Vida en las aulas*, de 1968 (Torres, 1998).

perverso porque sí que hay un discurso explícito (el uniforme iguala, es más democrático, por ejemplo) cuando en realidad, tras esa cortina, se encuentra un discurso implícito (hay que uniformar a los estudiantes por dentro y fuera).

Práctica de aula: *Taller de espeleología*

Busco con esta actividad sacar a la luz currículo oculto y opaco tanto de la clase como del entorno general. Como con la anterior práctica ya se habrán sacado a relucir las estructuras de poder y control escondidas en el aula, ahora analizaremos fundamentalmente, visionando fragmentos de películas, publicidad, revistas, anuncios laborales, debates electorales, etc., qué modelos socio-económicos imperan en nuestra sociedad y cómo nos clasifican, qué ideologías políticas se van filtrando por las rendijas de nuestro sistema democrático, cómo afectan a nuestros cuerpos y mentes los cánones estéticos que aparecen en televisión y revistas, las coreografías amorosas que esconden violencia sexual en el cine, la simbología de vestuario, tatuajes y demás ornamentos corporales, así como los efectos que todo ello tiene en las relaciones con el mundo y con uno mismo. Además del debate en clase, las alumnas pueden expresar sus opiniones o hacer sus denuncias verbalmente, mediante ensayos, poesías o declamaciones; visualmente, mediante dibujos, murales u obras audiovisuales; sincréticamente, mediante *performances*, teatralizaciones o danza.

3. El **aprendizaje de la ausencia** es un terreno muy propio de las pedagogías invisibles, que consideran que aprendemos también (o incluso más) de lo ausente, de la evidencia de lo ausente. Esto es, las pedagogías invisibles prestan especial atención a todos los posibles currículos imaginarios: todo lo que los profesores podríamos decir y no decimos, lo que podríamos hacer y no hacemos, así como todo lo que ni siquiera consideramos sujeto al campo pedagógico (Acaso, 2018, pág. 99) y quizá el alumnado sí eche en falta.

Práctica de aula: *(No) veo, (no) veo*

Con esta actividad, pretendo que las estudiantes analicen su entorno escolar y expliciten todo aquello que notan que falta y aquello que les gustaría personalmente que cupiera entre las paredes del aula. Quizá piensen que los

profesores son de una especie distinta porque no comparten sus herramientas de comunicación, nunca les han mostrado imágenes que ellos conocen o les han hablado en su particular idioma. Quizá hayan aprendido que en el aula no se baila porque nunca han visto a nadie bailar dentro. Quizá hayan establecido una relación más cercana con el profesor que no viste de traje o con la profesora que no grita o castiga. Si no lo habían pensado de forma consciente, ahora pueden reflexionar sobre ello, visibilizando buenas prácticas y aportando también dimensiones de aprendizaje que se excluyen generalmente del entorno académico, pero que pueden ser aprovechables y fructíferas (como sus actividades extraescolares, redes sociales, etc.). Al igual que podemos trazar con una mirada estética marcos alrededor de los objetos y así convertirlos en objetos-estéticos (Maillard, 2009, pág. 60), podemos aplicar una mirada pedagógica hacia objetos anteriormente excluidos del marco escolar y convertirlos en objetos-educativos.

4. El cuarto concepto fundamental es la **direccionalidad**, que tiene que ver con el *marketing*, con el diseño de un producto de cara a su venta a un determinado destinatario (Acaso, 2018, pág. 101). Todo ser humano proyecta una cierta direccionalidad. El problema de la direccionalidad, al aplicar el concepto a las aulas, es que las docentes tendemos a construir nuestras clases pensando en modelos ideales, estudiantes ideales que quizá se ven representados por muy pocos alumnos reales. Puede que sea de manera inconsciente, pero lo cierto es que la mayoría de la clase queda excluida de nuestra construcción y, por ello, puede fracasar (Acaso, 2018, pág. 102) o no alcanzar objetivos personales de valor, sino sólo cumplir con unos mínimos que más tarde no le serán de utilidad. Una de las opciones que plantea Acaso es que los profesores construyamos clases con direccionalidades abiertas, más plurales, no binarias (Acaso, 2018, pág. 107), para así dar cobijo a un mayor número de estudiantes.

Práctica de aula: *Frankenstein*

Esta práctica se compone de dos tareas, las cuales pueden presentarse de forma verbal o visual: por una parte, habrá que construir en conjunto un modelo de alumno que cubra todas las direccionalidades de la clase, un modelo bajo el que todos puedan sentirse representados y proponer actividades y modelos de

explicación y evaluación que pudieran satisfacer todas sus necesidades; por otra, los alumnos, intentando que la crítica sea constructiva, pueden intentar proponer un modelo de profesor ideal con el que creen que trabajarían a gusto. Si se busca un espacio de seguridad para que el estudiantado se sienta más libre, sienta que puede encajar y no se vea obligado a adaptarse violentamente a estructuras que no le son propias, las docentes podemos plantear abordar el acto pedagógico ampliando los referentes que utilizamos, valorizando identidades alternativas a la nuestra, reflexionando en conjunto sobre cómo actuarían, cómo pensarían y qué resultados obtendrían otros posibles profesores y otros posibles alumnos. Si alguna docente, además, goza de talento para la actuación, podría plantearse entrar puntualmente en el aula de forma teatral con identidades cambiantes, sin caer por supuesto en la caricaturización, sino como forma de promover de manera sorprendente para el alumnado la reflexión sobre la identidad y el respeto hacia la diversidad.

5. Por último, el concepto de **performatividad** pone de manifiesto que los cuatro anteriores no son sólo conceptos, sino que son realidades transformadoras, que conforman la realidad (Acaso, 2018, pág. 109). Actualmente, en el mundo de la imagen en el que vivimos, el lenguaje visual resulta increíblemente performativo, pues modula nuestros hábitos, nuestros cuerpos, nuestros gustos.

Práctica de aula: *El lado oscuro poderoso es*

Considero preciso trabajar con los estudiantes para que tomen conciencia de la fuerza performativa de nuestro mundo icónico y puedan protegerse o utilizarla, si lo consideran oportuno, pero no sólo consumir pasivamente ideas y productos ajenos. Dado que ya he propuesto anteriormente trabajar en el análisis, propongo ahora una actividad con la que los estudiantes intenten actuar sobre la realidad de otros, que analicen cómo su discurso, vestuario y gestos pueden influir en el comportamiento de los estudiantes de un curso inferior, por ejemplo. Pueden intentar primero generar malas influencias y luego influencias que ellos consideren más positivas, pero el objetivo es que se den cuenta del poder del que efectivamente disponen, para así caer en la cuenta de las trampas en las que ellos mismos pueden caer.

Si con estas prácticas me centro en el mundo de la imagen no es porque esté a favor de la tiranía de lo visual que impera en Occidente, sino porque, siendo cierto que las imágenes ocupan un lugar fundamental en nuestra relación con la realidad y en la actual construcción de nuestra identidad personal y social, considero interesante que los educadores trabajemos con las herramientas necesarias para que las estudiantes puedan analizar críticamente el mundo de la imagen en el que están inmersas. Por otra parte, es innegable el atractivo y la capacidad comunicativa que tienen, por lo que pueden ser utilizadas como perfectas aliadas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Senderos para pensar: *La mirada creadora*

Volviendo a bucear entre prácticas de hibridación artístico-educativa, me encontré con el Museo Patio Herreriano, el cual puso en marcha entre 2003 y 2006 un proyecto dirigido por el Departamento de Investigación y Educación con el propósito de interrelacionar precisamente estas dos prácticas para lograr no sólo una mayor comprensión de las obras de arte que exponen, sino con la intención, en el sentido que me interesa aquí, de desarrollar una visión más radical, de transformación, de cooperación obra-spectador, de obtención de herramientas de reflexión crítica que desde el museo se puedan llevar al mundo (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 20). En concreto, este museo pucelano se plantea como retos aunar sensibilización artística y construcción de sentido, reflexionar sobre las ideas de modernidad y progreso, sobre la posibilidad misma de explicación del arte, comprender que la premisa básica del hecho artístico es el autocuestionamiento permanente y la apertura de límites, tal y como vengo defendiendo hasta ahora.

El concepto mismo de mediación, de necesidad de una labor educativa que prepare al espectador, de alguna forma ya subraya la distancia entre la experiencia estética y la práctica artística (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 28). Entre las medidas que pusieron en marcha para disminuir esta brecha destacan *La memoria de las imágenes*, actividad con la que el museo buscó que las obras sirvieran de punto de partida para la memoria de los espectadores, de tal manera que los espectadores pudieran comprenderlas mejor desde su propia realidad, estableciendo relaciones de significación entre su experiencia personal y la obra en sí. En muchos casos, los espectadores sentían frustración al descubrir que

nada tenía que ver su propia interpretación con el título de la obra o la explicación que el educador más tarde les daba, pero el reto consistía en hacerles comprender que la obra de arte no tiene un significado único y cerrado, no tiene una esencia fija que explicar, sino que su significado se construye culturalmente, se construye gracias a todas las miradas.

Como señalan las teorías cognitivas más recientes, aprendemos mejor desde lo que ya sabemos (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 49), esto es, incorporando a nuestra red de conocimientos previos los nuevos conocimientos, que así adquieren un nuevo sentido y, sobre todo, un sentido nuestro. Todos necesitamos interpretar para comprender, no sólo mirar. Esto nos convierte a los espectadores en protagonistas⁸. El espectador pasivo no da vida a la obra, no activa su sentido, no colabora y, por tanto, tampoco se lleva nada; la obra tampoco le aporta a él, pero el espectador, cambiando su actitud, abriéndose a la posibilidad de ser protagonista, puede tener voz a la hora de interpretar la obra, pues no es sólo el educador el que atesora la verdad. Sería óptimo que los espectadores salieran del museo habiendo reflexionado, habiendo abierto su mente a lo que hasta entonces consideraban distante. Para que así sea relevante. De la misma forma, sería óptima esta actitud en el aula.

Otro tema fundamental sobre el que cabe reflexionar en este trabajo es sobre la necesidad de modificar, ampliar o, en algunos casos, incluso recuperar la educación artística en las escuelas, que suele estar desprestigiada, muy mermada de tiempos y espacios y, en los casos en los que se da, dirigida no a la libre expresión de la sensibilidad del alumno, sino a una reproducción normativa y estereotipada que no favorece el desarrollo de la intuición estética. Por otra parte, cabe defender, como he hecho con anterioridad, una dimensión crítica y analítica de la educación artística. No se trata de crear obras físicas o, como comenta en repetidas ocasiones Acaso (2018), de *hacer manualidades*, se trata también de crear ideas, de fomentar el pensamiento crítico sobre el arte, sobre los sentidos, sobre el mundo. Es una importantísima herramienta filosófica.

Como señala Paulo Freire en la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2002), la educación debería fomentar la *alfabetización crítica* y así servir para comprender y transformar la realidad del alumnado. A pesar de estas evidentes bondades, Freire sostiene que la educación nunca debería imponerse, de acuerdo con Illich y Rancière, con los que

⁸ En *participadores*, como llamaba el artista brasileño Hélio Oiticica a los espectadores de su obra (Fernández, 2004, pág. 49).

dialogaré más adelante. Es muy interesante también el concepto de *didáctica dialógica*, según el cual se produce el conocimiento a partir de *narraciones plurales* (Freire, 2002, pág. 126), como he trabajado en el anterior apartado.

En la línea de las narraciones plurales, se puede rescatar otra actividad propuesta por el Museo Patio Herreriano, *Personhacen*, que busca que los adolescentes aborden las obras desde múltiples miradas posibles, teniendo que seleccionar diversos personajes y pensar entonces qué obras estos personajes ficticios (pero muy posibles) preferirían o detestarían, adivinar las interpretaciones que harían, sus comentarios, sus preguntas. Este mismo experimento se puede trabajar en filosofía de una manera muy interesante: se trataría de posicionarse ante cada dilema en el cuerpo y la mente de otras personas e intentar pensar y actuar como ellas harían para así ampliar nuestra percepción del mundo, nuestro marco de posibilidades, nuestra capacidad de comprensión.

De acuerdo con Arnold J. Toynbee (citado por Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 80), estoy convencida de que tampoco la creatividad, que es la capacidad de relacionar y de imaginar diferentes posibilidades ante un mismo problema, ha de considerarse como un don, ya que también puede educarse. Y quizás podríamos, con nuestra actuación como profesores en el aula, potenciar estas capacidades dormidas.

La reivindicación de las prácticas artísticas en el aula como apuesta por una metodología pedagógica potenciadora de la creatividad y el pensamiento crítico también nos llega de la mano de John Dewey, que ya en 1934 defendió la necesidad de apostar por una educación basada en las artes y en la experiencia, de manera que el alumnado viviera un proceso personal de producción de significado de su propio recorrido, tanto educativo como vital (citado por Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 120). El arte, en este contexto, se aplica como un medio más que como un fin, abriendo nuevos caminos y posibilitando tanto la acción como una mayor apertura en la recepción de la realidad. Se considera un modo distinto de investigar, que pone énfasis en el proceso y no sólo en los resultados finales. Desde el Museo Patio Herreriano plantean que el arte, así como todo trabajo creativo, puede ser un puente útil para cerrar la actual brecha entre docencia, aprendizaje y alumnado (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 146). Ante el dudoso éxito de las fórmulas educativas tradicionales, cabe pensar en nuevas opciones más activas, más creativas, regenerativas, de acercamiento, que no dejen a nadie atrás.

Respecto a la creatividad, los autores ofrecen una definición que me resulta muy interesante y provechosa para establecer conexiones con la filosofía, pues la consideran:

capacidad de revisar, cuestionar nuestras pautas, formas, rutinas, modelos de comportamiento, a través de explorar, vivenciar, comprender, inventar o construir distintas respuestas, respuestas nuevas, con métodos, situaciones, ejercicios que aprovechan la ruptura con nuestros itinerarios lógicos, para valorar la necesidad de cambio, mejora y ampliación de nuestras actuaciones; generar cierta tensión entre lo habitual, lo conocido, lo seguro, que nos permita movernos hacia lo desconocido, hacer significativo lo insignificante, flexibilizar lo automático, ampliar nuestra forma de percibir (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 148).

Y el método de la creatividad es el de la investigación (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 157), es decir, la exploración constante, la eterna hipótesis, la puesta entre paréntesis de todo lo previamente asumido, de lo normativo. La creatividad rompe la norma, la recicla, establece relaciones nuevas, promueve el cambio.

Otro punto muy interesante para la reflexión pedagógica es acerca de las distancias entre obra y espectador, que me llevo a nuestro campo pedagógico-filosófico reflexionando sobre las distancias alumnado-profesorado. Parto de la siguiente premisa: nuestro primer puente con el mundo es el *otro*, pues todos crecemos y aprendemos mirándonos en los demás, haciendo nuestras sus palabras, imitando. Tanto la experiencia artística como el acto pedagógico son *para el otro*, se constituyen con ese sentido, en esa dirección (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 149). Y para que esto sea posible es necesario acercarnos y conocer al otro, a la espectadora o al estudiante al que pretendemos llegar con nuestras clases. Mencionan los autores que nos hallamos en un momento complicado en este sentido, pues los jóvenes actuales no parecen muy interesados en nada ajeno, hipnotizados por sus propios egos reflejados en sus pantallas para ser observados por los otros, que en este caso son meros instrumentos para la construcción de su propio yo. Probablemente esto haya sido siempre así en esa etapa de la vida, pero el docente no tiene por qué darlo por perdido, puede entrenar al alumno en el intercambio, en la cooperación, en la posibilidad de construirse y aprender gracias a los demás.

A fin de cuentas, todos buscamos expresarnos, compartir nuestro yo con los demás, hacernos ver. Todo lo que hacemos expresa (nuestra forma de estar, de vestir, de

mirar y hablar), aunque no tengamos conciencia de su significado o incluso de nuestra intención, pero reducir el arte a una forma de expresión nos deja fuera de la *zona de misterio* (Fernández y del Río Ed., 2007, pág. 158). Porque la práctica artística también tiene una dimensión epistemológica importante, nos permite acceder a las cosas desde puntos de vista insospechados, nos mueve a mirar, a prestar atención a lo que pasó inadvertido o a lo despreciado⁹. Si somos capaces de jugar con la metáfora, podemos ampliar nuestra forma de entender la realidad y podemos así construir nuevos sentidos del mundo. Ninguna mirada es inocente. Todas las miradas participan en esa construcción del sentido del mundo. Pero se trata de fomentar que esa mirada sea consciente.

Respecto a la mirada, para Ana María Leyra, autora de *La mirada creadora*, lo fundamental al preguntarnos por cuestiones artísticas o estéticas en general es la atención a lo que significa una determinada forma de mirar, de escuchar, de sentir (Leyra, 1993, pág. 5). Lo estético sobrepasa la cotidianeidad, es una mirada intencionada, de ahí que la llame creadora. De acuerdo con John Berger (2016, pág. 10), al mirar creamos, nuestros modos de ver son formas de construcción de la realidad. Cuando miramos estéticamente estamos sacando a la luz lo que estaba oculto, estamos fijando nuestra atención, estamos mostrando nuestro interés, nuestro asombro. Es lo que quiero que ocurra en el aula, que las miradas se despierten y creen por ellas mismas.

Me parece fundamental, a nivel pedagógico, el fenómeno del asombro. Sin asombro, sin curiosidad previa, lo que alcance a los alumnos será efímero. Siempre es más duradera en la memoria la respuesta que responde a una pregunta planteada previamente, que responde a una necesidad, a un interés propio. Se trata de lograr conectar con los distintos intereses de las alumnas, provocar que ellas mismas se hagan preguntas y busquen posibles respuestas.

Comenta Leyra que fue el asombro lo que dio origen a la filosofía griega, la fascinación, la curiosidad por lo inexplicado. Y es interesante en este sentido la conexión con la estética como primer estímulo de la curiosidad, ya sea a través de la belleza o de la repulsión. Es más fácil trabajar con una clase fascinada por lo que acaba de ver, deseosa de comunicar sus impresiones, sus reflexiones al respecto.

⁹ La descontextualización y la recontextualización son capacidades altamente desarrolladas por los artistas, pero, como sostiene Maillard, forman parte de nuestro instrumental humano para la resolución de problemas y la construcción de sentido del mundo (Maillard, 2009, pág. 60).

También es muy atractivo para el alumnado abrir puertas a pensamientos no puramente lógico-lingüísticos. Como menciona Leyra, la creación artística no se amolda a los esquemas del pensamiento lógico, se vale también del mito y la metáfora, que constituyen un pensamiento alógico caracterizado por el empleo de la imagen y de la analogía como formas de expresión (Leyra, 1993, pág. 13).¹⁰ Estas características, por otra parte, hacen del arte lenguaje universal, pues le otorgan un poder simbólico mucho mayor y de mayor alcance y traducibilidad, dentro de las limitaciones de las convenciones culturales.

La creatividad nos permite buscar soluciones alternativas, no convencionales, pone en marcha una imaginación constructiva (es decir, productiva, no sólo reproductiva). El pensamiento lateral maneja muchas posibles soluciones y pone en marcha estrategias heterodoxas, opciones que el pensamiento lógico tiende a descartar. El pensamiento creativo es el que está detrás de muchos descubrimientos, el que combina de forma original ideas ya conocidas para llevarnos por nuevos caminos. Me parece fundamental potenciar herramientas tan positivas como la curiosidad, la flexibilidad de pensamiento, la habilidad para hacer acopio de información, la capacidad de análisis y síntesis, de abstracción y combinación, de redefinición. Características que, por supuesto, sobre todo las últimas, definen otras metodologías y otros ámbitos del conocimiento, pero que reivindico como también presentes, y altamente desarrollables, en el campo de la práctica artística.

Senderos para actuar: *Proyecciones de lo Invisible*

Por todo ello, a la hora de seleccionar las estrategias metodológicas más apropiadas para el desarrollo de la unidad didáctica que iba a impartir en mi centro de prácticas, lo primero que tuve en cuenta fue el carácter diferenciador, dentro del currículo oficial, de la asignatura de Filosofía, la cual, bajo mi forma de concebirla en la etapa de Bachillerato, debe ser integradora, crítica y práctica. Y, dentro de la asignatura, me parecía fundamental reivindicar la impartición de una unidad didáctica de Estética, que suele quedar fuera de

¹⁰ Son vías que son muy expresivas, intuitivas y ligadas a la memoria. Sin caer en la memorización por la memorización, sí considero fundamental la adquisición de conocimientos y habilidades como herramientas para enfrentarse con mayor autonomía y también creatividad al mundo.

la programación anual cuando, en mi opinión, es una de las unidades con más potencial para la iniciación filosófica del alumnado.

En este sentido, considero que las humanidades disponen de una interesantísima línea de investigación y de acción si se aproximan a las formas de pensar y a las metodologías propias de las artes. Las investigaciones artísticas nos abren un mundo de posibilidades que considero mucho más cercano a lo que es mi forma de entender la filosofía, esto es, como una dimensión humana problematizadora, cuestionadora de lo real, de lo dado, siempre abierta a caminos y respuestas divergentes, nunca cerradas, nunca únicas. En efecto, de la lectura de *Cairon 13. La investigación en artes escénicas* me interesa fundamentalmente rescatar esa dimensión que defiendo como hermanada con la práctica filosófica: la problematización. Todo proceso artístico produce conocimiento porque produce ideas nuevas, produce preguntas (Pérez y Sánchez Ed., 2010, pág. 5). Por eso considero imprescindible que filosofía y arte se alíen en la escuela, que las humanidades no tiendan al cerrado modelo operativo de las ciencias en busca de legitimación y financiación. Cabe también apoyar una pedagogía problematizadora, que busque la pregunta abierta y la respuesta divergente; una metodología del no saber, del pensamiento no instrumental, del planteamiento no resolutivo y de la exploración y el cuestionamiento (Pérez y Sánchez Ed., 2010, pág. 11). Todo ello, como vemos, se desmarca de la racionalidad instrumental imperante, de los criterios productivos que están infectando todo terreno humano, incluso el académico y especulativo. Si las docentes buscamos desarrollar en el aula un pensamiento divergente, esto es, que sea desenmascarador y que abra nuevos caminos, podemos entender tanto la obra de arte como la palabra filosófica como una microrresistencia que nos invita a la reflexión, nos fuerza a participar, nos mueve al cambio.

Por otra parte, cabe señalar, como hacen los autores, la importancia clave de las prácticas artísticas como puente entre el conocimiento racional y el sensorial (Pérez y Sánchez Ed., 2010, pág. 12). Desde la filosofía es fundamental rescatar no sólo esta faceta artística, sino toda la dimensión estética, dimensión esencial del ser humano que, efectivamente, juega un papel fundamental, como ya señalara Friedrich Schiller, para resolver la contradicción entre razón y sentidos.

Otro aspecto fundamental en el desarrollo del alumnado es el de dotarle de las herramientas necesarias para comprender y habitar mejor su mundo. En este sentido, para

Arthur D. Efland (citado en Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 7), el principal objetivo de la enseñanza en artes es que los alumnos entiendan el mundo cultural en el que viven. Para estos autores lo principal es comprender que, a raíz de los movimientos vanguardistas del s. XX, la forma de ver el arte ha cambiado tan radicalmente que ya no se espera comprender a simple vista la realidad representada por la imagen porque la imagen ya no es realista. Ante esta situación, es preciso poner en marcha la inteligencia interpretadora, que es a la vez inteligencia creadora porque, como he dicho anteriormente, los artistas no nos ofrecen sentidos cerrados de sus obras, por lo que el espectador, a la vez que recibe, aporta su propio sentido. Nos hallamos actualmente ante imágenes fragmentadas, de múltiples lecturas. Toda propuesta exige una respuesta del espectador, pero también exige sus preguntas. Se nos invita a vivir el arte de manera activa, pues el público queda integrado en el proceso creativo, se busca su participación. Y esta misma reivindicación es la que quiero llevar al aula: que mi alumnado, cual espectador postvanguardista, se vea impelido a colaborar en la construcción de la clase, de su sentido.

Sin embargo, las reticencias generales son muchas: no se considera que los alumnos sean capaces, tengan la madurez o los conocimientos suficientes como para intervenir de forma productiva en el aula. De igual forma, volviendo al espectador del arte, los autores de *El arte contemporáneo en la educación artística* (2008) sostienen que para que el proceso de interpretación-creación sea posible el espectador ha de poseer unos conocimientos mínimos acerca del lenguaje del movimiento, del espacio, de la forma, del color, etc. Para ellos, la utopía del “arte para todos” sólo es posible si ponemos en marcha una didáctica artística que enseñe a mirar. Se puede rescatar aquí la idea de Michel Onfray del “descodificador del arte” (Onfray, 2005, pág. 66), fundamental para comprender una obra en su contexto, intencionalidad, etc., tanto como lo es un traductor para comprender un idioma desconocido. En la posible conversación entre Rancière, con su alumno emancipado (del que hablaremos en el siguiente apartado), y Onfray, con su necesidad de descodificador para comprender el arte (pero también el mundo), abogaría por facilitar múltiples accesos posibles (dentro y fuera del entorno académico) a los conocimientos necesarios para habitar de una forma consciente el mundo. Ambos abordajes me parecen interesantes e incluso compatibles. Tiendo a pensar que es necesario primero un baño cultural, una educación artística y estética previa como para, una vez conocidos los códigos imperantes, las corrientes, las causas y consecuencias de su surgimiento, ser capaces de analizar con un criterio más autónomo, pero menos intuitivo. Sin despreciar

la intuición estética, creo que caminaríamos en una dirección más democrática, volviendo a la idea de que no todo es don y el acceso a la sensibilidad estética es posible para todos. Pero este acceso, de acuerdo con Rancière, no tiene por qué ser impuesto y absolutamente guiado, puede ser autónomo. Se puede llegar al mismo destino desde multitud de caminos y cada cual ha de caminar el suyo propio.

En esta línea es importante señalar la necesidad de disponer de tiempos y espacios necesarios para la contemplación y la reflexión, para la mirada estética (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 17). Hace falta una educación de la sensibilidad, un familiarizarse con los códigos estéticos. Con esa voluntad, son reseñables algunos de los objetivos de la estadunidense NAEA (*National Asociation for the Education in the Arts*): el desarrollo adecuado de las facultades de la vista (aunque entiendo que la estética debe abrirse en una dirección multisensorial y no marginar a los sentidos mal llamados inferiores); el desarrollo del gusto por lo bello (matizado, pues considero que el desarrollo del gusto no se debe desarrollar únicamente en esa dirección); la capacidad de manifestarse por medio de representaciones gráficas (lo cual he desarrollado en diversas prácticas de aula como forma de expresión alternativa a la lingüística imperante); el desarrollo del impulso creador (en todas sus facetas, pues considero que el pensamiento mismo también es creación); la estimulación de conceptos imaginativos (fundamentales para abrir nuevas ventanas hacia el mundo, nuevas respuestas, nuevas preguntas); la activación de conocimientos críticos (básicos tanto en el arte como en el hermanamiento que estoy queriendo plantear con la filosofía); la posibilitación de una experimentación sin miedo (en este sentido, cabe destacar la necesidad de construir espacios en el aula que propicien la experimentación y la creatividad, actualmente constreñidas) (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 20). Defiende Ana María Ruiz Moreno que hay que saber cuidar y alimentar ideas recién nacidas, las cuales tienden a ser aniquiladas por ideas preestablecidas más convincentes (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 115). Los alumnos suelen estar llenos de ideas insólitas, originales, diferentes, pero muy frágiles. Considero preciso dar cabida y potenciar al alumno creativo.

También es interesante tener en cuenta la potencialidad de las prácticas artísticas en el aula como forma de expresividad, de emotividad, de desarrollo de la inteligencia emocional, pues uno de los objetivos fundamentales que también recojo es el de dotar al estudiante de las herramientas necesarias para comunicarse con su entorno y situarse *en él o ante él* (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 83). No busco convertir a todo

alumno en artista, pero se puede usar el arte como herramienta de autoconocimiento y de conocimiento de la realidad. Con Ruiz Moreno, aspiro a que el alumnado sea más sensible, más capaz, más inteligente y fomentar una educación que ofrezca nuevos modos de ver en general (Antúnez, Ávila y Zapatero Ed., 2008, pág. 165).

Para ello, de acuerdo con mi propia experiencia en las prácticas docentes, me propongo diseñar en el futuro una programación didáctica del curso de Filosofía de 1º de Bachillerato que comience con la unidad didáctica de Estética, primera y sorprendente aproximación a la filosofía, con la que se pueden trabajar todos los aspectos señalados hasta ahora y aventurar contenidos y dilemas propios de otras ramas como la Ética, la Política o la Epistemología desde la reflexión a partir de la visualización de obras artísticas o de las creaciones propias del alumnado.

Por todo lo dicho anteriormente, pretendí en mis horas lectivas poner en marcha un tipo de metodología muy activa y dinámica, centrada en la participación y la reflexión conjunta de toda la clase, siguiendo así tres principios pedagógicos fundamentales: el *Principio de Actividad*, que busca que el alumnado sea sujeto activo y realice una intensa actividad mental en el propio proceso de aprendizaje; el *Principio de Aprender a aprender*, según el cual todo aprendizaje se debe cimentar sobre experiencias y conocimientos previos que permitan la incorporación de las nuevas adquisiciones en la propia estructura cognitiva del alumno, evitando así un aprendizaje tradicional memorístico en busca de lograr un aprendizaje más significativo; por último, el *Principio de Motivación*, el cual promueve alentar al alumnado y desarrollar su autoestima mediante el constante estímulo y reconocimiento de su propia inteligencia.

De cara a la motivación, y por la propia naturaleza de la unidad didáctica de Estética, busqué un abordaje de la teoría que resultara más atractivo y accesible, por lo que trabajé con manifestaciones artísticas pictóricas, audiovisuales, musicales, literarias, etc. Desde sus propias apreciaciones de las obras, los alumnos pudieron ir comprendiendo distintos conceptos que pretendía trabajar con ellos en clase. Fue fundamental asegurar a la clase que cualquier aportación sería escuchada y valorada, que no había espacio para autocensura ni miedo. También me interesaba que escucharan y valoraran las aportaciones del resto de sus compañeros, que se abrieran a la posibilidad de aprender de sus iguales.

Además, consideré oportuno introducir primero el placer/displacer estético y que, tras esas emociones recién despertadas, las estudiantes pudieran reflexionar sobre la estética y el arte. De esta forma, pudieron anclar nuevos términos e ideas a la previa sensación y comprensión del fenómeno y no al revés, lo que me resulta metodológicamente más interesante y de efecto más duradero. Entiendo además la estética como una oportunidad no sólo de acercar el arte y la cultura artística al alumnado y reflexionar en conjunto sobre el mundo de la imagen en el que estamos todos inmersos, sino también como una herramienta indispensable para desarrollar capacidades propias de la disciplina filosófica, como son la reflexión, el cuestionamiento de lo dado, el análisis crítico, la reflexión sobre objetividad, subjetividad e intersubjetividad, el desarrollo y autonomía del gusto, la comprensión de nuestra capacidad simbólica, creativa y performativa, la reflexión sobre la identidad personal y cultural, sobre esencias o convenciones, etc.

Mi evaluación, finalmente, también buscó potenciar la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, lo que me permitió descubrir el alcance real del aprendizaje del alumnado y motivarlo con un tipo de evaluación creativa y con sentido pedagógico y no puramente punitivo-reforzador, a la manera conductista.

Mis sesiones de prácticas se plantearon como una construcción conjunta, vertebradas en torno a la proyección de diapositivas y diversos materiales audiovisuales seleccionados previamente (aunque, más tarde, los estudiantes pudieron aportar ejemplos propios) con los que ir trabajando, alumnas y profesora, sobre los conceptos propios de las pedagogías invisibles mencionados anteriormente y sobre distintos conceptos de estética, tales como arte, genio, belleza, fealdad, dimensión simbólica del ser humano, cánones estéticos, sensorialidad, emoción, mirada intencionada, funciones del arte, etc. Con cada nueva obra presentada les iba proponiendo preguntas para que analizaran lo que veían y expresaran lo que pensaban y sentían ante los estímulos ofrecidos.

El modelo de clase planteado les resultó muy novedoso porque, por una parte, las alumnas no suelen disfrutar de este tipo de proyecciones, que además de didácticas son amenas y sorprendentes para ellas, y, por otra, no suelen sentirse interpeladas de una forma tan personal. Según mi experiencia propia como alumna, los docentes (salvando memorables excepciones) tienden a preguntar al alumnado buscando unas respuestas predeterminadas, esto es, buscando saber si lo explicado ha llegado a puerto y ha sido asimilado, pero no se suele preguntar para conocer realmente lo que piensa o siente un

determinado alumno, no se suele buscar el conocimiento personal, por lo que las respuestas también tienden a mantenerse en un nivel muy superficial. Sin embargo, mi propuesta quería ahondar en los alumnos, por lo que, tras el posible desconcierto inicial y la incertidumbre sobre lo que creían que debían o podían decir, las preguntas siempre buscaron la respuesta personal, para la que el alumno tuviera que profundizar más en sí mismo.

Siguiendo esa misma lógica de aula, la evaluación que planteé también pretendía ser personal y práctica, por lo que propuse a las alumnas realizar un proyecto individual que consistía en la realización de un cortometraje en el que recogieran aquello que más les hubiera llamado la atención de las clases o abordaran alguna de las funciones del arte trabajadas: formal, expresiva, ético-política, lúdica, pedagógica, catártica, reproductiva, epistemológica, etc.

El proyecto, trabajando bajo el modelo según el cual todo aprendizaje significativo responde a una pregunta o un problema que afecte realmente al alumnado, había de responder a las preguntas “¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué sientes?”.

Después de unas primeras sesiones en las que trabajamos sobre la dimensión estética del ser humano con multitud de imágenes y textos, pasamos a una sesión propedéutica para su trabajo de evaluación, centrada en las funciones del arte y ya dedicada al análisis de materiales artísticos audiovisuales.

En ella, programé que hablábamos de la función formalista y del *arte por el arte* y la reivindicación de la experiencia estética no narrativa gracias a la danza de Loïe Fuller; de arte conceptual con obras de John Cage y Nam June Paik; de función reproductiva o mimesis con retratos realistas, verosímiles o idealistas de la realidad (GoPro, vídeos turísticos, documentales); de función epistemológica con documentos que nos aproximan de una forma más profunda e intuitiva a la esencia/verdad de las cosas (Van Gogh-Heidegger, Picasso, documental de Basilio Martín Patino); de función expresiva mediante los videodiarios de Jonas Mekas, y Stan Brakhage y fragmentos surrealistas de Buñuel; de función ético-política gracias a documentales de guerra como *Morir en Madrid* de Frédéric Rossif o videoclips actuales de fuerte carga política, como los de Hollie McNish o Childish Gambino; de función pedagógica mediante tutoriales o vídeos lúdicos educativos; de catártica con una selección de música relajante y una aproximación a la función de la tragedia griega con fragmentos de Bergman; de arte como signo de

poder y estatus social con vídeos de valoración de *outfits* y subastas para coleccionistas de arte; de función lúdica e irónica con Glitch Gyals, Kajetan Obarski, etc.

La gran diversidad de materiales y épocas presente en la sesión respondía a la necesidad, por una parte, de mostrar la amplitud propia del campo filosófico de la estética (hecho que les sorprendió sobremanera, pues muchos alumnos ni siquiera relacionaban la estética o el arte con la filosofía); por otra, de abrir el campo de mira de los alumnos y transitar de forma coherente desde formas de cultura que les eran propias a otras completamente ajena (en este sentido, cabe señalar que, tras la clase, me pidieron referencias de artistas que en un primer momento habría descartado para trabajar en la enseñanza secundaria); por último, de provocar fuertes emociones en un alumnado que previamente había identificado como desmotivado (y me sorprendió gratamente lo bien que reaccionaron ante los materiales seleccionados y el interés que mostraron más tarde con la evaluación que les propuse). Sinceramente, la elección de los materiales concretos con los que ejemplificar cada función también respondía a mis propios intereses personales, pues quise de alguna forma regalarles la oportunidad de disfrutar de obras que a mí me habían impactado, ya sea por su sensibilidad, por su fuerza simbólica, por su mensaje, por su sublime belleza, por su inquietante presentación, por su humor.

Me permití así salir del estrecho marco del libro de texto y trabajar la teoría desde la inmersión en el mundo de la imagen, del que las alumnas tanto beben sin haber previamente trabajado su capacidad de análisis. Me parece además fundamental rescatar la distinción que hace Chantal Maillard en su libro *Contra el arte y otras imposturas* (2009) entre el placer que produce la contemplación de una obra y el placer que produce su contenido. Las emociones estetizadas son peligrosas, pueden hacer creer al espectador que los efectos de adhesión que produce la forma son en verdad consecuencia del contenido¹¹ (Maillard, 2009, pág. 64). De ahí también la elección de conocidos y polémicos videoclips actuales para discutir sobre sus diversos rechazos y adhesiones por motivos estéticos.¹²

Al terminar la sesión, pedí a todos los alumnos que realizaran en las siguientes semanas un cortometraje de manera personal o grupal, el cual había de recoger alguna de

¹¹ A este asentimiento seducido por el arte han recurrido siempre los sistemas de poder, ya fueran monarquías, iglesias, sistemas totalitarios o, a día de hoy, grandes marcas.

¹² Dado que sigo recuperando materiales interesantes para estas sesiones, en futuras programaciones me planteo introducir obras ajenas a nuestro entorno cultural con las que abrir nuestra perspectiva eurocéntrica a visiones completamente distintas del arte y de la estética en general.

las funciones tratadas, así como su propia visión estética. Les facilité en la plataforma Moodle del instituto, “Sección Oficial de Cortometrajes”, unas instrucciones al respecto, tales como formato, tiempo de duración, plazos de entrega, etc. También planteé unas preguntas guía para que pudieran orientarse a la hora de justificar su cortometraje, pues debían dar muestra por escrito de haber comprendido los contenidos teóricos abordados en el aula que estaban plasmando en su obra.

Por último, se procedió a una proyección pública de los cortometrajes, se analizaron, valoraron y comentaron de forma colectiva, se procedió a una votación por parte del público para entregar dos premios que hicieran justicia, respectivamente, a la originalidad y calidad formal y a la profundidad del mensaje transmitido en los distintos trabajos. Me parecía interesante, en este sentido, que se posicionaran como críticos de arte y fueran capaces de analizar y valorar las obras de sus compañeros, así como, por supuesto, que pudieran disfrutar de las originales creaciones que habían salido a la luz.

Este mismo experimento evaluador podría realizarse en otras unidades didácticas de la programación que planteo realizar en un futuro y, a final de curso, se podrían recoger en un trabajo final todos los materiales realizados tanto de las unidades como de las distintas prácticas de aula planteadas.

Con este tipo de actividad busco conectar teoría y práctica, promover la reflexión autónoma del estudiantado, desarrollar su creatividad, reflexión estética y autocrítica. También resulta una actividad muy motivadora, pues tanto el visionado de materiales artísticos como la propia realización de una obra artística son tareas lúdicas a la par que educativas y los estudiantes dan muestras de gran interés. Además, este cambio en la metodología habitual llevada al aula favorece el surgimiento de talentos que podían pasar desapercibidos y que de este modo encuentran una vía de expresión adecuada, además de evaluable. En este caso fue evidente, pues los mejores cortometrajes fueron obra de los estudiantes de la clase con peores expedientes académicos, clase de estudiantes muy participativos y creativos que estaban sinceramente emocionados por haberse sentido por una vez capaces, admirados e incluso inteligentes, como me llegaron a decir. En cuanto a la evaluación, se tuvieron en cuenta criterios formales, técnicos y de justificación teórica, por lo que todos los estudiantes, también los menos creativos, tuvieron la posibilidad de aprobar si cumplían al menos con dos de los tres criterios planteados.

Respecto a la evaluación, querría plantear que, frente al hábito sancionador imperante y la consideración de la escuela como un filtro seleccionador para universidad y mercado laboral, abogo por una visión más humana, que busque educar a todos según sus intereses y capacidades de la mejor manera posible, esto es, una educación más integral, que tenga también en cuenta la dimensión emocional del ser humano, su crecimiento y maduración como persona. En esta línea, mi evaluación anual tendría más en cuenta los progresos realizados a nivel conceptual y procedimental, y no sólo resultados cuantificables, así como los avances actitudinales en el aula con profesores y compañeros. Excede de los límites de este trabajo la posibilidad de justificar una evaluación no cuantitativa del estudiantado, esto es, que no clasifique de forma numérica, con las graves consecuencias que eso supone en la construcción de la identidad personal, pero querría al menos señalarla como una importante vía de reflexión para el profesorado.

Senderos para discutir y actuar: *Todos maestros*

Por último, pensando sobre la necesidad misma de la evaluación y del sistema que impone detrás de la misma, me adentré en dos revolucionarias lecturas (anti)pedagógicas: *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* de Rancière, gran revulsivo del sueño dogmático educador y corresponsable del título del presente trabajo, y *La sociedad desescolarizada* de Illich, sorprendente ensayo sobre la posibilidad misma del sistema educativo.

Rancière, al igual que su maestro ignorante, no pretende enseñarnos nada a sus lectores-profesores, pero pone en marcha una puerta giratoria de conocimientos compartidos al negar el dualismo *profesor-alumno, conocimiento-ignorancia*. Nos insta a no jugar a ese juego e invertir la lógica del sistema explicador, pues el profesor también necesita al discípulo, también aprende¹³. Es un absurdo entender al profesor como una institución completa, cerrada, dueña del saber. Por otra parte, considerar que el profesor, desde esa posición de saber elevado, debe *explicar* supone para Rancière aceptar que los alumnos son incapaces de comprender por sí mismos (Rancière, 2003, pág. 15). Es

¹³ En este sentido, cabe recoger la famosa cita de Freire, según la cual “Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatisados por el mundo” (Freire, 2002, pág. 90).

interesante pensar también en todo el aprendizaje que acontece en los márgenes de la Enseñanza con mayúscula y depende de cada uno, de la disposición personal, contexto, conocimientos previos, prejuicios, intereses, etc. La explicación en sí del profesor no parece ser el único núcleo fuerte del aprendizaje. Lejos de descorazonarnos como futuras docentes, podemos, tomando conciencia de ello, facilitar también el paso hacia los caminos de los márgenes por los que nosotras mismas tanto aprendimos. No abogo aquí por negar el método explicativo *per se*, tantas veces necesario y de agradecer, sino de aprovechar otras posibilidades de enseñanza-aprendizaje que quizá no suelen utilizarse en las aulas y, sobre todo, de posibilitar que lo explicado sea siempre regalo para una curiosidad previamente despertada. Rancière sí plantea que el *principio de explicación* es un *principio de atontamiento* porque lo único que acaba comprendiendo el alumnado es que sólo comprende si se le explica (Rancière, 2003, pág. 17) y se vuelve, por ello, dependiente e impotente, sin confianza alguna en su propia razón. Freire la bautiza como educación bancaria, donación de los sabios a los pasivos depósitos intelectuales de los ignorantes (Freire, 2002, pág. 91).

Salvando las palabras *explicar* y *comprender* de la quema a la que las destina Rancière, pretendo que mi práctica docente apunte a fomentar una mayor independencia del alumnado a la hora de comprender. Si nos vamos a las primeras acepciones del término, consistiría en “abrazar algo por todas sus partes, incluir algo en uno mismo, alcanzar y penetrar algo” (Real Academia Española [2001]. *Diccionario de la lengua española* [22.a ed.]. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>). Esto es, no hay mera pasividad en el comprender y adquirir conocimientos. Es posible defender una comprensión activa y emancipada.

Para Rancière, la emancipación es la clave para liberar la inteligencia y consiste en, por una parte, confiar en la igualdad de las inteligencias y, por otra, en asumir que la inteligencia del alumno habrá de obedecer sólo a sí misma y no a la del profesor (Rancière, 2003, pág. 23). El modelo educativo actual no parece confiar en estos supuestos: por un lado, el sistema de evaluación tradicional califica cuantificando, clasificando, asumiendo la desigualdad del alumnado; por otro, la inteligencia de la profesora se posiciona en un lugar elevado, en un lugar de poder¹⁴. Es importante entender

¹⁴ Maillard considera que dejarse *con-vencer* es dar el asentimiento a las razones de quien, en el fondo, nos está venciendo (Maillard, 2009, pág. 64).

la diferencia entre seguir determinadas normas o adecuarse en determinados contextos a la voluntad del profesor y amoldarse a su inteligencia, esto es, encorsetar la razón propia hasta que tenga la forma de la razón del profesor, que se entiende como la adecuada, la normativa. Y, más aún, ni siquiera estaríamos hablando de la razón del profesor concreto, del individuo presente en el aula, pues la educación actual tampoco promueve la emancipación del docente. Su razón también está sometida a una razón superior, sobre todo al hablar de los cauces burocráticos y exigencias curriculares propias de la enseñanza secundaria.

De todo ello se deriva la necesidad de confiar en una enseñanza que confíe en las capacidades de los alumnos y que no dependa única o principalmente de la labor explicativa del profesor (Rancière, 2003, pág. 26). En este sentido, podemos conectar esta reivindicación de despertar la inteligencia dormida, el autoconocimiento y la capacidad de relacionar lo nuevo con lo ya aprendido (Rancière, 2003, pág. 29), con los principios básicos de la pedagogía constructivista, según la cual hay que fomentar el aprendizaje por la acción y facilitar una construcción del conocimiento desde el interior de la alumna, esto es, un aprendizaje constructivo y significativo que se apoye en su inteligencia, en sus redes previas de conocimiento, de intereses (Belloch, 2013). Se trata así de favorecer la autonomía de la estudiante, de que sea capaz de afrontar situaciones nuevas, identificar problemas y proponer sus propias soluciones.

Como he planteado en las prácticas anteriores, recojo como pilar fundamental de mi apuesta educativa el siguiente mantra rancieriano: es preciso pedir al alumno que hable, que diga lo que ve, lo que piensa, lo que hace (Rancière, 2003, pág. 43).

Rancière lo llama *el método del alumno* y lo diferencia del método socrático porque la pregunta lanzada no espera una respuesta ya conocida por el maestro, no conduce al alumno hacia la verdad como Sócrates guía al esclavo de Menón, no se pregunta para instruir. En mi opinión, cabría matizar esta idea rancieriana de socratismo como forma perfecta de atontamiento, pues el mismo Sócrates participaba del descubrimiento y el aprendizaje, no se posicionaba como sabio instructor. Lo cierto es que Rancière invierte la lógica del *cogito* cartesiano: no *pienso, luego existo*, sino que *soy hombre, luego pienso* (Rancière, 2003, pág. 51). Parece obvio, pero la educación a veces lo obvia. Si como profesores aceptamos que todos nuestros alumnos piensan, y lo pueden

hacer sin necesidad de que los forcemos, podemos dedicar más tiempo a preguntarles qué piensan y a ofrecerles materiales para pensar.

Práctica de aula: *Tutti maestri*

Propongo por ello una nueva actividad grupal que busca que el alumnado se autodescubra con capacidad para la enseñanza. Las estudiantes deben escribir en tarjetas facilitadas a tal efecto las habilidades que sienten que pueden enseñar a otros. Se puede tratar de cualquier talento, truco o rutina que consideren que puede ser útil o interesante para la clase (y realizable en el aula; de no ser así, pueden concertar clases particulares extraescolares, si lo desean). Posteriormente, el grupo lee las diversas tarjetas y cada alumno elige qué habilidad quiere aprender y se junta con su maestro. También se puede elegir de forma consensuada una habilidad por sesión y aprenderla entre todos. De esta forma, durante la hora de tutoría, por ejemplo, todos los alumnos pueden enseñar y aprender de sus iguales y ganar confianza en su propia valía.

Es muy reveladora, en este sentido, la siguiente idea: lo que *atonta al pueblo* no es su falta de instrucción, sino su creencia en la inferioridad de su inteligencia¹⁵ (Rancière, 2003, pág. 56), por lo que de nuevo me parece pertinente romper una lanza en favor de la educación emocional en las aulas y en las familias.

Los estándares académicos marcan desde bien pequeños a *buenos* y *malos*, en estos términos. Por lo tanto, nos hallamos ante clases llenas de alumnos a los que el sistema ya ha predestinado al fracaso; alumnos que sí se adaptan a sus exigencias y cumplen las expectativas del profesorado, pero por ello son a la vez fuertemente exigidos, por lo que tampoco disfrutan de un aprendizaje emancipado; por último, nos encontramos con una gran masa informe de alumnos que ni sobresalen ni resultan disruptivos, a los que Acaso llama *los invisibles*¹⁶ (Acaso, 2018).

Emancipar al pueblo (y al alumnado) consiste en despertar en todos la conciencia de nuestra igualdad. Incluso en el caso de que no pudiéramos probar tal igualdad, podríamos actuar como si así fuera (Rancière, 2003, pág. 64). En mi opinión, habría que

¹⁵ Fenómeno al que Freire llama *auto-desvalorización*, característica propia de los oprimidos (Freire, 2002, pág. 64).

¹⁶ Esta distinción entre alumnos visibles e invisibles es propia del discurso sobre el currículum oculto y aparece recogida en *El currículum oculto* (Torres, 1998, pág. 154).

reivindicar seriamente una educación que trabajara todas las dimensiones de la inteligencia, que ofreciera oportunidades de óptimo desarrollo para todas ellas. El ámbito escolar, paradójicamente, en vez de potenciar y descubrir capacidades, en ocasiones puede frenar talentos y vocaciones y potenciar complejos e inhibición, cuando podría revelarse como el lugar ideal para el acompañamiento, la acción, el autodescubrimiento y el crecimiento personal. Ojalá pudiéramos generar espacios seguros en nuestras vidas y en nuestras aulas para hablar y pensar libremente, para crear(nos).

Recuperando otro gran elemento artístico, la improvisación se podría convertir en ejercicio canónico de la enseñanza universal, ejercicio de la primera virtud de la inteligencia, que para Rancière es la virtud poética (Rancière, 2003, pág. 87). En ocasiones, los humanos necesitamos hablar como poetas para comunicarnos realmente, para expresar los sentimientos y pensamientos inexpresables. No todo lo que se concibe se puede decir claramente (Rancière, 2003, pág. 91), el intelecto no lo controla todo. Si ya he mencionado el importante poder de lo inconsciente en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, querría señalar asimismo la importancia que considero que tiene la dimensión poética en la enseñanza, la dimensión metafórica. La línea que he ido trazando busca introducir de forma transversal elementos artísticos fundamentales para el desarrollo cognitivo y afectivo, para el desarrollo vital. Y la metáfora es uno de ellos. Como sostiene Maxine Greene, nuestra capacidad para captar el mundo y para llegar a captar en profundidad el mundo de las demás personas depende en gran medida de la capacidad poética de nuestra imaginación (Greene, 2005, pág. 15).

Práctica de aula: Así lo entiendo yo

Me parece interesante plantear una actividad de comprensión de texto que se resuelva de forma artística, esto es, mediante poemas o dibujos que expresen de forma metafórica los conceptos comprendidos tras la lectura conjunta de un texto o el visionado de un fragmento fílmico. Con esta actividad pretendo lograr tres objetivos: por un lado, que los estudiantes intenten comprender de forma autónoma los materiales ofrecidos; por otro, que puedan expresar esa comprensión de una manera más creativa; por último, que descubran las tan diversas formas de comprender lo mismo que se desarrollan en su misma clase. Entiendo que es una actividad que puede resultar complicada para alumnos que no sean especialmente creativos, pero me parece una habilidad potenciable mediante la práctica. Y, desde

luego, considero que es una actividad que puede resultar muy motivadora en un Bachillerato de Artes.

Con evocadora formulación, Rancière sostiene que el poeta genial sabe que el poder del poema reside en la proliferación de ideas y emociones que surgen en el lector, que dará vida a las palabras del poeta dependiendo de su propia realidad interior (Rancière, 2003, pág. 92) y de su contexto, quedaría por añadir. El creador emancipado muestra su obra como ausencia y, de este modo, hace saber que cualquiera de sus espectadores puede conocerla tan bien como él (Rancière, 2003, pág. 94). En la línea de Freire y su pedagogía indignada, entiendo que uno de los objetivos fundamentales de la educación ha de ser el de crear las condiciones para que las personas se *apropien de las palabras* y puedan así tanto *decir* como *decidir* (Freire, 2002, pág. 13), de generar conciencia crítica en los estudiantes para, por una parte, llevarlos a tomar conciencia de su capacidad transformadora de la realidad y, por otra, como única forma para el optimismo. Es vital, por tanto, reivindicar la necesidad de la utopía, de la posibilidad de construcción de posibilidades, para así no caer ni en el pesimismo ni el conformismo ni el pensamiento único.

Soñando con Rancière, abogo por una comunidad de iguales, de emancipados, todos capaces de recurrir a prácticas artísticas, esto es, a prácticas creadoras. Una comunidad que rechace la división entre los que saben y los que no saben, que anime a los espíritus a activarse, a hacer, a hablar sobre lo que hacen y a transformar y transformarse. De acuerdo con Greene, potenciar la capacidad imaginativa de nuestras alumnas es lo que puede salvarlas de que sus vidas se estrechen y terminen en un callejón sin salida (Greene, 2005, pág. 36). Del mismo modo, sería muy positivo desactivar esa tendencia tan primitiva que es la imposición de la desigualdad, la necesidad de compararse, distinguirse y competir en vez de conectar y cooperar.

Reflexionando sobre la conexión y la cooperación entre iguales, encuentro en la obra de Illich, *La sociedad desescolarizada*, una rompedora tesis que desestabiliza la fuertemente arraigada convicción de todo demócrata acerca de la necesidad de facilitar una educación pública y de calidad a toda la población juvenil: para él, “el derecho a aprender se ve restringido, para la mayoría de los seres humanos, por la obligación de asistir a la escuela” (Illich, 1985, pág. 7). La educación universal ha de buscar otros medios que no sean la escolarización, que confunde diplomas y títulos con verdadera

educación y promueve una degradación psicológica de todo aquel que no se amolda y sigue los rectos rafles del sistema. Según él, en ningún caso la educación escolarizada podrá igualar las oportunidades de niños de distintos orígenes socio-económicos. Si gran parte de la educación se da fuera de las aulas, Illich promueve que se fomenten medidas educativas de calidad en esos espacios ajenos a la escuela. No puedo continuar sin explicitar que, aun defendiendo esta segunda idea, pues me parece fundamental fomentar espacios educativos al margen de los institucionalizados, me parece cuestionable la primera. Es cierto que no todos los alumnos tienen las mismas oportunidades educativas, lo cual depende en gran parte de su entorno familiar, pero negarles la base común no potencia que en sus horas extraescolares vayan a poder aprender más (seguramente estén trabajando o solos en casa atendidos por un televisor). En mi opinión, habría que mejorar los procesos de enseñanza en la escuela para que, a pesar de las radicales diferencias de la oferta educativa de la que luego puedan gozar con sus familias, tengan oportunidades de aprendizaje básico desde el que luego ellos poder continuar formándose autónomamente, si lo desean.

De acuerdo con Illich, sí considero fundamental que la escuela no genere nuevos modos de pobreza, a saber, los que incapacitan mentalmente a aquellos que antes fueron autosuficientes y ahora, obligados a una escolarización que no pueden continuar, se sienten fracasados e incapaces de valerse por sí mismos (Illich, 1985, pág. 10). Debo decir que considero que el análisis que él plantea para México y otros países latinoamericanos no es transvasable al contexto educativo de nuestro país o entorno, pues hace referencia a niños de países en los que el desarrollo económico y educativo es muy distinto y realmente no gozan de la posibilidad de una educación pública durante todos sus años de crecimiento.

El autor defiende que, en vez de depender y servir a los intereses de las escuelas, todos los medios vitales (familia, trabajo, tiempo libre, etc.) sirvan a los objetivos de la educación universal, que ellos mismos se vuelvan medios de educación (Illich, 1985, pág. 12), pues el otro gran mito que el autor quiere desmontar es sobre la adquisición del conocimiento preferentemente por medios académicos. Para él, y como ya he recogido de Acaso o de Rancière, la mayor parte del saber se adquiere fuera de la escuela, casualmente, no de forma planificada e institucionalizada (Illich, 1985, pág. 14). Promueve un sistema en el que el aprendizaje se pueda dar en cualquier momento y cualquier lugar, con una suerte de *pasaporte educacional* con el que cualquier ciudadano

pueda formarse en la habilidad que prefiera y decida (Illich, 1985, pág. 15), no la que le impongan. También señala un elemento importante que he comentado con anterioridad, la posibilidad de generar vínculos entre iguales y que entre ellos se puedan enseñar.

Frente a la *escolaridad por la escolaridad* (Illich, 1985, pág. 17), esto es, la conversión del derecho a la escuela en una forzosa tarea, ligada a la asistencia obligatoria y la imposición de un currículo ajeno a los intereses del alumnado, se promueve la espontánea proliferación de espacios compartidos de intereses comunes. Para Illich, el verdadero maestro, el maestro natural, es aquel que es capaz de reunir a personas con intereses similares para que entre ellos puedan dialogar, debatir, construir conocimiento. Y siempre partiendo de interrogantes que no son los suyos propios, sino los de los interesados (Illich, 1985, pág. 17). No son preguntas obligadas por las que tienen que pasar, sino aquellas que les han llevado hasta allí, las que les han movido a querer aprender. Me parece muy rescatable la defensa de Illich sobre la educación *para todos* entendida como educación *por parte de todos* (Illich, 1985, pág. 19), sin los prejuicios ligados a las jerarquías del saber mencionados por Rancière. Todos podemos ser maestros. Y, por último, querría resaltar la postura de Illich, que está en línea con la reflexión que he planteado anteriormente, sobre la necesidad de idear un modelo que no cuantifique, que no mida a los seres humanos y, lo que es peor, los convenga de que esa es su medida definitoria e inapelable. Creemos modelos de escuela que no priven a los alumnos de su “horizonte imaginativo” (Illich, 1985, pág. 56).

Práctica de no-aula: *Maestros espontáneos*

En este sentido, para propiciar el aprendizaje fuera del aula también para los alumnos con menos recursos económicos y culturales, propondré a mis alumnas de cursos superiores un proyecto de Aprendizaje-Servicio cuyo objetivo será el de acercar sus conocimientos a los centros sociales y bibliotecas donde se ofertan horas de apoyo extraescolar y puedan convertirse así en maestras para estudiantes más pequeños que no disponen de refuerzo en casa. Este proyecto podría realizarse también dentro del mismo centro de enseñanza, si se percibieran esas mismas necesidades entre el alumnado, facilitándose espacios para que pudieran juntarse alumnos de distintos cursos para trabajar a su ritmo por las tardes.

Conclusión

A modo de cierre, quedarían por resaltar, tras este trabajo, varios puntos:

En primer lugar, la evidencia de la posibilidad de disfrute y profundización en una amplia e interesante bibliografía que aborda la dimensión pedagógica desde múltiples frentes a los que cabe asomarse como filósofos-docentes. En este sentido, las obras utilizadas me han resultado muy iluminadoras para mi propia reflexión sobre la educación, la cual espero mantener viva a lo largo de mi carrera profesional.

En segundo, tras la elaboración mental de todas las prácticas propuestas y la realización personal en mis prácticas docentes de la unidad didáctica de Estética, que disfrutamos alumnas y profesora tanto en sus momentos de creación como, más tarde, con sus sorprendentes resultados, no puedo sino reafirmar mi planteamiento inicial y considerar que el docente dispone de la valiosa oportunidad de crear sus clases cual artista y de disfrutar por ello de un trabajo igual de personal y emancipado que el que deseo para el alumnado. A pesar de las inercias que mueven a comenzar cualquier propuesta desde la crítica, me parece fundamental señalar la posibilidad de pensar de un modo optimista y constructivo, proponiendo e inventando nuevos modelos que puedan convivir con los anteriores y puedan, de ser necesario, ir desbancando y poniendo en evidencia de forma automática las limitaciones de aquellos otros contra los que sentía que debía alzar mi voz.

Por último, también crece mi convicción, ahora madurada tanto teóricamente como en las aulas, de las bondades de poner en marcha un planteamiento transversal que utilice los métodos de pensamiento problematizador propios de la filosofía y las artes y los conjugue para propiciar en las aulas un pensamiento más creativo, crítico y autónomo. Los resultados obtenidos en el aula así me lo demostraron. Sólo me pesa no haber dispuesto de más tiempo para probar otras prácticas de aula y para generar un ambiente de mayor confianza, pues hubo algunos alumnos a los que les costó romper con su silenciosa rutina. Aun así, a pesar de no participar activamente en el aula, sus trabajos de evaluación mostraron que habían prestado atención y que tenían multitud de inquietudes y talentos que mostrar. Por tanto, me propuse para el futuro no dejarme desanimar por el silencio. Como he defendido aquí, no sólo somos palabra.

Bibliografía

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la Catarata
- ACASO, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Los libros de la Catarata
- ANTÚNEZ, N., ÁVILA, N., ZAPATERO D. (Ed.) (2008). *El arte contemporáneo en la educación artística*. Madrid: Ediciones Eneida
- BARTHES, R. (1970). *Elementos de semiología*. Madrid: Alberto Corazón DL
- BARTHES. R. (2002). “La muerte del autor” en *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós
- BELLOCH, C. (2013). *Diseño instruccional*. UTE - Universidad de Valencia
- BERGER, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Editorial Popular
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal
- FERNÁNDEZ, A. (2004). *Formas de mirar en el arte actual*. Madrid: Edilupa
- FERNÁNDEZ, O. y DEL RÍO, V. (Ed.). (2007). *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano DL
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores

- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona: Grao
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Editorial Joaquín Moritz
- JACKSON, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata
- LEYRA, A. M. (1993). *La mirada creadora*. Barcelona: Ediciones Península
- MAILLARD, Ch. (2009). *Contra el arte y otras imposturas*. Valencia: Pre-textos
- ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de filosofía*. Madrid: Editorial EDAF
- PÉREZ, V. y SÁNCHEZ, J.A. (Ed.). (2010). La investigación en artes escénicas. *Cairon 13. Revista de Estudios de danza*. Universidad de Alcalá
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes
- STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Morón de la Frontera: MCEP
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata
- ZABALA, A. (1998). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao