



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Metafísica desde una óptica  
contemporánea: puesta en práctica de una  
unidad didáctica

Metaphysics from a contemporary viewpoint:  
didactic unit put into practice

Autora:

Cristina Yurss Lasanta

Director:

Juan Manuel Aragüés Estragués

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018-2019

# ÍNDICE

Introducción.....	2
Justificación.....	5
▪ Unidad didáctica.....	5
▪ Metodología y actividades.....	15
▪ Evaluación.....	16
Reflexión crítica.....	18
Conclusión.....	25
Anexo I: Unidad didáctica.....	28
Anexo II: Esquema de la unidad.....	43
Anexo III: Programación de la actividad.....	44
Anexo IV: Cuestionarios de evaluación inicial y final del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	51
Anexo V: Selección de lecturas.....	52
Anexo VI: Examen final.....	61
Bibliografía.....	63

# **INTRODUCCIÓN**

El Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas impartido por la Facultad de Educación, sigue unas directrices pedagógicas muy claras en la fase del primer semestre. Cabe resaltar que el segundo semestre tiene un enfoque muy diferente, y está centrado en el aprendizaje y la puesta en práctica de la docencia propia de la Filosofía. Es importante señalar que, a pesar del juicio crítico que podamos realizar, los estudiantes de este Máster no poseemos, en la mayor parte de los casos, formación docente previa a este Máster.

La primera fase (primer semestre y Prácticum I) está centrada principalmente en comprender la legislación escolar vigente y los principios pedagógicos dominantes en la enseñanza contemporánea española. Por ello, las asignaturas impartidas no fueron de especialidad, y estuvieron exclusivamente enfocadas en la docencia. Además, cabe destacar que el carácter del modelo pedagógico que se presenta en el Máster está centrado en que “lo que hay que hacer ya no es *enseñar* contenidos sino *entrenar* competencias” (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017: 24). Dicho modelo muestra que el carácter actual de la educación española está enfocado hacia la empleabilidad del alumnado dentro de un sistema económico neoliberal, y no en el aprendizaje de contenidos. En palabras de Liria:

“Dicho modelo, que viene introduciéndose de forma sistemática desde comienzos del siglo XXI en prácticamente todos los sistemas educativos, implica una transformación radical en la concepción, fines y métodos de los mismos, con ramificaciones que afectan tanto a la conformación el mercado laboral como a las políticas sociales en su conjunto. Nos encontramos ante un inmenso proyecto de ingeniería social encaminado a la reconfiguración del mundo según los dictados de la ideología hegemónica del neoliberalismo.” (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017: 24)

De esta manera, se fomenta una educación centrada en que el alumnado adquiera una serie de competencias (centradas en el emprendimiento), entendiendo la escuela

como una “<<industria>> para la producción de <<capital humano>>” (Fernández Liria, et al., 2017: 25). Esto queda demostrado en las estrategias pedagógicas que se enseñan en este Máster, centradas en conceptos como el “coaching”, la “psicología positiva” el “emprendimiento” y la competencia de “aprender a aprender”. Así, se pretende “gestionar la estabilidad emocional de grandes masas de población abocadas a una vida de precariedad” (Fernández Liria et al., 2017: 25).

Parece así que el conocimiento deba quedar reservado para la educación superior, y que la enseñanza secundaria deba centrarse únicamente en formar a futuros trabajadores en competencias como el trabajo en equipo y la conformidad al cambio frenético que sufren los trabajadores en el sistema neoliberal (la flexibilidad horaria, los despidos, los reciclajes, los traslados, etc.). Para ello se utiliza un vocabulario ambiguo que disfrazada esta realidad mediante términos como “innovación” o “éxito” (Fernández Liria et al., 2017: 30-31):

“[...] la idea de algo así como un *homo economicus 2.0*, atomizado, egoísta, emprendedor, consumista, acrítico, flexible y adaptable (es decir, competente), capaz de desprenderse de sus vínculos antropológicos y sustituirlos por una conectividad que favorezca la movilidad geográfica de la mano de obra.” (Fernández Liria et al. 2017:34)

Así, el sistema neoliberal se infiltra en el discurso pedagógico, asentándolo como una “ciencia” (en tanto que las facultades donde se imparte se denominan “Facultades de Ciencias de la Educación”), suponiendo que exista algo así como un saber científico acerca de cómo debe proceder el sistema educativo en su labor de formación de la ciudadanía. Esto fomenta una serie de reformas en el sistema educativo que tienen como fin que éste se adecúe a las necesidades del mercado de trabajo neoliberal “dándoles la apariencia de progresos sociales” (Fernández Liria et al., 2017: 31).

En consecuencia, las personas que provenimos de campos diferentes al de la educación vemos nuestra labor descualificada y sustituida por los parámetros de estas “ciencias de la educación”. Con todo, el profesorado deja de ser una figura de transmisión del conocimiento para convertirse en un “mediador, *coach*, animador sociocultural y gestor administrativo, con cada vez menor grado de autonomía, menor salario y menor prestigio social” (Fernández Liria et al., 2017: 32).

Esta imposición de las demandas del neoliberalismo en el espacio de la escuela tiene como efecto la reproducción de las diferencias del contexto social, dejando a un lado el aprendizaje de contenido educativo y saberes propios de la escuela que, un día, sirvieron para reforzar el papel emancipador de esta (Fernández Liria et al., 2017: 33).

Siguiendo la argumentación de Liria, se puede concluir que el sistema neoliberal utiliza la escuela como medio de producción de subjetividades a través de la imposición de nuevos modelos educativos cuyo objetivo es formar trabajadores, dejando a un lado el aprendizaje de contenidos. El problema reside en que, al abandonar los contenidos, se abandona pues la formación ciudadana, ya que la educación en ciencias sociales y en filosofía forma al alumnado en valores fundamentales de la sociedad en la que viven, como el patrimonio histórico y cultural, la conciencia democrática, el respeto a la diversidad o la igualdad entre géneros (Banks y Nguyen 2008: 131-151). Por eso, con el objetivo de formar una ciudadanía consciente, durante el Prácticum III se decidió plantear una unidad didáctica que tratara sobre los mecanismos del sistema neoliberal para la constitución de subjetividades, dado que entendemos que el neoliberalismo utiliza dos estrategias, la educativa y la mediática, para conseguir aquello que ya establece el sociólogo Jesús Ibáñez; construir sujetos milimétricamente ajustados al sistema.

# **JUSTIFICACIÓN**

## **UNIDAD DIDÁCTICA**

Al inicio del Prácticum II, se nos permitió elegir el curso en el cual queríamos impartir las clases durante el periodo del Prácticum III. Nuestra tutora en particular impartía las asignaturas de Valores Éticos en 3º y 4º de ESO, Educación para la Ciudadanía en 4º de ESO, Filosofía en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato y Psicología en 2º de Bachillerato. Durante el Prácticum II, tuvimos la posibilidad de acudir con ella a estas clases y conocer tanto al alumnado como la metodología a partir de la cual se impartían las clases. Se concertó con la tutora que, dada la amplitud del contenido de la materia y la madurez del alumnado, para llevar a cabo el Prácticum III la mejor opción sería impartir clases en la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. De esta manera y, tras acudir a la programación anual, la unidad didáctica que coincidía con las fechas del Prácticum III era la de Metafísica.

Una vez establecido el tema sobre el que se debía desarrollar la unidad didáctica, se acudió a diferentes materiales (libros escolares, apuntes del centro de otros años, etc.) para investigar cuál era el contenido específico que se impartía sobre metafísica en 1º de Bachillerato en el IES Andalán. El enfoque sobre la metafísica que se ofrece como contenido de la programación es un enfoque muy tradicional, en tanto que se presenta una visión global de la historia de la metafísica, muy alejada de la filosofía contemporánea y de la realidad en la que vive el alumnado. En contraposición, se procedió a elaborar una unidad de metafísica orientada desde la filosofía contemporánea, con el fin de que tuviera un reflejo práctico en la realidad del alumnado.

La unidad diseñada contaba con tres apartados:

- El paso de la metafísica a la ontología
- El ser y la existencia
- Ontología de la realidad en el mundo contemporáneo

El objetivo de esta distribución de la unidad era que, en primer lugar, el alumnado comprendiese que aquello que se iba a impartir en clase distaba, por motivos históricos, de la metafísica que más adelante estudiarán en 2º de Bachillerato en la asignatura de Historia de la Filosofía. Una vez presentada esta cuestión, se plantean las preguntas que formula la metafísica (u ontología) contemporánea; esto es, la pregunta por la existencia, previa al ser. Así, el alumnado obtendría una visión más contemporánea de la pregunta por la realidad en el mundo contemporáneo. Finalmente, el apartado “Ontología de la realidad en el mundo contemporáneo” pretende ser una presentación del reto ontológico que supone la realidad digital, especialmente enfocado hacia los medios de comunicación y, en coherencia con lo dicho, con los procesos de construcción de subjetividad en el neoliberalismo.

## **EL PASO DE LA METAFÍSICA A LA ONTOLOGÍA<sup>1</sup>**

Este apartado del temario no fue considerado para la evaluación, simplemente fue explicado en clase de manera superficial con el apoyo de unos apuntes, porque su objetivo principal era que el alumnado, cuando estudiara metafísica en 2º de Bachillerato, comprendiera la historia de esta y por qué dista del contenido impartido en 1º.

Comenzamos con una aproximación histórica a la metafísica, como aquella disciplina que se origina en la Grecia clásica como la pregunta por el ser (¿qué es el ser? ¿qué significa que algo “sea”?). Así, a pesar de las investigaciones presocráticas, se introdujo que Platón fue el primero en llamar filosofía al pensamiento sobre el ser, entendiendo por “ser” aquello que permanece frente al devenir, es decir, aquello que queda abstraído del tiempo. Esto deriva en la pregunta por la realidad, en tanto que se ha comprendido que la realidad tiene un carácter de “ser”, en tanto que es aquello que “es” (que existe).

Etimológicamente, el término se remonta al S.XII d.C., cuando al catalogar las obras de Aristóteles, los textos misceláneos se colocaron más allá de los de física (“metafísica” = meta + physis / “más allá de la física”).

---

<sup>1</sup> Para este apartado véase Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid.

En estos textos, Aristóteles consideraba que existe una “ciencia universal” (la filosofía) que tiene un objeto de estudio diferente al de las “ciencias particulares” (el resto de los saberes) que estudian los atributos del ser, y no el ser en sí. Por tanto, la filosofía en tanto que metafísica nunca será una ciencia particular, ya que su labor es fundamentar los principios metafísicos sobre el ser que servirán de fundamento para las ciencias particulares.

Con todo, la tradición filosófica heredada de Aristóteles comprende que las ciencias son ónticas (en tanto que tratan de entes), mientras que la metafísica es ontológica (trata sobre el ser de los entes).

De esta manera, la tradición filosófica heredó esta forma de comprender el ser como algo abstraído del tiempo; primero existe el ser, y luego cualquier concepción posterior, pero a partir del S.XIX, surgieron nuevas corrientes de pensamiento que comenzaron a plantear la necesidad de concebir el ser como algo temporal. Comprender el ser como algo temporal significa que el punto de partida de la investigación metafísica es la existencia (la existencia del ser inmerso en el tiempo). Ello implica, entre otras cosas, pensar la existencia humana de manera previa a cualquier objetivación, esto es, previa a cualquier forma de conocimiento, porque antes del pensamiento, antes del conocimiento, está la existencia.

En el S.XX, autores como Husserl y sus discípulos (Heidegger entre ellos), retoman la pregunta por el ser, pero esta vez partiendo de que el ser, en cuanto aquello que existe, no puede pensarse sin la dimensión del tiempo. Así, renombran el nombre de metafísica por el de ontología (palabra que etimológicamente remite a la pregunta por el ser), con el objetivo de desligarse de la tradición e iniciar de nuevo toda la pregunta por el ser.

Esta nueva ontología comprende que la existencia se da siempre en un momento determinado, lo que implica que está en un cambio constante. Es decir, si al conocer algo nos aproximamos a ese objeto de conocimiento con una perspectiva determinada (ciencia, estética, etc.), se modifica cómo lo conocemos finalmente (como objeto científico, objeto estético, etc.). Estos paradigmas (la ciencia, la estética, etc.), son históricos, por lo que el ser de las cosas se establece como inmutable, pero es histórico, es decir, es temporal. Por tanto, la comprensión que tenemos del ser de algo es histórica. Así, la pregunta por el ser

nunca ha sido respondida, porque se queda en el nivel óptico y no llega a resolverse, está estanca.

## **EL SER Y LA EXISTENCIA<sup>2</sup>**

Este segundo apartado del tema pretende ser una exposición de la ontología contemporánea desde una óptica fenomenológica, en base, principalmente, a la obra de Heidegger. El objetivo principal de la misma es comprender la pregunta por la existencia como primera pregunta ontológica, ya que esta óptica es retomada en la ontología contemporánea posterior. Dada la relevancia de este apartado dentro de la unidad, sí que fue explicado de manera profunda en clase (junto con unos apuntes) y constaba como parte de la evaluación.

En él, pretende exponerse que, al preguntarse por el ser y la realidad, la pregunta remite a aquello que existe, lo real. Es importante señalar que es una pregunta propiamente humana ya que los animales, por ejemplo, tienen una interacción directa con las cosas del mundo que les rodea, sin necesidad de teorizar sobre qué es la realidad. Por tanto, la pregunta por la realidad es una pregunta elaborada a partir de la capacidad de razonamiento humana, lo que remite a la cuestión de cómo es la existencia humana con el fin de comprender la pregunta sobre qué es la realidad y qué es el ser.

Así, siguiendo las tesis de Heidegger, el ser humano existe de manera inmediata e intencional, es decir, al interactuar con el mundo, no reflexiona en primer lugar, sino que tiene un contacto con el mundo en tanto que útiles. Se interactúa con los objetos, cosas o personas del mundo según una necesidad y sin reflexión, porque de manera implícita, se conoce cómo satisfacer una necesidad (por ejemplo, si se tiene sed y se percibe una botella de agua, ésta se utiliza para satisfacer la sed sin una reflexión previa ni de cómo se utiliza ni de cómo satisface tal necesidad). A esto se le conoce como nivel pre-ontológico de la existencia; el nivel pre-ontológico de la existencia es esta vivencia primera, anclada en el presente y sin reflexión o abstracción teórica. El nivel pre-ontológico de relación con la realidad es el de la interacción directa con los seres del

---

<sup>2</sup> Para este apartado véanse Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta. Heidegger, M. (2009). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder. Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid.

mundo. Este tipo de vivencia es siempre intencional, en tanto que está siempre dirigida a algo (la necesidad de beber agua está dirigida a beber agua de una botella). Lo mismo ocurre con el pensamiento y con cualquier acción humana; siempre se actúa, se reflexiona o se piensa de acuerdo con algo.

A partir de esta vivencia primera, se pueden realizar abstracciones y relaciones a nivel teórico. Es decir, a partir de la experiencia con la botella de agua, se puede realizar un análisis sobre qué es una botella de agua; un objeto con una forma determinada (forma de botella) que contiene agua, y así hasta niveles superiores. A este nivel de relación con la realidad se le conoce como nivel óntico. El nivel óntico de relación con la realidad es el de la interacción con objetos, no con útiles. Los objetos se corresponden con la interpretación o abstracción teórica de un útil en concreto.

Entre el nivel pre-ontológico y el nivel óntico se encuentra el nivel ontológico de la existencia humana. En este nivel es en el que se formula la pregunta por el ser, pero no en cuanto a sus cualidades (no en tanto que objeto), sino la pregunta del ser en cuanto ser, es la pregunta “¿qué es el ser?”, y es el nivel propio de la reflexión metafísica.

Entonces, es necesario pensar el ser previo a cualquier adjetivación e inmerso en el espacio y en el tiempo. Como se expone en el apartado “El paso de la metafísica a la ontología”, autores como Kierkegaard ya plantean en el S.XIX que la existencia es previa a cualquier otra dimensión, es decir, para que algo “sea”, primero tiene que existir, y que existir en el tiempo y en el espacio de una determinada manera. Así, el existir es previo a cualquier objetivación. En el caso de la subjetividad humana, se existe primero, luego se “es”, se constituye una subjetividad, una corporalidad, etc.

A partir de estas reflexiones, Heidegger señala que el pensamiento no se da antes del ser, sino que la noción de ser se da antes de cualquier conocimiento, de cualquier definición. Por tanto, las ciencias, cuya labor es la de conocer las propiedades de los objetos, son expresiones del conocimiento humano, pero que trabajan a nivel óntico, y no ontológico, como lo hace la filosofía.

La razón por la que a un nivel pre-ontológico de interacción con el mundo somos capaces de realizar acciones que satisfacen nuestras necesidades se debe a que, socialmente, conocemos la utilidad de los objetos o las maneras de interactuar con el mundo (volvamos al ejemplo de la botella; en el contexto social en el que está inmersa la clase, existen las botellas de agua y son utilizadas para beber agua, pero esto se debe a la

situación histórico-social concreta del contexto del aula). De esta manera, la interacción con el mundo está determinada por el contexto social, por la educación y, en definitiva, por la realidad social.

Así, a partir de la descripción de la vivencia cotidiana, se puede desarrollar un nivel superior de abstracción para comprender la subjetividad. Con esto, se pretende que el alumnado tenga herramientas para la comprensión de su identidad propia y de la de los demás, en tanto que la vivencia de su subjetividad es su medio de interacción con el mundo.

De nuevo, la vivencia cotidiana es intencional, pero solo unos aspectos de ella se teorizan y se rescatan para constituir lo que se comprende como subjetividad; una persona realiza muchas acciones a lo largo de su vida, pero solo algunas, las que se consideran más relevantes y características, se rescatan y se recuerdan para teorizar que forman parte de la personalidad de una persona. De esta manera, se secuencian una serie de vivencias y se comprenden como definitorias de una subjetividad.

A partir de estas nociones, se puede concluir que la realidad en la que cada cual tiene sus vivencias está determinada por el contexto social en el que se encuentra inmerso o inmersa. Esto se debe a que la interacción con el ser es inmediata y está anclada en el presente y cualquier abstracción que se realice refiere al nivel óptico de la experiencia con la realidad. Heidegger señala que, la realidad como tal, no es real, porque no puede ser abstraída del tiempo por lo que, en última instancia, lo único que podemos comprender como real son nuestras vivencias inmediatas.

## ONTOLOGÍA DE LA REALIDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO<sup>3</sup>

Este tercer apartado presenta la ontología contemporánea centrada en el estudio de la realidad digital, enfocando los retos que la misma presenta a la hora de realizar una reflexión ontológica. Además, dado que el periodo del Prácticum III coincidió con el periodo electoral, fue interesante para el alumnado subrayar la ontología mediática, con vistas a analizar el estatus de realidad de aquello que se transmite a través de los medios de comunicación y, en general, de la esfera digital.

Así, se retoma el apartado anterior, donde se remarca la importancia de tener en cuenta que la concepción de la realidad como concepto parte de una concreción social. Además, en la realidad contemporánea el problema es más complejo, ya que existe una “realidad doblada” en tanto que conviven la realidad material y la digital, pero la realidad digital posee un estatus de realidad tan válido como la material, en tanto que también “es” (existe). Además, afecta a las subjetividades y las constituye en la misma medida que la material.

Para ello, es conveniente remarcar como ejemplo a los medios de comunicación de masas y las redes sociales, en tanto que desempeñan un papel fundamental en la construcción de nuestra realidad en varios sentidos.

El primero de ellos es que constituyen nuestra realidad en tanto que “vehículo estático”<sup>4</sup>, es decir, los medios de comunicación se han convertido en una especie de sexto sentido. Se percibe la realidad a través de ellos y ponen a las subjetividades en contacto con la realidad. Similar al concepto de vehículo estático es el de “inercia polar”; la inercia polar refiere a que, en el mundo contemporáneo, sin moverse de un mismo punto espacial un sujeto puede realizar una gran cantidad de acciones sobre otros puntos del espacio, que pueden estar incluso geográficamente lejanos. El sujeto, en la era digital, está vinculado a mecanismos que le permiten conocer la realidad en tiempo real, saber lo que está sucediendo al otro lado del planeta, y recibir información de lo que sucede en cualquier

---

<sup>3</sup> Para este apartado véanse Aragüés Estragués, J. (2018). *Tersites en el siglo XXI: el silencio plebeyo en las sociedades mediáticas*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/tersites-en-el-siglo-xxi-el-silencio-plebeyo-en-las-sociedades-mediaticas> [Consultado el 10/04/2019]. Aragüés Estragués, J. (2018). *El mercado de la mentira, las mentiras del mercado*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/el-mercado-de-la-mentira-las-mentiras-del-mercado> [Consultado el 10/04/2019].

<sup>4</sup> Sobre este tema véase Virilio, P. (1998). *La máquina de visión*. Madrid: Cátedra.

lugar del planeta, al mismo tiempo que se puede establecer una comunicación a distancia. Es decir, podemos viajar por el planeta en tiempo real; el concepto de “vehículo estático” hace referencia a la capacidad de viajar espacialmente de manera digital sin moverse físicamente.

El ser humano siempre ha buscado estrategias para moverse por el territorio de la manera más rápida (domesticación de los caballos, invención de la máquina de vapor, aviones...), pero el gran invento humano ha sido el vehículo estático. Hoy en día, estando sentado, recorres el planeta. Donna Haraway<sup>5</sup> defiende que el ser humano contemporáneo (el post-humano) es en realidad un *cyborg*. El *cyborg* contemporáneo vive en un todo con las tecnologías, que cambian determinan su vivencia en tanto que constituyen su realidad, y es imposible desprenderse de ello.

Otro de los factores es el papel de los medios en tanto que transmisores de información. Se transmite la idea de que los medios de comunicación son reproductores de la realidad y se les concede crédito, de manera que lo que aparece en un medio de comunicación se convierte en real. Bourdieu<sup>6</sup> defiende que los medios tienen efectos de real: aquello que aparece en los medios de comunicación, es real. Esta afirmación, además, puede ser revertida, de manera que, lo que no aparece en ellos, no existe (quedando invisibilizado).

Es interesante pues cuestionar esa ventana mediática desde la que ciertos acontecimientos se conforman como reales gracias a los medios de comunicación y a la invisibilización de otros hechos. En primer lugar, cabe decir que mostrar la esfera total de la realidad es una imposibilidad lógica, por lo que los medios deben seleccionar qué mostrar. Judith Butler afirma esto en su obra *Marcos de guerra*<sup>7</sup>, al explicar cómo los medios de comunicación, al transmitir una noticia de, por ejemplo, un fallecimiento en occidente, a esa persona fallecida se la identifica con nombre y apellidos, mientras que, por ejemplo, al transmitir noticias sobre guerras en países no occidentales, las muertes se presentan como cifras, no como nombres, deshumanizando a aquellas víctimas. Este

---

<sup>5</sup> Sobre este tema véase Haraway, D. (2016). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del S.XX*. Barcelona: Puente aéreo.

<sup>6</sup> Sobre este tema véase Bourdieu, P. (1996) *Sur la télévision*, Paris: Liber-Raisons d’agir.

<sup>7</sup> Sobre este tema véase Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.

ejercicio de selección en la presentación del mundo, en el que unas vidas se presentan con más valor que otras, es un ejercicio de ideologización, ya que se transmite la idea de que en la realidad existen unas vidas (las occidentales) con más valor que otras (aquellas que viven en lugares geográficos menos privilegiados). A esto se le refiere como el “marco” o la “ventana” mediática.

Además, los medios de comunicación han dado un paso más allá en el sentido de creación y producción de realidades, ya que, al generar realidades a través de esa ventana mediática particular que otorga la categoría de real a todo aquello que enfoca, cabe la posibilidad de mostrar hechos o acontecimientos que ni siquiera hayan sucedido. A esto es a lo que se conoce como “simulacro”<sup>8</sup>. El simulacro es un procedimiento muy utilizado en los medios de comunicación, con el que se consigue generar un estado de opinión en la gente construyendo una realidad de acuerdo con ciertos intereses, de manera que la opinión pública quede orientada de acuerdo con el objetivo de quien crea esa información.

Es interesante señalar que este hecho no es estrictamente propio de la era contemporánea. Recordemos la afirmación de Berkeley de “esse est percipi”: ser es ser percibido. Solo existe lo que se percibe a través de los sentidos, y en el mundo contemporáneo contamos con un sexto sentido de percepción, aquél que permite conocer la realidad digital. Esto mismo es lo recoge Jorge Luis Borges en su cuento “Esse est percipi”:

- No hay *score* ni cuadros ni partidos. Los estadios ya son demoliciones que se caen a pedazos. Hoy todo pasa en la televisión y en la radio. La falsa excitación de los locutores ¿nunca lo llevó a maliciar que todo es patraña? El último partido de fútbol se jugó en esta capital el día 24 de julio del 37. Desde aquel preciso momento, el fútbol, al igual que la vasta gama de los deportes, es un género dramático, a cargo de un solo hombre en una cabina o de actores con camiseta ante el *cameraman*.
- Señor, ¿quién inventó tal cosa? - atiné a preguntar.
- Nadie lo sabe. Tanto valdría pesquisar a quién se le ocurrieron primero las inauguraciones de las escuelas y las visitas fastuosas de testas coronadas. Son cosas que no existen fuera de los estudios de grabación y

---

<sup>8</sup> Sobre este tema véase Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

de las redacciones. Convénzase, Dimecq, la publicidad masiva es la contramarca de los tiempos modernos,

- ¿Y la conquista del espacio? - gemí.
- Es un programa foráneo, una coproducción yanqui-soviética. Un laudable adelanto, no lo neguemos, el espectáculo científicista.

(Borges 1983: 360-362)

Con todo, se crea una realidad que provoca que los sujetos actúen de manera tal que como si esa realidad ficticia hubiera existido. De este hecho se derivan dos consecuencias principales.

La primera es la de los efectos en los hábitos y las prácticas de los sujetos. Un claro ejemplo de ello son los programas de ficción en tanto que instrumento de transmisión de valores y actitudes. En la ficción, se muestran una serie de prácticas estereotipadas de manera repetida con el fin de que el sujeto se sienta identificado con las mismas. Otro ejemplo es el del entretenimiento como instrumento de constitución de subjetividades, en tanto que ofrece una serie de estrategias de ocio a un público seleccionado (normalmente por edad).

Otra consecuencia es aquellas que acarrea la publicidad. Nuestra sociedad es, sin lugar a duda, una sociedad de consumo que sobrevive gracias al consumo masivo que realizamos los sujetos, y la publicidad es la estrategia utilizada por los medios de comunicación para incentivar el consumo en los sujetos. La publicidad, en lugar de descriptiva, es narrativa, antes la publicidad hablaba de las características del objeto mientras que, en la actualidad, la publicidad no habla del objeto, sino del sujeto que consume el objeto. Los anuncios son pequeñas narraciones donde se muestra la vida del consumidor del objeto publicitado. Así, se incentiva al público a consumir no por la necesidad del objeto, sino por los efectos que producirá en la vida del sujeto, teniendo como efecto principal la construcción de necesidades.

Los medios de comunicación son el medio fundamental de construcción de realidad en la sociedad contemporánea. Se utilizan para construir realidad precisamente por su capacidad de seducción, que actúa como la garantía de nuestra identificación con

la sociedad en la que vivimos. La publicidad es capaz de crear una necesidad real en nosotros, un deseo, que sin la publicidad quizá nunca hubiéramos tenido.

De esta manera, se entiende que el neoliberalismo tiene varias estrategias para construir subjetividades que se amolden a sus necesidades, por ejemplo, mediante la manipulación de la realidad.

## METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Esta unidad didáctica fue impartida en la clase de 1ºB de Bachillerato (especialidad de Humanidades y Ciencias Sociales). Para conocer el conocimiento que la clase tenía sobre la materia de metafísica, se elaboró un cuestionario inicial<sup>9</sup> gracias al cual se pudo orientar la unidad didáctica más de acuerdo con los intereses del alumnado.

Para impartir la unidad didáctica, se entregaron unos apuntes al alumnado en los cuales se incluía el contenido teórico de la misma, un esquema orientativo, una selección de textos y una explicación del sistema de evaluación, con el objetivo de simplificar el proceso de enseñanza y aprendizaje al alumnado.

La unidad fue impartida en siete sesiones, de las cuales una fue dedicada a una actividad práctica. El procedimiento a la hora de impartir el contenido teórico consistía en una explicación magistral de los apuntes, apoyada por una proyección de un esquema que relacionaba todos los apartados del contenido<sup>10</sup>, y una discusión constante con el alumnado, de manera que la metodología fuese activa y participativa por su parte. Además, las clases se complementaban con lecturas de una selección de textos que fue entregada al alumnado el primer día<sup>11</sup>, de las cuales se llevaban a cabo pequeños debates, con el objetivo de que el alumnado comprendiera en profundidad el contenido de la unidad. Además de los textos, también se utilizó en algunos momentos material audiovisual.

La séptima clase (previa a la prueba de evaluación) fue dedicada a la realización de una actividad práctica. Ésta estaba programada para dos sesiones, pero fue suficiente

---

<sup>9</sup> Adjuntado como anexo

<sup>10</sup> Adjuntado como anexo

<sup>11</sup> Adjuntada como anexo

con una, dado que el alumnado de 1ºB era escaso. El objetivo principal de la actividad consistía en clarificar el contenido de la unidad de cara a la prueba de evaluación. Para ello, se planteó que, por grupos, seleccionaran un ejemplo de ventana mediática o simulacro y lo explicaran al resto de la clase, con el objetivo de que el alumnado percibiera la dimensión práctica de lo estudiado en clase y la relación con su cotidianidad. De esta manera, su reflexión debía tener en cuenta cinco aspectos:

1. Por qué ha sido elegido ese titular o esa noticia
2. Exponer por qué se trata de una noticia falsa (*fake news*) o de un titular tergiversado.
3. En el caso de que se haya encontrado un titular alternativo, qué nueva visión aporta el segundo titular a la noticia.
4. Qué intenciones políticas o de otro tipo se encuentran tras ese titular o esa noticia (describir la ventana mediática desde la que se está informando sobre la noticia).
5. Qué tipo de subjetividades se configuran a partir de la exposición de ese titular tergiversado o esa noticia falsa a la hora de presentarse como reales.

Esta actividad también fue evaluada, pues supuso una prueba para el alumnado a la hora de demostrar su comprensión de la unidad y su capacidad de reflexión filosófica.

Además, otro de los principales objetivos de la actividad era que la puesta en práctica del contenido de la unidad fomentara en el alumnado una actitud crítica sobre aquella información recibida a través de la esfera digital, criticada desde una visión filosófica y ontológica.

Al finalizar las exposiciones, el conjunto de la clase realizó un debate en el que cada alumno y alumna tuvo la posibilidad de exponer su opinión personal respecto a los resultados de las investigaciones de la actividad.

## EVALUACIÓN

Para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se tomaron en cuenta el cuestionario inicial, la actividad, el examen final<sup>12</sup> y el cuestionario final de evaluación docente<sup>13</sup>, si bien no todos estos ítems fueron calificables.

El objetivo de la realización del cuestionario inicial fue, como se ha expuesto anteriormente, conocer el nivel de abstracción filosófica del alumnado, además de su manejo de conceptos filosóficos y sus conocimientos sobre metafísica. Evidentemente este cuestionario no fue calificado, pero fue muy importante a la hora de evaluar el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad.

La actividad también fue un importante elemento de evaluación dado que en ella se podía evaluar su nivel de implicación en el tema, su comprensión del mismo y su capacidad de relación de los conceptos propios de la unidad con la realidad cotidiana. Además, fue calificada. La calificación se realizó sobre la exposición grupal en la que el alumnado debía defender las conclusiones de su investigación y, para ello, se utilizó una rúbrica. De esta manera, la calificación de la actividad fue grupal, y conformó el 30% de la nota final de la unidad.

Por otra parte, en la octava sesión dedicada a impartir la unidad el alumnado realizó un examen final en el que debían reflejar su comprensión del contenido teórico de la unidad y la relación de este con los resultados de la investigación llevada a cabo en la actividad. Así, la intención de tomar este examen como parte primordial de la evaluación era conocer la capacidad de análisis de conceptos filosóficos y su buen uso, además de la comprensión del tema, su capacidad argumentativa y su capacidad de reflexión filosófica.

Finalmente, se realizó un cuestionario final de evaluación docente al alumnado (de carácter anónimo) con el objetivo de que el alumnado expusiese su opinión respecto a la docencia de las clases impartidas y al contenido de la unidad. En este mismo trabajo, más adelante, se expondrán las reflexiones resultantes de esta prueba de evaluación docente.

---

<sup>12</sup> Adjuntada como anexo

<sup>13</sup> Adjuntado como anexo

# REFLEXIÓN CRÍTICA

Para realizar una reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta unidad, es conveniente, en primer lugar, aproximarse a los resultados de la evaluación, con el fin de observar el punto de partida en el que se encontraba el alumnado, su evolución académica y su opinión sobre la labor docente.

## RESULTADOS

Cabe resaltar que, a pesar de que la clase contaba con 21 alumnos, no todo el mundo asistió a las clases ni se presentó a las pruebas de evaluación.

### CUESTIONARIO INICIAL:

Diecisiete alumnos y alumnas participaron en el cuestionario inicial. A continuación, se presentará una aproximación a las respuestas del alumnado.

El cuestionario constaba de tres preguntas, siendo la primera: “¿Sabes qué es la metafísica o en qué consiste? Si es así, defínela. Si no, explica qué te surgiere este término”. Tres alumnos respondieron que no sabían qué era la metafísica ni en qué consistía, cinco mostraron una definición vaga y ligeramente aproximada al concepto de metafísica, mientras que nueve de ellos elaboraron una definición correcta de qué es la metafísica y en qué consiste. Cabe señalar que, por otra parte, de las nueve personas que supieron definir la metafísica, tres de ellas elaboraron una definición clásica de la misma, aludiendo a conceptos como “alma”, “dios” o “mundo sensible e inteligible”. Las seis personas restantes que definieron el concepto de metafísica hicieron una referencia directa a que es la disciplina que se pregunta por el ser y la existencia, e incluso una alumna hizo referencia al concepto de ontología.

La segunda pregunta fue: “¿Cómo consideras que tenemos acceso a la realidad? Es decir, ¿consideras que podemos tener certeza de que algo es real o no lo es? Si es así, ¿cómo tenemos esa certeza?” Una persona respondió que desconocía la respuesta, otra persona respondió que sí que podemos tener acceso a la realidad, pero que desconocía el cómo. Asimismo, nueve personas negaron la posibilidad de tener acceso a la realidad,

mientras que las seis restantes afirmaron la posibilidad de tener acceso a la realidad y, además, elaboraron una reflexión sobre cómo podemos tener acceso a ella (mayoritariamente, hicieron alusión a la percepción sensorial y al razonamiento como elementos de acceso a la realidad).

La tercera pregunta fue: “¿Qué papel crees que tienen los medios de comunicación de masas y las redes sociales en la creación de realidades? ¿Consideras que lo que nos muestran estos medios es real? ¿Por qué?” Dos personas afirmaron que lo que aparece en los medios de comunicación es real, por lo que consideraron que no eran “creadores de realidades” sino reproductores de la misma. Ocho personas consideraron que, lo que muestran los medios de comunicación no es real, por lo que los consideraron creadores de “falsas realidades”. Finalmente, siete personas afirmaron que, si bien es cierto que la realidad que muestran los medios de comunicación es real, esa realidad está tergiversada por los mismos, e hicieron alusiones a la manipulación mediática.

En conclusión, respecto a la primera cuestión se puede apreciar que, a pesar de que el alumnado manifestó de manera previa al cuestionario no saber qué era la metafísica y en qué consiste, realmente sí que comprenden en qué consiste la reflexión metafísica e incluso, algunos conocían en qué consiste esta disciplina (si bien es cierto que ofrecieron una definición clásica de la misma que, posiblemente, sea la que hayan estudiado en cursos anteriores). Esto muestra que, a pesar de que esta unidad resultaba nueva para el alumnado, éste ya era capaz de reflexionar filosóficamente sobre cuestiones metafísicas.

Respecto a la segunda cuestión, este cuestionario mostró que una gran parte del alumnado asume una actitud escéptica sobre la realidad y el posible conocimiento de la misma pero, de igual manera, otra gran parte del alumnado es capaz de extrapolar sus conocimientos sobre epistemología (contenido que se corresponde con la unidad que habían estudiado previamente a mi estancia en el Prácticum) hacia una reflexión ontológica, lo que muestra la capacidad de reflexión filosófica que posee el alumnado.

Respecto a la tercera cuestión, la opinión del alumnado se encuentra dividida entre aquellas personas que se muestran completamente escépticas hacia la realidad mostrada por los medios de comunicación y aquellas personas que consideran importante una reflexión fundamentada sobre lo que estos medios muestran. Esto último ofrece la

oportunidad de reflexionar sobre la buena capacidad de criticar autónomamente la realidad que el alumnado vive de manera cotidiana.

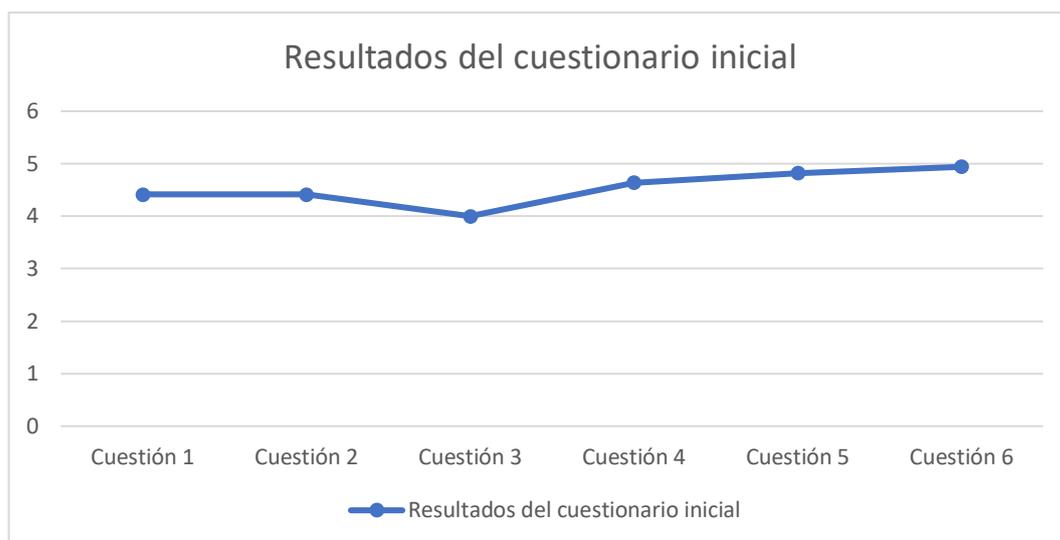
En conclusión, el cuestionario inicial mostró que, a pesar de que se presentaba, tanto por parte del profesorado como del propio alumnado que estos últimos no contaban con ningún conocimiento sobre metafísica u ontología ni elaboraban reflexiones propias de este ámbito, realmente sí que son capaces de reflexionar críticamente sobre problemas ontológicos contemporáneos, como es la realidad digital. Elaboraron argumentos que, muchas veces, no estaban basados en su formación académica, lo cual muestra su capacidad de reflexión filosófica al margen de los contenidos enseñados en las instituciones académicas.

## CUESTIONARIO FINAL

En el cuestionario final de evaluación docente, participaron, de nuevo, diecisiete alumnos y alumnas. El cuestionario contaba con seis cuestiones a evaluar del 1 al 5, junto con un espacio dedicado a las observaciones. Las cuestiones a evaluar fueron las siguientes:

1. Considero el contenido de la unidad útil para mi formación ciudadana
2. Considero el contenido de la unidad útil para mi formación en Filosofía
3. Considero el contenido de la unidad útil para mi formación en otras materias
4. La dinámica docente ha sido activa y participativa por parte del alumnado
5. Las actividades realizadas y los materiales aportados han sido útiles para mi estudio de la materia
6. La labor docente de la profesora me parece

A continuación, se muestra una gráfica que representa la media de las calificaciones que obtuvieron cada una de estas cuestiones:



14

El alumnado dedicó mayormente el apartado de las observaciones a elaborar dedicatorias personales. Sólo se encontró en las observaciones una crítica negativa, y fue la siguiente: “El contenido de la unidad estaba interesante. Al principio un poco duro, que es donde considero que la profesora debería haber simplificado un poco más las explicaciones, pero con el paso de los días, ganó confianza y explicó mucho mejor”.

Cabe resaltar que, en las observaciones, las críticas positivas se centraron mayoritariamente en resaltar que el contenido de la unidad había resultado interesante, la metodología muy activa, las explicaciones dinámicas y las actividades, textos y materiales aportados habían resultado de mucha utilidad para la elaboración de la prueba final.

En primer lugar, es importante señalar que la media en todas las cuestiones es igual o superior a 4, por lo que se calificaron de manera positiva todas las cuestiones planteadas. Llama la atención que tanto la primera cuestión (“considero el contenido de y la unidad útil para mi formación ciudadana”) como la segunda (“considero el contenido de la unidad útil para mi formación en Filosofía”) obtuvieron una calificación muy similar, lo que lleva a la conclusión de que el alumnado establece una conexión entre el aprendizaje filosófico y la educación ciudadana (Banks y Nguyen 2008: 137-151). Destaca también por su baja puntuación la cuestión acerca de la utilidad de la unidad didáctica en otras materias, lo que puede significar que el alumnado no establece relación

<sup>14</sup>Gráfica que muestra la media de los resultados de la encuesta (el cuestionario ofrecía una puntuación de 1 a 5)

entre las diferentes disciplinas académicas porque se perciben como compartimentos estancos de conocimiento (Thompson 2009: 19-25). Por último, cabe destacar que el alumnado valora positivamente una metodología activa y que, mediante recursos y materiales, fomente su participación y su elaboración de juicios autónomos (Lipman, Sharp y Oscanyan, 2002: 192-194).

En conclusión, se puede afirmar que, si bien el alumnado relaciona la argumentación filosófica con la praxis ciudadana, no contempla el contenido de la asignatura de la Filosofía como transversal en otros campos del conocimiento. También se puede afirmar que el alumnado valora positivamente que se fomente su participación y que se apueste por una metodología activa y participativa.

## CALIFICACIONES

En la actividad (cuyo valor en la nota final era del 30%) participaron diecisiete de los veintiún alumnos y alumnas. Los resultados de la actividad fueron muy positivos. Ésta fue evaluada mediante una rúbrica<sup>15</sup>. La totalidad de las personas que participaron en ella obtuvieron la máxima calificación, puesto que supieron responder a todas las preguntas planteadas y, además, elaboraron unas excelentes exposiciones. Al acabar estas, se llevó a cabo un debate final muy interesante y dinámico, en el que la participación fue muy alta y la mayor parte del alumnado tuvo la oportunidad de dar su opinión personal sobre el tema a tratar.

El examen final contó con diecinueve participantes, y su valor en la nota final era del 70%. La calificación mínima que se obtuvo fue de un 6,25 (sólo una persona obtuvo esa calificación), y la nota máxima fue de un 10 (cinco personas obtuvieron esa calificación). Por tanto, no existieron suspensos, dos personas obtuvieron una calificación entre 6 y 7, una persona obtuvo una calificación entre 7 y 8, cuatro personas obtuvieron una calificación entre 8 y 9, cinco personas obtuvieron una calificación mayor que 9 pero inferior a 10 y cinco personas obtuvieron una calificación de 10.

Con todo, la media de la nota final de las veintiuna personas que formaban la clase fue de 7,55. Dos personas obtuvieron una calificación de 0 (por no presentarse a las pruebas de calificación), y sólo se dio un suspenso a pesar de haber realizado el examen

---

<sup>15</sup> Adjuntada como anexo

(con una nota de 6,5), pero al no haber realizado la actividad, la nota final fue de 4,5. Una persona obtuvo una calificación entre 6 y 7, una persona obtuvo una calificación entre 7 y 8, cuatro personas obtuvieron una calificación entre 8 y 9, cinco personas obtuvieron una calificación mayor que nueve pero inferior a 10 y cinco personas obtuvieron una calificación final de 10.

A partir de estos resultados, se observa que las calificaciones de la actividad fueron significativamente más altas que las de el examen. Resulta interesante contemplar las ventajas de metodologías que promueven el aprendizaje cooperativo (Fernández 45-46), en las que el alumnado se ayuda mutuamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, frente a una prueba de evaluación tradicional. El examen<sup>16</sup> pretendió no enfocarse en una enseñanza memorística y en la mera reproducción del contenido del temario<sup>17</sup>, por lo que se incluyó un comentario de texto y una pregunta que consistía en exponer las tesis de la investigación llevada a cabo en la actividad en relación con el texto.

Como reflexión final acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo durante el Prácticum III, destacan cuatro aspectos principales.

En primer lugar, el alumnado partía de un buen nivel de argumentación filosófica ya que, aun no conociendo la disciplina de la metafísica, la mayor parte fue capaz de elaborar una reflexión acerca de las posibilidades de acceso a la realidad, de realizar preguntas metafísicas y de cuestionar su realidad cotidiana.

En segundo lugar, tanto por los resultados de la actividad como por la encuesta de evaluación docente, se puede afirmar que el alumnado apuesta por una metodología activa y apoyada en materiales, ya que fomenta el dinamismo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>16</sup> Adjuntado como anexo

<sup>17</sup> Sobre este tema véase Thompson, G. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana Editorial.

En tercer lugar, atendiendo a la encuesta de evaluación docente y a los resultados finales de la unidad, se puede afirmar que el alumnado encontró valor en el aprendizaje de una materia como es la ontología contemporánea. Comprendieron su valor filosófico, a pesar de que académicamente no han tenido contacto con la filosofía contemporánea, y lo relacionaron con la educación para una ciudadanía responsable.

Por último, atendiendo a las calificaciones del examen en relación con las de la actividad de aprendizaje cooperativo, es significativo que los resultados del examen fueron más bajos (si bien todo el alumnado obtuvo buenas calificaciones), lo cual muestra el sentido que tiene apostar por una metodología activa y cooperativa, en contraposición a una metodología de enseñanza memorística y que fomenta una relación vertical entre el profesorado y el alumnado.

# CONCLUSIÓN

En conclusión, es importante a la hora de elaborar una unidad didáctica determinar qué es lo valioso que el alumnado aprenda. Es decir, es de vital importancia determinar los propósitos y el sentido de trabajar una materia de una manera determinada. En este caso, se ha optado por comprender que el valor de la metafísica en el aprendizaje del alumnado reside en las repercusiones que pueda tener esta en su vida cotidiana. Por eso se decidió trabajar sobre los medios mediante los cuales el sistema neoliberal constituye subjetividades, con el fin de formar una ciudadanía crítica.

La filosofía es una disciplina que, como el resto de las humanidades, puede ser un medio de introducir al alumnado en la organización y mecanismos de funcionamiento de la sociedad en la que viven, además de en el desarrollo histórico de esos mecanismos. A partir de este planteamiento, el alumnado podrá formar un juicio crítico respecto a la acción de los individuos en ese entramado social, potenciando su capacidad para interpretar y valorar de forma autónoma la sociedad en la que viven y su posición en ella<sup>18</sup>.

Por ello, a la hora de elaborar una unidad didáctica es importante formar un criterio sobre qué tipo de aprendizajes debe realizar el alumnado en una determinada materia con el fin de que este aprendizaje se fije en unos objetivos valiosos para la formación del alumnado. Lo que sucede es que en la construcción del currículo de una materia coinciden muchas fuerzas además de la propia labor docente, como las posiciones políticas, personales y sociales, creencias implícitas o explícitas (Wiggins y McTighe 2005: 13-14).

A la hora de concretar el contenido de un currículo o unidad didáctica se debe atender a la amplísima cantidad de planteamientos desde los cuales puede enfocarse una misma materia. La selección de qué planteamientos deben plasmarse en la unidad provienen habitualmente de consideraciones externas a la disciplina: didácticas, pedagógicas, sociales, etc. Así, se debe indagar, mediante estas perspectivas, cuáles son los contenidos más apropiados en cada caso (Gilbert 2011: 250-252).

---

<sup>18</sup> Sobre este tema véase Lee, P.J. y Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129. Pág 18.

Es decir, el consenso social<sup>19</sup> sobre qué significa la enseñanza, el aprendizaje, la materia en concreto, etc. tiene un papel fundamental en la concreción del contenido de una materia (Gillies 2006). Por tanto, existe algo así como una “tradicón no escrita” sobre qué se debe enseñar en una materia. Esta tradición queda naturalizada dada la continua seleccón de los contenidos de los libros de texto, a pesar de las numerosas alternativas existentes (Beyer y Apple 1998: 3-17).

A pesar de las labores de “innovación” y actualizaci3n llevadas a cabo en educaci3n, la seleccón de los contenidos se mantiene estanca, ya que el cambio de dicho contenido implica una labor social y polítca enorme. Así, tanto el profesorado como el alumnado está habituado a una determinada manera de aprender una disciplina, aunque se demuestre que no es la manera más adecuada, ya que el cambio de la misma requiere de un nuevo consenso social. Por eso, las innovaciones curriculares tienden a hacerse de forma gradual (Beyer y Apple 1998: 3-17).

Igualmente, existe un importante debate sobre qué orientaciones o perspectivas curriculares deberían ser abordadas en las materias correspondientes a Ciencias Sociales y Humanidades, todas ellas determinadas por perspectivas sociales, políticas, educativas o epistemológicas. Cada una de ellas es una manera concreta de abordar la respuesta sobre qué es más valioso enseñar en una asignatura concreta o, dicho de otro modo, qué tipo de persona se quiere formar a partir del aprendizaje de esa materia. A pesar del esfuerzo por modificar el currículo tradicional, la realidad es que las asignaturas relacionadas con ciencias sociales y humanidades tienden a ser enseñadas como una síntesis apretada y fragmentada de la historia de dicha disciplina. Existen diversas razones para explicar esta persistencia, como la presión sobre el tiempo impuesto en la programación, la dificultad de abandonar el uso de libros de texto que plasman este enfoque tradicional, o la dificultad de superar las concepciones implícitas sobre la naturaleza de una determinada disciplina por parte de un profesorado que se ha educado en esta misma tradición (Facal 2010: 575-82).

En conclusi3n, este trabajo pretende mostrar dos estrategias de construcci3n de subjetividades utilizadas por el neoliberalismo: la educaci3n y la tergiversaci3n mediática. Mediante la puesta en práctica de una unidad didáctica que trate sobre la

---

<sup>19</sup> Sobre este tema véase González Pérez, M. (2003). “Fundamentos teóricos del currículum”. En T. Sanz Cabrera, M. González Pérez, A. Hernández Díaz, H. Hernández Fernández, *Curriculum y formaci3n profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.

manipulación de la realidad por parte de los medios como una herramienta de construcción de subjetividades, se pretende rescatar un contenido curricular que sirva para formar un alumnado consciente y crítico con la sociedad en la que vive.

# **ANEXO I: UNIDAD DIDÁCTICA**

## **UNIDAD DIDÁCTICA: METAFÍSICA**

**FILOSOFÍA, 1º DE BACHILLERATO**

### **INTRODUCCIÓN:**

Esta unidad didáctica pretende trabajar la metafísica desde una óptica contemporánea, es decir, pone el foco en la pregunta por la realidad en el S.XXI. Desde una concepción de la existencia que parte de la fenomenología, la pregunta por el ser en una sociedad cuya realidad ha sido duplicada (mediante la esfera digital) debe ser reformulada. Con el fin de comprender el ser y la realidad en una sociedad digitalizada, se tratará la relación de la vivencia humana y su interacción con la realidad a partir de tesis de autores como Baudrillard, Bourdieu o Butler.

El objetivo es ofrecer al alumnado una aproximación a la pregunta por la metafísica desde una óptica contemporánea, de manera que ésta sea accesible para el mismo, ya que remite directamente a su experiencia. Para ello, se utilizarán diferentes recursos como textos o vídeos, pero la actividad final tratará sobre analizar el estatus de realidad de una noticia de actualidad, con el fin de comprender que las fronteras entre lo real y lo irreal, en una sociedad digitalizada, se tornan aún más complejas.

### **CONTEXTO:**

#### **-Marco legal:**

La materia de Filosofía de 1º de Bachillerato se establece como materia perteneciente al bloque de asignaturas troncales y materias generales. Su currículo se desarrolla, con carácter básico para el conjunto del Estado, mediante el RealDecreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (B.O.E. 03/01/2015), así como

por la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centro docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (B.O.A. 02/062016).

Esta materia tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, se propone desarrollar sistemáticamente las competencias argumentativas del alumnado. Desde este punto de vista, la asignatura contribuye a fomentar la capacidad de razonamiento; es decir, competencias tales como la capacidad para formular con claridad hipótesis y justificarlas con argumentos, la capacidad para reconocer las tesis que se defienden en un texto escrito o en una intervención oral y para juzgar críticamente la calidad de los argumentos con que dichas tesis se defienden. En este sentido, se trata de una asignatura que desarrolla una competencia transversal tan imprescindible para todo estudiante de Bachillerato como es el razonamiento lógico y crítico.

Por otro lado, la asignatura tiene también un contenido sustantivo. Desde este segundo punto de vista, su objetivo es introducir al alumnado en los problemas fundamentales de la Filosofía, desde una perspectiva no tanto histórica, sino más bien sistemática. Esto significa que los problemas y las investigaciones filosóficas se presentan al alumnado no como meros contenidos culturales históricos sino como problemas abiertos, susceptibles de un tratamiento racional y crítico. La asignatura aborda desde esta perspectiva sistemática y crítica algunos de los temas fundamentales de la historia de la filosofía, y por tanto propone una introducción a la epistemología, la ontología, la antropología filosófica, la filosofía moral, la filosofía política y la estética.

En la medida en que las ideas de autonomía y responsabilidad están relacionadas con la capacidad de pensar racionalmente, la materia de Filosofía resulta imprescindible para la formación de personas responsables y de ciudadanos libres y autónomos.

**-Contexto del centro:** El IES Andalán es un instituto público situado en el barrio de la Almozara (Zaragoza), de tamaño mediano. Cuenta con estudios de ESO, tres modalidades de Bachiller, dos Grados Medios y un Grado Superior.

**-Contexto del aula:** El aula cuenta con 21 alumnos que cursan el, Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. No hay ningún ACNEAE.

## **COMPETENCIAS CLAVE BACHILLERATO:**

Tal como estableció la UNESCO en 1996, el aprendizaje competencial es al mismo tiempo, el vehículo de la aplicación de la enseñanza y el pilar básico de una educación permanente para el siglo XXI. La OCDE, la Unión Europea y los gobiernos que la integran apuestan claramente por sistemas educativos basados en competencias. Veamos cómo la Filosofía contribuye a su adquisición.

### **Competencia en comunicación lingüística**

Además de la obviedad que representa el elemento comunicativo en el aprendizaje y desarrollo de la actividad filosófica, podemos resaltar cómo la filosofía contribuye a potenciar la competencia en comunicación lingüística. El componente lingüístico tiene su referente en el propio uso del sistema simbólico del lenguaje, su correcto y funcional uso de la semántica y de la etimología como herramientas de transmisión y recepción de mensajes precisos. El componente pragmático-discursivo se refleja en la filosofía en tres aspectos fundamentales: el sociolingüístico permite al alumnado producir y recibir mensajes en diferentes contextos sociales, el intercambio de argumentos filosóficos da sentido al espíritu de movilidad social y de justicia; complementa todo lo anterior el uso de los diferentes géneros discursivos y la interacción de las funciones comunicativas, marcando así el aspecto pragmático y discursivo evidentes, por ejemplo en la habilidad retórica. El componente estratégico está estrechamente ligado al anterior. Conceptualizar y argumentar son, según Manuel Cruz, las herramientas del filósofo. A partir de ahí, exponer, debatir o refutar son destrezas inherentes a la filosofía que, bien manejadas, permiten al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. La responsabilidad social del ser humano como filósofo o ciudadano a la hora de documentarse, comprender, escuchar o escribir se traducirá en eficacia comunicativa, concurrente hacia su desarrollo cognitivo, metacognitivo y socio-afectivo, necesarios tanto para el aprendizaje de las lenguas extranjeras como para la valoración y perfeccionamiento del uso de su lengua materna. El componente sociocultural de la competencia en comunicación lingüística está presente en el carácter universal de los contenidos y en la actitud de “diálogo cultural”. El componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

### **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología**

A nivel general la filosofía comprende en sus propios protagonistas una combinación interdisciplinar evidente. Pero más allá de lo estrictamente académico de la ciencia y del cálculo, la filosofía se sirve de los conceptos y procedimientos científico-matemáticos, de forma aplicada en la presentación e interpretación de datos. En esta unidad se trabajará el concepto de conocimiento óptico relacionado con el conocimiento científico, en tanto que análisis y valoración de los entes como objetos de estudio científicos. Además, esta unidad trabaja sobre los supuestos ontológicos sobre los que se basa cualquier tipo de discurso, pudiendo el alumnado así comprender los presupuestos sobre los que descansan las ciencias y tecnologías contemporáneas.

### **Competencia digital**

La búsqueda de información a través de las tecnologías de la información y la comunicación debe constituir una práctica habitual en esta unidad. Pero el ejercicio de esta competencia no debe limitarse a la recopilación de datos, sino que debe extenderse a la capacitación del alumno para saber seleccionar y contrastar dicha información con rigor y espíritu crítico, y a su procesamiento con las adecuadas aplicaciones informáticas. Además, la última parte de esta unidad pretende analizar la realidad digital como otra dimensión ontológica a tener en cuenta en la sociedad contemporánea.

### **Competencia de aprender a aprender**

Por su propia naturaleza, la filosofía tiene un componente heurístico que la hace especialmente apta para el cultivo de la competencia de aprender a aprender. De hecho, es imposible avanzar en el aprendizaje de la filosofía si no es aplicando de manera autónoma la capacidad de pensamiento lógico, de razonamiento crítico y de reflexión. No es posible comprender nada en Filosofía sin reflexionar de forma autónoma sobre los problemas que trata. No es posible, por tanto, aprender filosofía sin aprender a pensar.

### **Competencia sociales y cívicas**

Cada uno de estos dos ámbitos competenciales son, en sí mismos y en combinación, temas tratados por la filosofía desde sus orígenes. Tanto esta competencia clave como las aplicaciones éticas y políticas trabajadas en esta unidad, intentan aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, tanto en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para

ejercer la ciudadanía democrática. Todo ello se basa en valores cívicos comprendidos en los criterios de evaluación: comunicación constructiva, tolerancia, asertividad, confianza y empatía. La última parte de esta unidad se trabajará desde una perspectiva de ontología social, y el trabajo final a evaluar tendrá como referencia el actual proceso electoral, formando al alumnado en su capacidad de participar activa y autónomamente en un sistema democrático.

### **Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**

La asignatura de Filosofía puede contribuir al desarrollo de esta competencia fomentando una actividad de aprendizaje centrada en la iniciativa individual para la comprensión e investigación de problemas filosóficos, así como el trabajo en equipo y la búsqueda cooperativa de solución de problemas teóricos.

### **Competencia de conciencia y expresiones culturales**

Por su propia antigüedad y su larga tradición, que abarca más de dos milenios, la filosofía permite una aproximación a todas las épocas de la historia occidental, fomentando así una sensibilidad hacia el valor del patrimonio cultural del pasado y la necesidad de comprenderlo y preservarlo. Por otra parte, el enfoque sistemático de los problemas filosóficos permite comprender su transversalidad en distintas culturas, favoreciendo así también la sensibilidad hacia la diversidad cultural.

## **OBJETIVOS:**

### **-Objetivos generales de etapa y materia:**

La materia Filosofía, tanto por su enfoque y ámbito de conocimiento específico como por el propio sentido de los objetivos generales de etapa, pretende el desarrollo en el alumnado de ciertas capacidades recogidas en los siguientes objetivos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **-Objetivos didácticos**

1. Formular la pregunta por el ser en relación con la pregunta por la realidad.
2. Formular la pregunta por el ser a partir del concepto de existencia.
3. Relacionar el concepto de subjetividad con las concepciones existencialistas de la metafísica.
3. Comprender el concepto de subjetividad a partir de una óptica social.
4. Relacionar la subjetividad contemporánea con las influencias de los medios de comunicación y las redes sociales.

### **CONTENIDOS CURRICULARES:**

- La explicación metafísica de la realidad
- La metafísica como explicación teórica de la realidad
- La pregunta por el ser como punto de partida de la Filosofía. Platón versus Aristóteles.
- La interrogación metafísica sobre la verdadera realidad: el cambio o permanencia, el sustancialismo estático frente al devenir. Esencialismo y existencialismo.
- La necesidad de caracterizar racionalmente la realidad.

### **METODOLOGÍA:**

#### **-Principios metodológicos:**

Para la selección de estrategias, procedimientos o métodos y acciones concretas por parte de los equipos docentes hay que tener en cuenta el carácter diferenciador de esta materia con respecto al resto del currículo y que consiste, fundamentalmente, en integrar distintos saberes para obtener tanto una visión de conjunto de estos como una actitud crítica hacia lo aprendido.

Por otra parte, la materia Filosofía en 1º de Bachillerato supone la introducción a contenidos que pueden ser novedosos para los estudiantes, hay que recordar que la materia del mismo nombre de 4º de E.S.O. es optativa y que, por tanto, no todo el alumnado la habrá cursado.

Las orientaciones metodológicas aquí expuestas buscan procurar que esas singularidades sean acogidas por el estudiante como útiles y motivadoras para el estudio.

Para ello, será muy importante la significatividad de los aprendizajes y promover la dimensión práctica de estos. Habrá que trabajar contenidos funcionales y relacionarlos tanto con otros de la materia como con los de materias diferentes. De esta manera, en el trabajo de aula se combinarán las exposiciones teóricas con las actividades prácticas para lograr una enseñanza activa y dinámica. Se busca prescindir lo más posible de la repetición memorística propia del aprendizaje tradicional, aunque sin caer en la ingenuidad de pensar que el alumno puede redescubrir por sí mismo las soluciones a todos los problemas debatidos. Por eso, en aquellos temas en que sus conocimientos previos y las dificultades de los mismos lo permitan se podrá usar un método inductivo de aprendizaje, en el que el alumno va descubriendo los principios y leyes a que el autor quiere conducir.

Resultará beneficiosa toda una serie de prácticas y estrategias que serán coincidentes con las empleadas en la materia de 4º E.S.O.

La primera a la que hacer referencia es el debate. Para llevarla a cabo se recomiendan técnicas como el debate socrático, donde el profesor guía con preguntas abiertas pero preparadas; la metodología de Lipman, donde las preguntas surgen de los propios alumnos y son éstos los que tienen que procurar la información necesaria para la discusión; y la defensa de distintas posturas con turnos fijados de argumentación, réplicas y contra-réplicas.

Otra estrategia interesante puede ser la planificación de aprendizaje cooperativos, a la que ya pueden estar habituados los alumnos, y que pueden servir de motivación, potenciando el desarrollo de la autoestima y, a la vez, la valoración de los logros ajenos.

Muy importante en este nivel ha de ser trabajar a través de manifestaciones artísticas de todo tipo, audiovisuales, pictóricas, escultóricas, etc. Además de servir como una puerta de entrada atractiva para el análisis de los conceptos estudiados, supone una manera eficaz de introducir el placer estético en el aula, algo que debería regir buena parte de la actividad docente. Especialmente en esta estrategia será clave el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Merecen mención aparte en esta materia la lectura y comentario de textos. Se buscará que el alumno realice una comprensión crítica de estos. Para ello, tendrán que ser accesibles, adaptarse al nivel medio de desarrollo cognitivo del grupo de alumnos y ser abiertos para que susciten la discusión y el diálogo, entendido éste, tanto como debate

entre los estudiantes como con el propio texto. Sería conveniente que, cada vez con mayor frecuencia, esos textos fueran de autores canónicos dentro de la historia de la filosofía de forma que puedan servir como introducción a los contenidos y al proceder de la materia de 2º de Bachillerato. Hay que ser consciente de que esto puede suponer un incremento de la dificultad, que tendrá que ser paliada clarificando las tesis más importantes y el vocabulario que pueda ser complejo. Un posible trabajo relacionado con lo anterior sería la elaboración por parte del alumno de un fichero de términos filosóficos que vaya encontrando a lo largo del curso y que el profesor puede controlar periódicamente teniendo en cuenta el rigor, la precisión y el grado de comprensión obtenidos.

Un procedimiento propio de la enseñanza de nuestra materia y, por tanto, obligado es la disertación, o composición de escritos filosóficos, que se presenta como un medio de gran valor cuando queremos comprobar el grado de asimilación personal que se ha alcanzado de los distintos contenidos. En la composición filosófica, el alumno pone a prueba su capacidad de recrear y dar cuerpo conceptual a los diferentes estímulos filosóficos que ha recibido, tanto del profesor como de sus diferentes lecturas y del bagaje de experiencias que lo constituyen. Se pretende con esto que el alumno desarrolle su capacidad creativa sobre temas que le sean de interés y que se crucen en su práctica cotidiana, de manera que se puede interpretar la filosofía como cercana a la vida y a los temas de actualidad. Este recurso se puede complementar con la elaboración de trabajos en diferentes soportes físicos y virtuales. Así mismo, se recomienda que toda producción material elaborada en proyectos cooperativos cuyas características lo hagan posible, deberían pasar a formar parte del aula, como instrumento dinámico de aprendizaje para todos los alumnos de la materia.

#### **-Estrategias metodológicas:**

Al iniciar la unidad, el alumnado recibirá unos apuntes que comprenden los contenidos de la unidad, junto con un apartado de introducción que no servirá de contenido, pero sí de contextualización histórica de la metafísica y que será útil en 2º de Bachillerato para la asignatura de Historia de la Filosofía.

Al comienzo de la unidad, se expondrá teóricamente el contenido de esta y, tras la exposición, se abrirá un debate en la clase para comentar el tema tratado, resolver las dudas y fomentar el diálogo y la reflexión sobre el tema expuesto. Tanto la exposición teórica como los debates tendrán el soporte de un mapa conceptual elaborado previamente que guiará al alumnado a través de todo el recorrido de la unidad, además de textos de apoyo que se trabajarán en clase con el fin de ser comentados y debatidos.

Al finalizar la unidad, el alumnado deberá realizar una actividad de investigación en grupo en la que deben contrastar noticias utilizadas en la campaña electoral de este año, con el fin de clarificar su veracidad, qué posturas refuerzan, y qué efectos tiene su divulgación a nivel de la constitución de las subjetividades votantes, con el fin de comprender la influencia de los medios de comunicación en la formación de subjetividades dentro del contexto social. Una vez realizada la actividad, cada grupo deberá hacer una breve presentación oral sobre la investigación realizada, con el fin de realizar un debate final sobre las investigaciones llevadas a cabo por cada uno de los grupos.

Finalmente, cada alumno o alumna debe realizar un examen individual en el que relacione las conclusiones de la investigación llevada a cabo en grupo con los contenidos de la materia.

### **-Agrupamientos**

Para el trabajo grupal, se dividirá la clase en grupos de cuatro personas, a elegir por parte del propio alumnado. El ensayo final se realizará de manera individual.

### **-Recursos**

Para llevar a cabo la unidad, será necesario contar con un proyector que servirá para exponer imágenes, esquemas y videos relacionados con la materia a tratar.

Además, para poder llevar a cabo el ejercicio de investigación, será necesario que cada grupo cuente con un dispositivo con acceso a internet.

## **PROPUESTAS DE ACTUACIÓN:**

### **Desarrollo de la propuesta y temporalización:**

La unidad didáctica se realizará en nueve sesiones y se dividirá en tres apartados.

#### **0. INTRODUCCIÓN: EL PASO DE LA METAFÍSICA A LA ONTOLOGÍA**

Este primer apartado no será expuesto en clase ni evaluado, pero se encontrará en los apuntes del alumnado con el fin de que, de manera autónoma y de cara a su futura formación, puedan contextualizar históricamente el tema tratado en la unidad. En él, se expondrá el paso de la metafísica tradicional a la nueva ontología en el S.XX, a partir de las teorías provenientes de corrientes como la fenomenología o la hermenéutica, siguiendo las teorías de autores como Husserl y Heidegger.

#### **1. EL SER Y LA EXISTENCIA**

Este segundo apartado sí será expuesto en clase y formará parte de la evaluación. En él, se expondrá la pregunta propia de la metafísica y su análisis de la existencia, para lo que se expondrán tesis sobre la existencia humana provenientes de la fenomenología. Se comprenderá cómo la comprensión de una ontología basada en la existencia provoca un cambio de paradigma en la comprensión de la realidad y en la subjetividad, como productos de un contexto social determinado, lo que llevará a tratar la producción de subjetividades a partir del contexto social, a partir de tesis como la de Butler.

#### **2. ONTOLOGÍA DE LA REALIDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO**

Este tercer apartado también será expuesto en clase y constará para la evaluación. En él, se tratará la ontología en el mundo contemporáneo en base a la realidad digital, los medios de comunicación y las redes sociales como instrumentos reales de constitución de subjetividad, partiendo de las tesis expuestas en el apartado 2. Se tratarán nociones como la de simulacro mediático, a partir de la cual se elaborará una actividad final.

## **-Sesiones (Actividades)**

La unidad didáctica se tratará en 9 sesiones:

- La primera sesión se dedicará a presentar la unidad, los materiales a utilizar y la evaluación de la misma.
- La segunda sesión se dedicará a exponer de manera teórica el concepto de existencia y su relación con la pregunta por el ser, hasta introducir el concepto de vivencia a partir de las tesis de la fenomenología.
- La tercera sesión se dedicará a exponer de manera teórica el concepto de vivencia más a fondo y a relacionarlo con el concepto de subjetividad desde una óptica existencialista.
- La cuarta sesión se dedicará a exponer de manera teórica la concepción de realidad en el mundo contemporáneo, introduciendo la noción de realidad digital. A partir de esta concepción, se explicará de qué manera la realidad digital actúa como una dimensión creadora de realidades materiales y de subjetividades.
- La quinta sesión profundizará en el mismo tema de la ontología digital. Para ello, el alumnado leerá el relato de *Esse est percipi* de Borges, y se debatirán las conclusiones sobre el mismo.
- La sexta sesión será utilizada para comentar en grupo noticias y leer fragmentos de un artículo relacionado con la actividad final, para orientar el tema de la misma. Para ello se utilizará el artículo “Verdad y simulacro. A propósito de la sociedad mediática”, de Juan Manuel Aragüés.
- La séptima sesión será utilizada para realizar la actividad final, donde el alumnado deberá investigar sobre una noticia entendida como simulacro mediático, o para reflexionar sobre un titular de la misma para, al finalizar, exponer al resto del grupo las conclusiones de la investigación.
- La octava sesión será utilizada para realizar el ensayo final.
- La novena sesión será utilizada para entregar las calificaciones del ensayo y comentar y evaluar el proceso de enseñanza.

Tras cada exposición teórica, se abrirá un debate en la clase a partir de las preguntas formuladas por el alumnado, cuyo objetivo es tanto aclarar las dudas que puedan surgir a partir de la exposición como plantear las posibles objeciones a las posturas planteadas.

Al finalizar la unidad, el alumnado deberá realizar una actividad de investigación en la que deben contrastar noticias utilizadas en la campaña electoral de este año, con el fin de clarificar su veracidad, qué posturas refuerzan, y qué efectos tiene su divulgación a nivel de la constitución de las subjetividades votantes, con el fin de comprender la influencia de los medios de comunicación en la formación de subjetividades dentro del contexto social. Dicha actividad se realizará durante una sesión y en grupos de 4 personas elaborados por el propio alumnado. La siguiente sesión servirá para exponer las conclusiones de cada grupo en exposiciones de 5 a 10 minutos.

Finalmente, cada alumno o alumna debe realizar un examen individual en el que relacione un fragmento de un texto con las conclusiones de la investigación llevada a cabo en grupo y con el temario de la unidad, además de responder a una serie de preguntas.

## **EVALUACIÓN:**

### **-Criterios de evaluación**

Crit.FI.4.1. Reconocer y valorar la metafísica, disciplina filosófica que estudia la realidad en tanto que totalidad, distinguiéndola de las ciencias que versan sobre aspectos particulares de la misma.

Crit.FI.4.2. Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales problemas que plantea la realidad.

### **-Momentos**

Se realizará una evaluación inicial mediante un cuestionario no calificable con el fin de conocer el nivel de abstracción del alumnado, así como su manejo de conceptos filosóficos, con el fin de establecer una didáctica acorde con el nivel de la clase.

Se evaluará el trabajo en grupo que se realizará al final de la unidad, mediante la exposición oral que deben realizar, con el fin de evaluar su nivel de implicación en el tema, su comprensión del mismo y su capacidad de relación de los conceptos propios de la unidad y el proyecto de investigación realizado.

Finalmente, cada alumno o alumna deberá realizar un examen final, que será el principal instrumento de evaluación de la unidad, dado que en él se deberá reflejar la comprensión de la unidad en todo su conjunto y su relación con la actividad de investigación, además de su capacidad de análisis de los conceptos filosóficos y su buen uso. Este examen deberá mostrar la capacidad de reflexión filosófica del alumnado, así como su capacidad argumentativa.

Además, se realizará un cuestionario final al alumnado de evaluación de la actividad docente.

#### **-Instrumentos**

Para evaluar el trabajo grupal, se observará la exposición oral en grupo del alumnado y se evaluará mediante una rúbrica.

#### **-Criterios de calificación**

La actividad en grupo, tanto su exposición como su valoración en el proceso de debate, se reflejará en un 30% de la nota final. El examen final se corresponderá en un 70% de la nota final, ya que se considera que refleja la totalidad de lo aprendido a lo largo de la unidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Aragüés Estragués, J. (2018). *Tersites en el siglo XXI: el silencio plebeyo en las sociedades mediáticas*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/tersites-en-el-siglo-xxi-el-silencio-plebeyo-en-las-sociedades-mediaticas> [Consultado el 10/04/2019].

Aragüés Estragués, J. (2018). *El mercado de la mentira, las mentiras del mercado*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/el-mercado-de-la-mentira-las-mentiras-del-mercado> [Consultado el 10/04/2019].

Aragüés Estragués, J. and Ezquerro Gómez, J. (2014). *De Heidegger al postestructuralismo. Panorama de la ontología y antropología contemporáneas*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Baudrillard, J. (2007). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.

Bourdieu, P. (2002). Otra vuelta a la televisión. *Revista Colombiana de Educación*, (42).

Bourdieu, P. y Ferguson, P. (2011). *On television*. Cambridge: Polity.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.

Haraway, D. (2016). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del S.XX*. Barcelona: Puente aéreo.

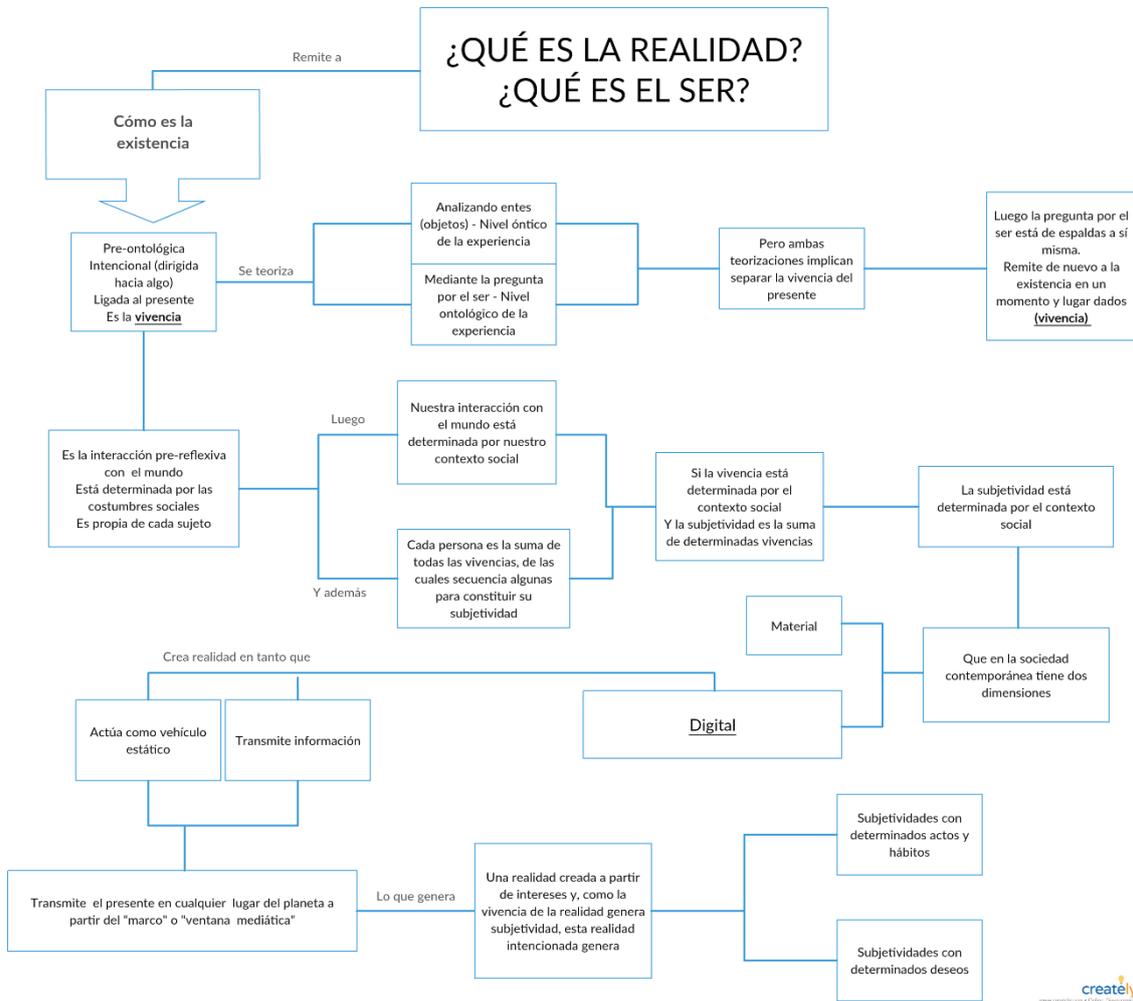
Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2009). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid.

Moral, M. (2006). *Historicidad y temporalidad en el ser y el tiempo de M. Heidegger*. México, D.F.: Red Signos Filosóficos.

# ANEXO II: ESQUEMA DE LA UNIDAD



# **ANEXO III: PROGRAMACIÓN DE LA**

## **ACTIVIDAD**

### **Asignatura:**

Filosofía (1º Bachillerato).

Bloque 4: La realidad.

Unidad didáctica: Metafísica (El ser y la existencia y Ontología de la realidad en el mundo contemporáneo)

### **Introducción**

Esta actividad pretende ser una práctica sobre la unidad de metafísica de 1º de Bachillerato. Dado que el contenido de esta versa sobre la ontología digital, la ventana mediática, los conceptos de simulacro mediático y noticia falsa y su consecuente producción de subjetividades, el objetivo principal es que el alumnado sea capaz de comprender que, a través de la esfera digital, la visión de la realidad que se ofrece al público puede ser falsa o tergiversada de acuerdo con fines políticos. Además, se pretende que el alumnado comprenda que esto es un ejercicio de ideologización, en tanto la relación que tiene la vivencia de la realidad con la constitución de subjetividades.

Se comprende que, además, esta es una manera de que el alumnado pueda percibir el contenido teórico de la unidad en su vida cotidiana, en la cual se encuentran rodeados y rodeadas de medios de comunicación que son utilizados como ventanas a la realidad. Así, se espera que el alumnado elabore juicios críticos sobre aquella información que reciben a través de los medios de comunicación, y sean capaces de aplicar la reflexión metafísica y filosófica sobre ellos, de manera que puedan realizar juicios autónomos, fomentando una ciudadanía democrática responsable.

## **Objetivos de materia y de etapa**

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

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

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

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

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

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

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

## **Objetivos didácticos**

1. Identificar la tergiversación posible en un titular mediático.
2. Identificar una noticia falsa.
3. Saber identificar las implicaciones del discurso que sustenta un titular.

4. Comprender las implicaciones de un titular tergiversado o una noticia falsa.
5. Identificar los objetivos políticos detrás de la redacción de un titular o una noticia falsa.
6. Reconocer el concepto de ventana mediática en cualquier medio de transmisión de información.

## Contenidos

1. La interrogación metafísica sobre la verdadera realidad: el problema apariencia y realidad.
2. La pregunta por el origen y estructura de lo real.

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</b>
<p>Crit.FI.4.1. Reconocer y valorar la metafísica, disciplina filosófica que estudia la realidad en tanto que totalidad, distinguiéndola de las ciencias que versan sobre aspectos particulares de la misma.</p>	<p>CCEC</p>	<p>Est.FI.4.1.1. Conoce qué es la metafísica y utiliza la abstracción para comprender sus contenidos y actividad, razonando sobre los mismos.</p>
<p>Crit.FI.4.2. Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales</p>	<p>CCL-CSC-CCEC</p>	<p>Est.FI.4.2.1. Describe las principales interpretaciones metafísicas y los problemas que suscita el conocimiento metafísico de la realidad. Est.FI.4.2.2. Comprende y utiliza con rigor conceptos metafísicos como ser, sistema metafísico,</p>

<p>problemas que plantea la realidad.</p>		<p>realidad, apariencia, materia y espíritu, unidad, dualidad, multiplicidad, devenir, necesidad, contingencia, trascendencia, categoría y abstracción, materialismo, espiritualismo, existencialismo o esencialismo, entre otros.  Est.FI.4.2.3. Realiza un análisis crítico ante teorías metafísicas divergentes de interpretación de la realidad.</p>
---	--	--

**Actividad: Fake news**

Esta actividad se realizará de manera grupal (en grupos de cuatro personas). Cada grupo debe encontrar un titular tergiversado o una noticia falsa. Tras haber elegido el titular o la noticia, el grupo dispondrá de un tiempo de reflexión grupal en el que deben identificar el discurso que precede a la redacción de esa noticia o titular. Es conveniente que, si se trata de un titular tergiversado, el grupo encuentre otro titular sobre la misma noticia, pero enfocada desde otra ventana mediática. Para ello, el grupo contará con una clase entera de 50 minutos de duración.

En la siguiente hora lectiva, cada grupo debe realizar una exposición grupal breve (de unos 5 minutos de duración) en el que proyecten la(s) noticia(s) (con el objetivo de que el resto de la clase sea capaz de comprender bien el tema que tratan) y donde expongan las conclusiones de su reflexión. Su reflexión debe girar en torno a los siguientes aspectos:

1. Por qué ha sido elegido ese titular o esa noticia
2. Exponer por qué se trata de una noticia falsa (*fake news*) o de un titular tergiversado.

3. En el caso de que se haya encontrado un titular alternativo, qué nueva visión aporta el segundo titular a la noticia.
4. Qué intenciones políticas o de otro tipo se encuentran tras ese titular o esa noticia (describir la ventana mediática desde la que se está informando sobre la noticia).
5. Qué tipo de subjetividades se configuran a partir de la exposición de ese titular tergiversado o esa noticia falsa a la hora de presentarse como reales.

Tras finalizar todas las exposiciones, con el tiempo restante de la hora lectiva se realizará un debate entre toda la clase en el que se comenten los resultados de la actividad, las diferentes investigaciones y en el que el alumnado exponga su opinión personal al respecto.

Una vez finalizada la actividad, el alumnado deberá elaborar un ensayo para la evaluación de la unidad en el que se recojan las conclusiones de su investigación en relación con el contenido teórico de la unidad.

### **Temporalización**

Siguiendo el Calendario Escolar de Aragón, Año 2018/2019, se establece que, tras las vacaciones de Semana Santa, se expondrán seis clases teóricas sobre ontología en el mundo contemporáneo en las que se esclarecerá el trasfondo teórico de la actividad. Así, ésta resultará una puesta en práctica de lo aprendido en las clases teóricas. De esta manera, la séptima clase de la unidad (con una duración de 50 minutos) será aquella dedicada a la investigación y reflexión grupal, mientras que la octava sesión (con una duración de 50 minutos) estará dedicada a las exposiciones grupales (con una duración de 5 minutos) y el posterior debate final.

Se comprende que el alumnado no sería capaz de cumplir con los objetivos de la actividad si no comprende de manera previa las bases teóricas de esta. Así, el alumnado tendrá la posibilidad de comprobar, antes del ensayo o del examen de evaluación, si comprende con claridad el temario y si es capaz de aplicarlo a una situación práctica.

## **Recursos humanos y materiales**

Esta actividad requiere que cada grupo de 4 personas tenga acceso a internet desde el aula (bien desde un teléfono móvil, un ordenador portátil o una tablet) y que el aula cuente con un proyector o una pizarra digital (para poder proyectar los titulares durante la exposición oral).

## **Distribución de la clase**

Durante la primera sesión de la actividad, las mesas se colocarán de manera que cada grupo pueda trabajar por separado. En la segunda sesión, la clase, junto con el profesor o profesora, se sentarán de frente al proyector o pizarra, y el grupo que se encuentre exponiendo debe colocarse de cara al público.

## **Evaluación**

La actividad se evaluará a partir del ejercicio de exposición grupal. El contenido de esta se evaluará de acuerdo con los siguientes criterios de evaluación:

1. Identifican la tergiversación posible en un titular mediático o la falsedad de una noticia.
2. Comparan dos versiones de una misma noticia a partir de dos titulares diferentes de manera crítica.
3. Identifican las implicaciones políticas del discurso que sustenta un titular.
4. Describen el tipo de subjetividad que ese titular o esa noticia construye.
5. Reconocen el concepto de ventana mediática en cualquier medio de transmisión de información.

Para ello, la exposición se calificará mediante la siguiente rúbrica:

	Excelente (1)	Bien (0.75)	Regular (0.5)	Deficiente (0)
Contenido (40%)	Exponen con amplitud el tema trabajado	Exponen bastantes ideas del tema trabajado	Exponen algunas ideas del tema trabajado	Exponen pocas ideas del tema trabajado
Vocabulario utilizado (30%)	Usan un amplio vocabulario técnico al referir el tema	Utilizan vocabulario técnico al referir al tema	Relacionan pocos conceptos técnicos al referir el tema	No hacen referencia al vocabulario técnico del tema
Coherencia (30%)	El mensaje es perfectamente coherente; presentan introducción, desarrollo y conclusión	El mensaje es coherente, pero no presentan introducción o conclusión	El mensaje es coherente, pero no presentan ni introducción ni conclusión	El mensaje no es coherente o no refiere al tema

# **ANEXO IV: CUESTIONARIOS DE EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

## **CUESTIONARIO INICIAL DE METAFÍSICA**

1. ¿Sabes qué es la metafísica o en qué consiste? Si es así, defínela. Si no, explica qué te surgiere este término.
2. ¿Cómo consideras que tenemos acceso a la realidad? Es decir, ¿consideras que podemos tener certeza de que algo es real o no lo es? Si es así, ¿cómo tenemos esa certeza?
3. ¿Qué papel crees que tienen los medios de comunicación de masas y las redes sociales en la creación de realidades? ¿Consideras que lo que nos muestran estos medios es real? ¿Por qué?

## **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

Grupo:

	1	2	3	4	5
Considero el contenido de la unidad útil para mi formación Ciudadana					
Considero el contenido de la unidad útil para mi formación en Filosofía					
Considero el contenido de la unidad útil para mi formación en otras materias					
La dinámica docente ha sido activa y participativa por parte del alumnado					
Las actividades realizadas y los materiales aportados han sido útiles para mi estudio de la materia					
La labor docente de la profesora me parece					

OBSERVACIONES:

# ANEXO V: SELECCIÓN DE LECTURAS

## TEXTOS SOBRE EL SER Y LA EXISTENCIA

1.<sup>20</sup>

[Yo] voy a evocar una nueva vivencia, no sólo para mí mismo, sino que les pido a todos ustedes, a cada yo-mismo singular, sentados aquí, que hagan lo mismo. Se trata de que todos nos coloquemos en el lugar de una vivencia hasta cierto punto unitaria y compartida. Ustedes entran como siempre en el aula a la hora acostumbrada y van a *su* puesto de costumbre. Retengan con firmeza esa vivencia de “*ver* su puesto” o, si lo prefieren pueden ustedes compartir mi propia experiencia: entro en el aula y veo la cátedra. Prescindamos de una formulación lingüística de la vivencia- ¿Qué “veo”? ¿Superficies marrones que se cortan en ángulo recto? No, veo otra cosa. ¿Veo una caja, más exactamente una caja pequeña colocada encima de otra más grande? De ningún modo. Yo veo la cátedra desde la que debo hablar, ustedes ven la cátedra desde la cual se les habla, en la que yo he hablado ya. En la vivencia pura no se da ningún nexo de fundamentación, como suele decirse. Esto es, no es que yo vea primero superficies marrones que se entrecortan, y que luego se me presentan como caja, después como pupitre, y más tarde como pupitre académico, como cátedra, de tal manera que yo pegara en la caja las propiedades de la cátedra como si se tratara de una etiqueta. Todo eso es una interpretación mala y tergiversada, un cambio de dirección en la pura mirada al interior de la vivencia. Yo veo la cátedra de golpe, por así decirlo; no la veo aislada, yo veo el pupitre como si fuera demasiado alto para mí. Yo veo un libro sobre el pupitre, como algo que inmediatamente me molesta (un libro, y no un número de hojas estratificadas y salpicadas de manchas negras); yo veo la cátedra en una orientación, en una iluminación, en un trasfondo.

Seguramente que ustedes dirán que esto se halla inmediatamente en la vivencia, para mí, y en cierta manera también para ustedes, pues ustedes también ven este

---

<sup>20</sup> Extraído de Heidegger, M. (2009). La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo. Barcelona: Herder.

conglomerado de tablonces de madera *como* cátedra. Este objeto que todos percibimos aquí tiene de alguna manera el significado concreto de “cátedra”.

Martin Heidegger, *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*

2.<sup>21</sup>

[...] Reproducamos la vivencia con toda su viveza y examinemos su sentido. No se trata todavía de una cosificación y objetivación de la vivencia, de una concepción contraria a la vivencia, si digo que ésta es algo como un <yo me comporto>. Lo realmente decisivo es que en la simple contemplación no encuentro algo así como un <yo>. Lo que veo es que [ese <yo>] vive, es más, que vive algo.

Sumerjámonos de nuevo en la vivencia. ¿Contiene la vivencia algo así como una referencia significativa a mi yo, al que está aquí delante de la cátedra, con este nombre y esta edad? Hagan ustedes mismos la prueba y pregúntense: ¿en la pregunta <<¿Hay algo?>> se esconde algún para mí: la señorita licenciada en filosofía, el señor Dr.X, el estudiante de derecho? Está claro que no. Así pues, no sólo se aprehende *inmediatamente* un yo, sino que al ampliar el campo de mi intuición -esto es, al no limitarme justamente a *mí mismo*- se ve que el sentido de la vivencia no guarda ninguna relación con un yo singular. Precisamente porque el sentido de la pregunta remite en general a un yo, no puede mantener ninguna relación con mi yo. Ambos fenómenos se implican necesariamente. *Precisamente porque el sentido de la vivencia no mantiene ninguna relación con mi yo (conmigo como siendo tal o cual), el yo y la, de alguna manera, necesaria referencia al yo quedan fuera del alcance de la simple observación. Como se mostrará más tarde, esta afirmación no es una mera tautología.*

[...] Pero la vivencia también es, aunque se evite cualquier tipo de cosificación y cualquier intento de insertarla en un contexto objetivo. La vivencia tiene un *ahora*, está ahí -y de alguna manera es incluso *mi* vivencia, la vivo, forma parte de *mi* vida [...]

Martin Heidegger, *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*

---

<sup>21</sup> Extraído de Heidegger, M. (2009). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder.

# TEXTOS SOBRE ONTOLOGÍA DE LA REALIDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

1.<sup>22</sup>

Otro ámbito donde el mercado capitalista ha mostrado su eficacia en la producción de mentira es en el de la comunicación. Y hablamos de eficacia en la medida en que esa mentira no es detectada como tal y consigue así sus efectos de construcción de una subjetividad sometida a los intereses ideológicos del sistema. La evolución en este campo nos permite proponer como hipótesis que estamos viviendo, a pasos agigantados, la sustitución de los medios de comunicación por empresas de comunicación. [...]

En el panorama mediático español, con leves y casi anecdóticas excepciones, solo es posible encontrar medios de comunicación independientes, no sometidos a los intereses del capital, en internet. De este modo, las empresas de comunicación, con sus terminales en formato papel, radio o televisión, elaboran sus productos mediáticos, ya sean de información o entretenimiento, con un objetivo muy marcado: la producción de una subjetividad ajustada a las necesidades –políticas, económicas- del sistema. La verdad del mercado de la comunicación no radica en la elaboración de un producto ajustado a las demandas sociales de información sino en el formateado ideológico de la población.

En el contexto de los procesos de construcción de un sujeto político antagonista, las empresas de comunicación se han aplicado con denuedo a su erosión y a la promoción del descrédito de sus prácticas, aunque haya sido a costa de la elaboración de productos informativos carentes de todo sustento en la realidad.

Ante, por ejemplo, la acción de los ayuntamientos del cambio, los poderes fácticos locales han desarrollado una intensísima labor a través de sus empresas de comunicación con el objeto de que sus tradicionales privilegios (en el ámbito del urbanismo, de los servicios públicos) no fueran puestos en cuestión. Aunque, de hecho, cabe precisar que han utilizado a tal efecto, sin ningún pudor, todos sus terminales, políticos, mediáticos, empresariales, incluso judiciales.

Quizá la preocupación que en los últimos tiempos manifiestan ciertos sectores del poder ante la proliferación de las noticias falsas, las conocidas como *fake news*, derive,

---

<sup>22</sup> Extraído de Aragüés Estragués, J. (2018). El mercado de la mentira, las mentiras del mercado. [online] [www.elsaltodiario.com](https://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/el-mercado-de-la-mentira-las-mentiras-del-mercado> [Consultado el 10/04/2019].

en realidad, de su inquietud ante la pérdida del monopolio de producción de la mentira. En una fecha tan lejana como 1871, Marx ya escribía en una carta a Kugelmann: “La prensa cotidiana y el telégrafo que difunde sus inventos en un abrir y cerrar de ojos por todo el globo, fabrican más mitos en un día que lo que antaño se podría fabricar en un siglo”.

Juan Manuel Aragüés, “El mercado de la mentira, las mentiras del mercado”

2.<sup>23</sup>

¿Qué queda de la estrategia homérica en el siglo XXI? Sorprendentemente, todo. El acceso a la palabra, entiéndase comunicación de masas, sigue quedando reservada a quienes detentan el poder, aunque el mecanismo de exclusión haya perdido su dimensión mitológica para asentarse exclusivamente en motivos económicos: solo los grandes capitales tienen capacidad para construir el entramado informativo que constituye nuestras sociedades. Y desde ese entramado comunicacional, se aplican a repetir los dispositivos de justificación establecidos en el poema homérico.

Los procesos de empoderamiento ciudadano que estamos viviendo en las últimas décadas y que han tenido como consecuencia una implicación más directa de las clases populares en la política, incluso en la gestión de grandes ciudades, como Madrid, Barcelona o Zaragoza, ha generado por parte de las elites un discurso de descalificación de lo plebeyo que coincide milimétricamente con la actitud homérica. Recordemos los exabruptos de esta elite ante la aparición en la política, en las instituciones, de gente que no se sometía a las normas “estéticas” exigidas y que tenía la osadía de acudir a esas instituciones, teóricamente populares, vestidos o peinados como viste una importante parte del pueblo. El calificativo despectivo de “perroflautas” es ejemplo de cómo esta elite que viste, a su juicio, impecablemente, quiere visualizar la inconveniencia del acceso a las instituciones de quienes visten de otro modo. Ello, evidentemente, está vinculado con la genealogía, con el origen social de quienes presentan estéticas enfrentadas. ¿Quiénes son estos que se presentan en nuestras instituciones? ¿De dónde han salido?

---

<sup>23</sup> Extraído de Aragüés Estragués, J. (2018). Tersites en el siglo XXI: el silencio plebeyo en las sociedades mediáticas. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/tersites-en-el-siglo-xxi-el-silencio-plebeyo-en-las-sociedades-mediaticas> [Consultado el 10/04/2019].

¿Cómo es posible el acceso de “pescateras”, tal como se calificó a Ada Colau, a la dirección de nuestros ayuntamientos? Sócrates nos lo dejó claro hace mucho tiempo: zapatero a tus zapatos. Porque el zapatero, la pescatera, no posee los conocimientos, la formación exigibles a alguien que ha de dirigir una institución. La política debe ser cosa de iniciados, de gente capacitada que, si en la época homérica era capaz de ordenar las palabras, en nuestras sociedades contemporáneas es capaz de entender, y solucionar, los complicados problemas de nuestro presente. Todo este argumentario, como el homérico, rezuma una idea de elite, de grupo social privilegiado, en cuyas manos, y no otras, debe estar la gestión de la política.

La sutileza de Homero hizo que, en un momento tan temprano de la política, advirtiera la importancia del control ideológico como base para la acción política. Lo que he denominado como dispositivo de transferencia, por el que pone en boca del demos la ideología aristocrática para que el demos la tome de boca de los suyos, resulta una estrategia de enorme eficacia y muy cercana al proceder de los medios de comunicación en la actualidad. Estos medios, en realidad altavoces ideológicos de las empresas y bancos que los sostienen, se esfuerzan por transmitir una suerte de escándalo ante todas y cada una de las acciones emprendidas desde, por ejemplo, los ayuntamientos del cambio, para poner de manifiesto su incapacidad e impericia, que, entienden, lleva a esas instituciones al desastre. La aristocracia del poder, a través de sus altavoces mediáticos, aprovecha cualquier ocasión, aunque sea a costa de falsear impunemente la realidad, para erosionar la presencia pública de aquellos que han osado, sin ser hijos de los dioses del capital, acceder a la plaza pública y suplantarles en la toma de decisiones. Porque el silencio, siguen pensando, debe continuar siendo la condición de la “apestosa multitud”, tal como se la definió en el siglo XVII.

Juan Manuel Aragués, “Tersites en el siglo XXI: el silencio plebeyo en las sociedades mediáticas”

3.

No es preciso insistir en exceso para argumentar que vivimos en una sociedad mediática, una sociedad en la que la tecnología de la comunicación ha alcanzado una tal relevancia que se ha convertido en una máquina de producción ontológica. Buena parte de nuestra realidad es producida desde unos medios de comunicación que, como consecuencia del desarrollo tecnológico, nos acompañan constantemente en nuestra vida cotidiana. Podría decirse que los medios se han convertido en un sexto sentido con el que la subjetividad accede al mundo.

[...] Los medios de comunicación explotan la concepción ontológica y epistemológica dominante en nuestra tradición cultural, según la cual, la realidad es una y, paralelamente, solo existe una verdad. De ahí que la tarea de los medios no sea más que narrar la realidad, representar, a través del papel, del sonido o de la imagen, aquello que ha sucedido. Los medios se aprovechan del positivismo chato de nuestro sentido común que piensa en clave de una realidad exterior objetiva a la que el sujeto debe aproximarse para conocerla.

[...] Frente a la pretensión de ser meros reproductores de la realidad, muy otra es la actuación de los medios. En primer lugar, porque lo que los medios presentan no son, como diría Nietzsche, “data”, sino “capta”, es decir, no nos presentan “la” realidad, sino una parte seleccionada de la misma. Una selección que tiene mucho que ver con la posición ideológica del medio, que acaba construyendo una realidad “a su imagen y semejanza”. Cada vez es más evidente que la línea editorial de los medios de comunicación, la visión del mundo que nos transmiten, viene marcada por los intereses de sus accionistas mayoritarios, de tal modo que se muestra aquello que los refuerza y se oculta lo que los erosiona. Ello lleva a que existan temas, acontecimientos, sucesos, que deben quedar siempre fuera del foco de atención mediática, lo que les convierte en inexistentes- Hace unos años, un dirigente político de la izquierda real española se quejaba de que no tenía guiñol en *Los guiñoles* de Canal Plus. A pesar de las críticas que sufrió por esa declaración, en realidad lo que se estaba denunciando era la desaparición de la escena de la única fuerza política con posiciones críticas hacia el sistema. Por otro lado, y en segundo lugar, como consecuencia del crédito que se concede a la información publicada, los medios se convierten, como hemos dicho, en máquinas ontológicas, en productores de una realidad que no tiene asiento en lo que acontece. Es lo que se conoce como simulacro. El simulacro es una realidad inexistente producida por los medios de

comunicación para ocasionar un determinado efecto en la opinión pública. En su análisis de la mentira J.P. Sartre argumenta que ésta es una estrategia por la que el sujeto coloca a otro en una situación irreal con el objetivo de que reaccione como si esa situación fuera real.

[...] Esa es, estrictamente, la disposición de los medios: la producción de una realidad con fines de control político, de producción de subjetividad.

[...] La banalidad es una de las señas de identidad de nuestro presente. Sin embargo, también es posible observar una dimensión positiva, desde una óptica política y social, de las tecnologías de la comunicación.

En este sentido, cabe subrayar el papel que las redes sociales desempeñaron en el desarrollo de las movilizaciones del 15-M en España. Que calles y plazas se llenaran cotidianamente durante meses fue consecuencia, en buena parte, de la utilización de redes sociales y de la tecnología de la información como instrumento de movilización. No cabe duda de que la colocación en manos de los sujetos de dispositivos capaces de producir comunicación, de transmitir una mirada sobre la realidad, abre las puertas a una nueva situación en la que el sujeto ya no es, exclusiva y necesariamente, consumidor de información, sino productor de la misma. En algún lugar he señalado que una de las principales líneas de oposición de nuestras sociedades es la que separa a los productores de información de los consumidores de la misma, en tanto productores y consumidores de realidad. Las nuevas tecnologías producen una brecha en esa estratificación social, pues todo sujeto puede convertirse en productor de comunicación.

Común-icar. Poner en común, hacer común nuestra propia mirada. Pero desde una lógica invertida, no en cascada, de arriba abajo, sino de abajo a abajo, deconstruyendo en el sentido más estricto del término esas topologías jerarquizadas. Es habitual en las manifestaciones ver a los manifestantes grabar todo lo que sucede, especialmente las cargas policiales, para evitar que la única imagen sea la que produce el poder. Por ello los gobiernos quieren ilegalizar ese tipo de grabaciones, para evitar otra mirada que aquella que busca criminalizar las protestas. Las múltiples voces e imágenes que proliferan en las redes son piezas del puzle de una realidad nunca dada, constantemente producida. Poner en común esas miradas, esas voces, común-icarlas puede ser la estrategia para esa “ceremonia de reapropiación del mundo” a la que Lyotard denominaba Revolución.

Juan Manuel Aragüés, “Verdad y simulacro. A propósito de la sociedad mediática”

## ESSE EST PERCIPI

Viejo turista de la zona Núñez y aledaños, no dejé de notar que venía faltando en su lugar de siempre el monumental estadio de River. Consternado, consulté al respecto al amigo y doctor Gervasio Montenegro, miembro de número de la Academia Argentina de Letras. En él hallé el motor que me puso sobre la pista. Su pluma compilaba por aquel entonces una obra de *Historia Panorámica del Periodismo Nacional*, obra llena de méritos en la que se afanaba su secretaria. Las documentaciones de práctica lo habían llevado casualmente a husmear el busillis. Poco antes de adormecerse del todo, me remitió a un amigo común, Tulio Savastano, presidente del club Abasto Juniors, a cuya sede, sita en el Edificio Amianto, de Avenida Corrientes y Pasteur, me di traslado. Este directivo, pese al régimen doble dieta a que lo tiene sometido su médico y vecino doctor Narbonodo, mostrábase aún movedido y ágil. Un tanto enfrolado por el último triunfo de su equipo sobre el combinado canario, se despachó a sus anchas y me confió, mate vâ, mate viene, pormenores de bulto que aludían a la cuestión sobre el tapete. Aunque yo me repetiese que Savastano había sido otrora el compinche de mis mocedades de Agüero esquina Humahuaca, la majestad del cargo me imponenta y, cosa de romper la tirantez, congratulé sobre la tramitación del último *goal* que, a despecho de la intervención oportuna de Zarlenga y Parodi, convirtiera el *centro-half* Renovales, tras aquel pase histórico de Musante. Sensible a mi adhesión al Once de Abasto, el prohombre dio una chupada postrimera a la bombilla exhausta, diciéndome filosóficamente, como aquel que sueña en voz alta:

—Y pensar que fui yo el que les inventé esos nombres.

—¿Alias? —pregunté, gemebundo—. ¿Musante no se llama Musante? ¿Renovales no es Renovales? ¿Imardo no es el genuino patronímico del ídolo que aclama la afición?

La respuesta me aflojó todos los miembros.

—¿Cómo? ¿Usted cree todavía en la afición y en ídolos? ¿Donde ha vivido, don Domecq?

En eso entró un ordenanza que parecía un bombero y musitó que Ferrabás quería hablarle al señor.

—¿Ferrabás, el locutor de la voz pastosa? —exclamé—. ¿El animador de la sobremesa cordial de las trece y quince y del jabón Profumo? ¿Estos, mis ojos, le verán tal cual es? ¿De veras que se llama Ferrabás?

—Que espere —ordenó el señor Savastano.

—¿Qué espere? ¿No será más prudente que yo me sacrifique y me retire? —adujo con sincera abnegación.

—Ni se le ocurra —contestó Savastano—. Arturo, dígame a Ferrabás que pase. Tanto da...

Ferrabás hizo con naturalidad su entrada. Yo iba a ofrecerle mi butaca, pero Arturo, el bombero, me disadió con una de esas miraditas que son como una masa de aire polar. La voz presidencial dictaminó:

—Ferrabás, ya hablé con De Filipo y con Camargo. En la fecha próxima pierde Abasto, por dos a uno. Hay juego recto, pero no vaya a recaer, acuértese bien, en el pase de Musante a Renovales, que la gente lo sabe de memoria. Yo quiero imaginación, imaginación. ¿Comprendido? Ya puede retirarse.

Juní fuerzas para aventurar la pregunta:

—¿Debo deducir que el *score* se digita?

Savastano, literalmente, me revolcó en el polvo.

—No hay *score* ni cuadros ni partidos. Los estadios ya son demoliciones que se caen a pedazos. Hoy todo pasa en la televisión y en la radio. La falsa excitación de los locutores nunca lo llevó a maliciar que todo es patraña? El último partido de fútbol se jugó en esta capital el día 24 de junio del 37. Desde aquel preciso momento, el fútbol, al igual que la vasta gama de los deportes, es un género dramático, a cargo de un solo hombre en una cabina o de actores con camiseta ante el *cameraman*.

—Señor ¿quién inventó la cosa? —atiné a preguntar.

—Nadie lo sabe. Tanto valdría pesquisar a quién se le ocurrieron primero las inauguraciones de escuelas y las visitas fastuosas de testas coronadas. Son cosas que no existen fuera de los estudios de grabación y de las redacciones. Convénzase Domecq, la publicidad masiva es la contramarca de los tiempos modernos.

—¿Y la conquista del espacio? —gemí.

—Es un programa foráneo, una coproducción yanqui-soviético. Un laudable adelanto, no lo neguemos, del espectáculo cinematista.

—Presidente, usted me mete miedo —mascullé, sin respetar la vía jerárquica—. ¿Entonces en el mundo no pasa nada?

—Muy poco —contestó con su flema inglesa—. Lo que yo no capto es su miedo. El género humano está en casa, repantigado, atento a la pantalla o al locutor, cuando no a la prensa amarilla. ¿Qué más quiere, Domécq? Es la marcha gigante de los siglos, el ritmo del progreso que se impone.

—¿Y si se rompe la ilusión? —dije con un hilo de voz.

—Qué se va a romper —me tranquilizó.

Por si acaso seré una tumba —le prometí—. Lo juro por mi adhesión personal, por mi lealtad al equipo, por usted, por Limardo, por Renovales.

—Diga lo que se le dé la gana, nadie le va a creer.

Sonó el teléfono. El presidente portó el tubo al oído y aprrovechó la mano libre para indicarme la puerta de salida.

## LOS OCIOSOS

La era atómica, la cortina que cae sobre el colonialismo, la pugna de intereses encontrados, la ponenda comunista, la suba del costo de la vida y la retractación de medios de pago, el llamado a la concordia del Papa, el debilitamiento progresivo de nuestro signo monetario, la práctica del trabajo a desgano, la proliferación de supermercados, la extensión de cheques sin fondos, la conquista del espacio, el despoblamiento del agro y el auge correlativo de las Villas Miserias, componen todo un panorama inquietante, que da que pensar. Diagnosticar los males es una cosa; prescribir su terapéutica es otra. Sin aspirar al título de profetas, nos atrevemos, sin embargo, a insinuar que la importación de Ociosos en el país, con vistas a su fabricación en el mismo, contribuirá no poco a disminuir, a modo de sedante, el nerviosismo hoy tan generalizado. El reino de la máquina es un fenómeno que ya nadie disputa; el Ocioso comporta un paso más de tan ineluctable proceso.

Cuál fue el primer telegrafo, cuál el primer tractor, cuál la primera Singer, son preguntas que ponen en un brete al intelectual; el problema no se plantea respecto a los Ociosos. No hay en el orbe un iconoclasta que niegue que el primero de todos obró en Mulhouse y que su indiscutido progenitor fue el ingeniero Walter Eisingardt (1914-41). Dos personalidades pujaban en ese valioso teutón: el soñador incorregible que entregó a la estampa las dos monografías ponderables, hoy olvidadas, en torno a las figuras de Molinos y del pensador de raza amarilla Lao Tse, y el sólido metódico de realización tenaz y de cerebro práctico que, tras de arquitectar una porción de máquinas netamente industriales, dio a luz, el 3 de junio de 1939, al primer Ocioso de que haya mentes. Hablamos del modelo que se conserva en el Museo de Mulhouse: apenas, un metro veinticinco de longitud, setenta centímetros de alto y cuarenta de ancho, pero en él casi todos los detalles, desde los recipientes de metal hasta los conductos.

Según es de uso en toda localidad fronteriza, una de las abuelas maternas del inventor era de cepa gala y lo más granado del vecindario la conocía bajo el nombre de Germaine Baculard. El folleto en el cual nos basamentamos para este trabajo de aliento,

## **ANEXO VI: EXAMEN FINAL**

# EXAMEN DE METAFÍSICA

**NOMBRE Y APELLIDOS:**

**Fecha:**

### **Lee el siguiente fragmento y contesta a las preguntas**

[...] Frente a la pretensión de ser meros reproductores de la realidad, muy otra es la actuación de los medios. En primer lugar, porque lo que los medios presentan no son, como diría Nietzsche, “data”, sino “capta”, es decir, no nos presentan “la” realidad, sino una parte seleccionada de la misma. Una selección que tiene mucho que ver con la posición ideológica del medio, que acaba construyendo una realidad “a su imagen y semejanza”. Cada vez es más evidente que la línea editorial de los medios de comunicación, la visión del mundo que nos transmiten, viene marcada por los intereses de sus accionistas mayoritarios, de tal modo que se muestra aquello que los refuerza y se oculta lo que los erosiona. Ello lleva a que existan temas, acontecimientos, sucesos, que deben quedar siempre fuera del foco de atención mediática, lo que les convierte en inexistentes.

[...]Por otro lado, y, en segundo lugar, como consecuencia del crédito que se concede a la información publicada, los medios se convierten, como hemos dicho, en máquinas ontológicas, en productores de una realidad que no tiene asiento en lo que acontece. Es lo que se conoce como simulacro. El simulacro es una realidad inexistente producida por los medios de comunicación para ocasionar un determinado efecto en la opinión pública. En su análisis de la mentira J.P. Sartre argumenta que ésta es una estrategia por la que el sujeto coloca a otro en una situación irreal con el objetivo de que reaccione como si esa situación fuera real.

[...] Esa es, estrictamente, la disposición de los medios: la producción de una realidad con fines de control político, de producción de subjetividad.

Juan Manuel Aragüés, “Verdad y simulacro. A propósito de la sociedad mediática”

1. Resume brevemente (una o dos líneas) la tesis que defiende este texto (2 puntos)
2. Expón brevemente las conclusiones de tu proyecto de investigación de manera teórica en relación con el texto (3 puntos)
3. ¿Qué relación existe entre la producción de realidades a través de la ventana mediática y la constitución de subjetividades? (2 puntos)
4. ¿Cómo es influida la vivencia pre-ontológica por las realidades producidas a través de los medios de comunicación? (3 puntos)

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aragüés Estragués, J. (2018). *Tersites en el siglo XXI: el silencio plebeyo en las sociedades mediáticas*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/tersites-en-el-siglo-xxi-el-silencio-plebeyo-en-las-sociedades-mediaticas> [Consultado el 10/04/2019].

Aragüés Estragués, J. (2018). *El mercado de la mentira, las mentiras del mercado*. [online] [www.elsaltodiario.com](http://www.elsaltodiario.com). Disponible en: <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/el-mercado-de-la-mentira-las-mentiras-del-mercado> [Consultado el 10/04/2019].

Banks, J.A, & Nguyen, D. (2008) Diversity and citizenship education. Historical, theoretical and philosophical issues. En Levistik L.S. & Tyson C.A. (eds.) *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge

Beyer L.E. y Apple M.W. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*. State University of New York Press, Albany.

Bourdieu, P. (2002). Otra vuelta a la televisión. *Revista Colombiana de Educación*, (42).

Bourdieu, P. (1996) *Sur la télévision*. Paris: Liber-Raisons d'agir.

Borges, J.L. (1983) *Esse est percipi*. Crónicas de Bustos Domecq. *Obras completas en colaboración*. Buenos Aires: Emecé.

Facal, T.L. (2010). "Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?" *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 75-82.

Fernández Liria, C., García Fernández, O. and Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierdxa*. Madrid: Ediciones Akal.

Gilbert, R. (2011) "Can history succeed at school? Problems of knowledge in the Australian history curriculum". *Australian Journal of Education* (3), 245-258.

Gillies, D. (2006). A Curriculum for Excellence: A Question of Values. *En Scottish Educational Review*, 38 (1).

González Pérez, M. (2003). "Fundamentos teóricos del currículum". En T. Sanz Cabrera, M. González Pérez, A. Hernández Díaz, H. Hernández Fernández, *Currículum y formación profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.

Haraway, D. (2016). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del S.XX*. Barcelona: Puente aéreo.

Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2009). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (2006). *Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo*. Madrid.

Lee, P.J. y Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129. Pág 18.

Lipman, M., Sharp, A. and Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Orden ECD/ 495/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 105, de 2 de junio de 2016 de 12640 a 13458. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata. Pp. 25-28. Obra original: Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books.

Thompson, G. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Virilio, P. (1998). *La máquina de visión*. Madrid: Cátedra.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.