

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional**

Post-pedagogía

**Fragmentos del mundo como contenido dramático
para la filosofía de Primero de Bachillerato**

Post-pedagogy:

**Fragments of the world as dramatic content for
Baccalaureate philosophy 1**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Manuel Valiente Artidiello

Tutor: José Antonio Méndez Sanz

Junio 2016

RESUMEN

Una nueva metodología docente. Los conceptos del teatro posdramático se utilizan como herramienta para impartir la clase de primero de bachillerato. El mundo desmembrado como objeto a analizar; sus fragmentos, como objetos de la representación. Los alumnos cada vez más diversos, más complejos; como la sociedad, como la realidad, como debería ser la clase. La concepción de la Filosofía como caja de herramientas para crear ciudadanos críticos. Premisas todas para reflexionar sobre la práctica docente y el lugar del profesor en el aula, y la relación con los alumnos y las familias; de la imposibilidad de la desaparición de la Filosofía como materia de estudio; de la utilización del caos y la ficcionalidad como recursos educativos apegados a la contemporaneidad; de una posible metodología viva y en evolución.

Palabras clave: Metodología docente, Filosofía, teatro posdramático, educación.

ABSTRACT

A new teaching methodology. Posdramatic theatre concepts used as an analytic tool in order to each 1 Year of baccalaureate. A dismembered world as an object to be analysed, as objects inherent to the representation. Students are increasingly more divergent, more complex, as the society itself, as the reality itself, as it should be the classes. Philosophy comprehended as toolbox, as the origin of new critic and conscious citizens. Premises to reflect on educational work and the role of the teacher in the classroom, and the relationship he established with the students and families; about making use of chaos and fiction as teaching resources in contact with the contemporaneity; about a feasible and living methodology in evolution.

Keywords: Teaching methodology, Philosophy, Posdramatic theatre, education.

No vamos a guardar silencio porque amamos las palabras, y necesitamos oponer palabras claras a esas palabras oscuras que manejan los nuevos dioses. Palabras oscuras que quieren convertirnos en personajes de una función infantil donde sólo hay buenos y malos. Palabras oscuras que llevan a inocentes al sacrificio.

No vamos a guardar silencio porque tenemos memoria. El teatro es un arte de la memoria. Recordamos todas las guerras desde los griegos. Todas las víctimas, cada una de ellas. Y todas ellas están hoy, otra vez, en peligro. Porque sólo hay una forma de hacer justicia a las víctimas del pasado: impedir que haya víctimas del presente.

No vamos a guardar silencio porque nos debemos a nuestra ciudad, y también nuestra ciudad está en peligro. Ciudadanos: cada uno de nosotros está en peligro. Nos están educando para la barbarie. Nos están educando para dominar o para ser dominados; para dominar a otros o para resignarnos al dominio de otros. Nos están educando para matar o para morir.

No vamos a guardar silencio. Hoy menos que nunca vamos a guardar silencio. No. (Mayorga, 2003, págs. 8-10)

OTRA VUELTA DE TUERCA A LA ALEGORÍA DE LA CAVERNA

Tal vez haya pasado demasiado tiempo pero seguimos volviendo y revolviéndonos en la caverna. Sin posibilidad de salir. Introducidos a traición y engañados una y otra vez, con sombras, con aparatos cinematográficos, con figuras de madera, de piedra, de plástico, de tantas formas posibles que parece que ya estamos fundidos en nuestra butaca. ¿Acaso necesitamos cadenas en el cuello y en las piernas? «*El esclavo de hoy es el que ha optado por el sometimiento. Uno se ve libre y se explota a sí mismo hasta el colapso*» (Han, 2014). La cabeza no gira, mirada frontal, mirada clavada en la pantalla, en la pizarra, en la mentira, sin posibilidad de moverse, sin ninguna intención de moverse. Quietos, aparentemente inertes, hasta el sonido del timbre. Cuerpo explotado, enajenado, cuerpo dócil. Temerosos al salir, temerosos al entrar, una *ratonera* sin solución.

Cierto que sí... es un título metafórico. (...) ¡Oh! ¡Es un enredo maldito! Y ¿qué importa? A Vuestra Majestad y a mí, que no tenemos culpado el ánimo, no nos puede incomodar: al rocín que esté lleno de mataduras le hará dar coces; pero, a bien que nosotros no tenemos desollado el lomo. (Hamlet)

Y el único viajero entregado, obligado, sumido en la vejación, en la violencia, en la obligación, se destroza, se deshace por una quimera. Conforme con lo que ha visto,

ilusionado, tal vez a causa de una nueva sombra, ligeramente más compleja. Ha vivido fuera del agujero, ha atravesado el espejo, y ahora siente que tiene que ser el salvador. Le han sacado a golpes y regresa, masoquista por antonomasia, su cuerpo modificado, ahora es desorganizado, lleno, sin órganos (Deleuze & Guattari, 1994). Ha abierto un camino, un flujo. Pero de vuelta en la oscuridad de la cueva ha resultado ser un ciego ridículo que cuenta extrañas invenciones, sólo le queda la muerte. Cuerpo incompatible con la solidez estancada requerida para que las palomitas no molesten. Es un mártir sin causa, claramente un *loco*.

Hay otros personajes, más olvidados incluso, en esta alegoría, también más inquietantes: aquellos que caminan por detrás del muro, ora prisioneros ora proletarios (trabajando a turnos) que cargan con los objetos, operadores de proyector, titiriteros, tramposos, trileros,... -quién sabe- pero en su pequeño papel secundario, no se les puede considerar ni claros antagonistas, quedan sumidos en la niebla de la historia como una herramienta más, algo que será remplazado por una máquina, por una nueva tecnología.

Y si no lo consideramos meramente como una alegoría sino como un mito más, y si yendo más allá lo entendemos dentro de la concepción de *monomito* de Campbell, podríamos asegurar que el héroe de esta historia no hizo el viaje necesario.

Nuestro héroe, ingenuo como todos, se ha quedado en el *primer umbral*, le han dado muerte. Todo se ha acabado, todo detenido en pos de un gran desenlace –podría ser ejemplo de *lysis* aristotélica (*catarsis* y enseñanza clara: no sueñes con soltarte de tus cadenas, que con suerte podrás ver el sol, pero para acabar quemándote)-. Fin del hombre, fin de la historia, fin de la filosofía, fin del arte. Lo único es que «*el problema de hablar del fin (...) es que uno debe hablar de lo que hay más allá del fin y también, al mismo tiempo, de la imposibilidad de finalizar*» (Baudrillard, 1993). Tiempo este que vivimos demasiado confuso, demasiado complejo, para que todo termine con una *cadencia perfecta* que busca el aplauso directo. Melodías añejas. Es necesario como en los videojuegos y en los cuentos una vida extra: Que resurja nuestro personaje principal -claramente desmotivado a volver a ascender por el tortuoso camino y no digamos volver, ha aprendido la lección-. «*Entonces existe una posibilidad de que el desarrollo de la filosofía se dé siempre bajo la forma de la resurrección. La vieja filosofía, como el*

viejo hombre, está muerta. Pero esta muerte es de hecho el nacimiento de un nuevo hombre, el nuevo filósofo» (Badiou, 2007, pág. 34).

Ahora hagamos bien el periplo (necesarios doce pasos y una música épica que lo acompañe). Y nos encontramos con el primer problema, la búsqueda del mentor, necesario, obligatorio, para llevar a cabo este viaje. En aquella morada subterránea a quién podemos encontrar, quién puede ser el maestro, el docente.

EN LA BÚSQUEDA DEL MENTOR

No podríamos pensar que alguno de aquellos que sirven para cargar utensilios y figurillas, serviría para mostrar, enseñar, algo más. Y si los suponemos libres y desencadenados podríamos argumentar que por lo menos, en cierto modo, serán críticos (aunque sea para comparar las distintas cargas que tienen que llevar). Y si uno de ellos en su descanso (según convenio) se ha ido a pasear con sus nuevas gafas de sol al mundo real y se lo necesitara contar a alguien, no sería a aquel: el tímido que se hace pasar por un prisionero sin cadenas y medio ciego el mejor para escuchar su historia.

Pero, teniendo consideración por nuestro personaje principal, seamos exhaustivos y escojamos bien a su mentor:

Consideraciones necesarias. No se debería buscar una especie de tutor que sustituya al sacerdote, debe, como la filosofía, abrir horizonte al pensar, inventarse nuevos instrumentos para pensar la realidad, aportar nuevas perspectivas y dar la vuelta a los problemas. Estaría bien que fuese singular, con esto se quiere decir que no forme parte de un grupo, no hable en nombre de un grupo (Zizek & Badiou, 2012). Tiene que nacer y ser a la vez que su discurso, que su texto, no arrastrado a un libro concreto por los intereses de una editorial o cimentarse en papeles cobrizos que huelen a recuerdo.

Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es la original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura. En la escritura múltiple, efectivamente, todo está por desenredar, pero nada por descifrar; puede seguirse la estructura, se la puede reseguir (como un punto de media que se corre) en todos sus nudos y todos sus niveles, pero no hay un fondo; el

espacio de la escritura ha de recorrerse, no puede atravesarse; la escritura instauro sentido sin cesar, pero siempre acaba por evaporarlo: procede a una exención sistemática del sentido. (Barthes, 2009, pág. 69)

Tampoco podríamos dejar que el mentor, similar al padre de Nina que nos describe Althusser (1967, pág. 109), viva la historia de su alumno ni su propia vida en relación con él, como un melodrama. Inventando para él *«la ficción de una condición imaginaria y educándol[o] en las ilusiones del corazón; [intentando] desesperadamente dar cuerpo y sentido a las ilusiones con las que lo ha alimentado: al querer guardarlo pur[o] de todo contacto con el mundo ocultándose, y cuando, perdida la esperanza de ser escuchado por [él], mata a quien trae el Mal»* (en este caso, con una simple queja en la sala de profesores, claustro, departamento,... y un lamento hacia la sociedad será suficiente). Para luego vivir *«real e intensamente los mitos que ha forjado para ahorrar a»* los alumnos las leyes del mundo.

Y ya que estamos, y siguiendo, de nuevo a Barthes, hagamos como *«en las sociedades etnográficas, [en las que] el relato jamás ha estado a cargo de una persona, sino de un mediador, chamán o recitador, del que se puede, en rigor, admirar la «performance» (es decir, el dominio del código narrativo), pero nunca el «genio»»*.

POST-PEDAGOGÍA.

Y en este compendio de condiciones surge la imagen de un simple esclavo guiando a un niño a la *Palestra* y el nacimiento de la pedagogía. Algo tan sencillo, y que en su simplicidad encierra algo casi mágico analizando el campo actual, un cuerpo coge de la mano a otro cuerpo (más importante, en pensamiento de la Grecia clásica) y lo lleva al lugar del saber. Después de eso todo se va complicando: la búsqueda de campo, el combate entre las humanidades y las ciencias sociales, los números, las estadísticas,... Y en este punto ya nadie va al lado de nadie. Y existe lucha abierta entre profesores y pedagogos, entre pedagogos y pedagogos, entre... Muchas –demasiadas– luchas abiertas en educación. *«Grita “¡Devastación!” y suelta a los perros de la guerra»* (Julio Cesar). Y en nuestras disputas parece no estar nunca el alumno, no el número, no la estadística, el de carne y hueso, el de la primera fila y el que se marcha entre clases a saber dónde. Todo parece haberse transformado en economía. Y siguen resonando en los periódicos:

«Estoy incluso dispuesto a afirmar que la calidad docente no es un problema en España. Pero eso no significa que no deba existir la pedagogía, ni que sus conocimientos no deban ser bienvenidos, o al menos respetados. (...) “¿Cantidad o calidad?”, sepamos responder: “Las dos cosas”. Y ojalá comprendamos que la pedagogía debe contribuir a definir la calidad educativa» (Villacañas, 2016). «Los pedagogos interesantes (que los hay) deban emprender una revolución contra sus peores enemigos, los otros pedagogos. Pero, por el momento, y para evitar confusiones, sería mejor que dejaran a los profesores en paz» (Fernández Liria, 2016). «Para la presentación en sociedad de esta descarnada reconversión mercantil (...) se ha contado con la inestimable ayuda de los pedagogos. Estos eran imprescindibles para disfrazar la mercantilización con los ropajes de una revolución educativa progresista y liberal contra la supuesta rigidez de las estructuras académicas» (Fernández Liria, 2008). Y se puede seguir encontrando disertaciones, análisis, palmaditas en la espalda y demás cuestiones. También podemos encontrar pedagogías alternativas (ilusión apriorística que cae en *totum revolutum* y en desconcierto), y libros de texto que contienen el saber académico, el peso (en muchos casos literal) de la pedagogía como ciencia de la Educación.

Y el empirista de Badiou (*Rapsodia para el teatro*) diría: ¿Y los hechos? Estamos cansados de peleas y recortes de prensa. Qué quieres decir con post-pedagogía.

Bien. *Después de*, prefijo que reluce en la contemporaneidad, todo parece ser más allá. Pero, eso sí, en relación. Y así como hemos visto las idas y venidas de otros campos -y cuando digo venidas es incluso asomarse a la antigüedad- parece que la pedagogía siempre está en avance (con temor a caer en una simplicidad absurda y reductora, quiero decir que trato sobre la pedagogía tal y como he podido probar y me han dado a entender en el máster). Y si volvemos a la antigüedad, y volvemos a encontrarnos con los cuerpos, con el contacto, alejándonos de la lejanía del observador. Un retorno, que no un *ritornello*. Hemos ya aprendido bastantes cosas (y algunas con demasiada violencia) para caer en los mismo errores. Demos un paso pero alejándonos del avance que nos parece marcado. Con estas cuestiones queremos hacer referencia a críticas que se formulan dentro del panorama docente-pedagógico como Nines Gutiérrez, coordinadora del grado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid: «Vamos siempre detrás de lo que dicta la industria en lugar de fijar las reglas desde las universidades. Empresas como LEGO lanzan un robot y en los colegios se crea la

asignatura de robótica para enseñar a los niños a programarlos» O a las formas de enseñar: *«La escuela tradicional es un aburrimiento y por eso hay tanto fracaso. En las pantallas los niños están aprendiendo de forma autodidacta y luego llegan a clase y chocan contra un sistema decimonónico»*, señala Mariano Fernández Enguita, profesor de la Universidad Complutense. Tantas cosas diferentes, que no se pueden dar las clases como hace veinte años (incluso más). Puede que haya más tecnología, pero no hay modificación en la pedagogía. El dibujo que se hacía en la arena, como ejemplificación, ahora se proyecta en una pizarra digital que, no muchos parecen saber usar. Solamente un arrastre a marchas forzadas, a la sombra de unas y otras cosas. En este punto es necesario el *post-*, para hacer hincapié en que el desarrollo no tiene que servir únicamente como herramienta del empuje económico. Estamos en otro lado. Estamos en el mundo de la oscuridad más aberrante resaltada con purpurina. Hay que rascar los oropeles y buscar una comunidad (educativa) real. *"La escuela es prácticamente la última institución que cuenta con asistentes que van a ella de manera obligatoria, vive el drama de ser el fin de un santuario y sufrir la más importante crisis de su larga historia"* (Flotats, 2016).

RELACIÓN CON EL MÁSTER

Y en este estado híbrido en el que nos movemos alumno-profesor, profesor-alumno me siento obligado a poner en relación las cuestiones que voy tratando en la búsqueda de un mentor, de una metodología, de algo que acerque las clases a los intereses del alumnado -que hasta hora se basó en un análisis desde fuera- con aquello que fue surgiendo a raíz de las horas del máster. Clases, lecturas, trabajos,... Confieso que estuve tentado a seguir citando a profesores y a alumnos (ex y actuales) narrar las desventuras (que nunca las venturas) y los chascos de la formación que se “vende” con el *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional*. Pero pude comprobar que este máster, hijo crecido y bien crecido, del Curso de Adaptación Pedagógica, ya reposaba sobre demasiadas críticas, tanto de él, como de su padre.

Esto es una cuestión meramente empírica que he constatado también durante toda mi vida. ¿Por qué los profesores tienen la sensación de que los pedagogos han burocratizado de forma insoportable su quehacer cotidiano y han destruido su libertad de cátedra? Habría mucho que reflexionar sobre algo que pocas veces se dice: ¿por qué nunca se evaluó el Curso de Adaptación Pedagógica (el famoso CAP) preguntando a los profesores sobre si

les había sido útil en algún sentido? Fueron cosa de treinta años de docencia -impartida por pedagogos- sin evaluar (al menos por los profesores que pasaron por él). Y la respuesta es más que obvia: la opinión que el profesorado tenía del CAP no era mala, sino que no podía ser peor. No sé en otros casos, pero, al menos en el mío, los pedagogos no lograban que la gente asistiera a clase más que porque nos exigían firmar en una hoja enseñando el carnet de identidad. Luego nos explicaban cómo incentivar a los alumnos en las clases y cómo hacer una programación atractiva. Pero nunca se llegó a plantear en serio la evaluación del CAP. Muy al contrario, a priori, se llegó a la conclusión de que si no funcionaba bien, era porque era demasiado corto. Al parecer, lo que los pedagogos no lograban en tres meses (interesar a personas vocacionalmente abiertas a la enseñanza), lo lograrían si la cosa duraba un año o dos. Y así se creó el Máster de Formación del Profesorado. (Fernández Liria, 2016)

Demasiado se ha escrito ya, demasiado tiempo ha pasado. Y se podría decir lo mismo. Respiremos. Y dejad que resuene el anexo a la Orden ECI/3858/2007 (27/12/2007) que instituye como requisito para presentarse a las oposiciones para profesor de secundaria haber cursado un Máster de Formación del Profesorado destinado a formar competencias de psicología, pedagogía, psicopedagogía y didáctica aplicada. Bonitas palabras escritas en un papel. La realidad dista de lo que puede parecer.

Pero caigamos en el conformismo y pensemos que *dura lex, sed lex* y miremos hacia adelante, hacia otro lado. No por ello olvidado, siempre en la sombra, siempre vigilante («*un filósofo es un pobre vigilante nocturno*» (Badiou, 2007, págs. 33-34)) y hagamos algunas reflexiones que ha suscitado el máster.

DEBEMOS DEJAR DE DECIR QUE SOMOS IGUALES. SOBRE LA IGUALDAD Y LA DIVERSIDAD.

Mucho hemos hablado de igualdad y diversidad durante el curso. Cómo los docentes nos tenemos que enfrentar con el grupo-clase (que poco me gusta este término) con sus diferencias y con sus realidades. Aplanar la diferencia, erradicarla, crear masa... Eso es lo justo, ¿no? Permítaseme un experimento mental, una hipótesis -que considero fáctica aunque no por ello poco problemática o fácil de llevar a cabo-, para llegar a las conclusiones pretendidas, a mi modo de ver, desde una perspectiva aparentemente invertida.

La igualdad se nos presenta como un universal a conseguir, como algo hacia lo que aspirar, algo que puede crear un mundo mejor. Pero ¿y si estamos equivocados? ¿Acaso no será la diversidad y la diferencia la piedra angular, en vez de la igualdad? Considero que no es simplemente una cuestión terminológica, sino que va más allá: es una forma

de abordar una cuestión enquistada que parece que, lejos de solucionarse, va empeorando, según algunos de los estudios que se mencionan en los textos que se nos presentan en algunas asignaturas.

Otro de los aspectos que es necesario tratar es el término mismo de igualdad y aquello que conlleva. En el diccionario de la Real Academia se hace la distinción, obvia y a la vez relevante, entre sus dos primeras acepciones: «1. f. Conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad; 2. f. Correspondencia y proporción que resulta de muchas partes que uniformemente componen un todo; y la igualdad ante la ley: 1. f. Principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos». La primera definición une, iguala; pero la segunda, genera diferencia, crea grupos clara y distintamente diferenciados y, por lo tanto, oposición. La otra acepción que señalamos que se refiere al marco legal es clara y en esta, *a priori*, no hay complejidad -no con ello se quiere decir que esté conseguido lo que la definición propone- ya que casi podríamos decir que lo que nos iguala es la apariencia de la igualdad ante la ley, más que la igualdad efectiva de la misma. En estas aparentes similitudes terminológicas se esconde un problema de raíz, incrustado a nivel social y de pensamiento colectivo: la dualidad como regla básica para la actuación, aparentemente todo se tiende a dirimir, cuestión que conlleva problemas sobre la atribución y creación de estereotipos, llegando incluso a la arquetípica falsa dicotomía: «El que no está conmigo está en mi contra» Biblia (Mateo 12:30); «Cada hombre debe elegir entre nuestro lado o el otro lado» Lenin (13 de noviembre de 1920); «O estás con nosotros o estás con los terroristas» George W. Bush (20 de septiembre de 2001) «Si no estás conmigo, entonces eres mi enemigo» Darth Vader (Star Wars, Episodio III). Podemos observar con estos ejemplos tan dispares como puede parecer que la igualdad nos lleva al conflicto y no a la unión (sería curioso estudiar porque a lo largo de los tiempos se ha necesitado de este falso dilema y en tan diferentes contextos). A nivel de superficie la igualdad nos lleva de forma intrínseca al enfrentamiento. Tal vez sea una de las labores de los docentes modificar determinados imaginarios para poder construir un mundo diferente alejado de estereotipos profundos (llamo profundos a aquellos que nos configuran y nos hacen pensar en sí, distinguiéndolos de los que se crean *a posteriori* por agrupación).

Somos diferentes, pero no únicamente como colectivos, como grupos o pueblos, sino como individuos, la diferencia es un rango enriquecedor sobre la que se asienta la

creatividad, el pensamiento, la construcción del mundo,..., incluso la belleza. Este principio representa un cambio de paradigma: Si todos somos diferentes dónde se sitúa aquello más diferente, aquello que genera un enfrentamiento, una oposición. Tal vez el principio-conclusión pueda parecer laxo y poco meditado. Pero no pretende presentarse como la piedra filosofal y dar una solución única, sino más bien un pequeño punto de apoyo, un inicio de reflexión para comprobar si de este modo, siguiendo a Arquímedes, *podemos mover el mundo*.

La búsqueda y obtención de universales constitutivos, como la igualdad, representan una facilidad de actuación pero entrañan grandes peligros como estamos viendo. Los términos en relación y flexibles, como la diferencia, al contrario, nos introduce en un mundo caótico donde es difícil discernir pero que tal vez se ajusten más a aquello que entiendo que se pretende llegar cuando hablamos de igualdad y atención a la diversidad. Buscar principios sólidos nos llevan irremediablemente a nuestro punto de vista y, por lo tanto, ya encierran *a priori* un etnocentrismo oculto, no quiero decir que las intenciones para llevarlo a cabo sean negativas, más bien es lo contrario, en la mayoría de los casos apuntan hacia una positividad, pero no por ello se está exento de las complicaciones enraizadas en nuestro propio pensamiento.

Estos cambios, vuelvo a reiterar, están en manos de los docentes actuales, que tenemos la complicada labor de enfrentarnos, nosotros y los futuros alumnos, a un mundo contemporáneo lleno de ficcionalidades, apariencias y cuestiones ocultas que no permiten generar un cambio real, sino únicamente apaños superficiales que parezcan suficientes para ir hacia delante. Así como argumentaba el peligro de los términos y, en concreto de la igualdad, también me gustaría señalar la cuestión de la *atención a la diversidad*, tan extendida (no con ello quiero abordarlo desde una perspectiva negativa). No se podría repensar como un *vivir en la diversidad*, cuestión que nos hace partícipes de esa diversidad y genera comunidad y no una especie de entes en alerta -con lo que ello conlleva-. La terminología es reflejo y construcción de pensamiento y por lo tanto de acción, abordemos los problemas desde diferentes perspectivas para llegar a otros resultados, ya que veo que en muchos de los casos, tal como señalaba con anterioridad, la utilización de las mismas formas para tratar el problema acaba quedándose en meras anécdotas temporales o un agujero que parchear, más que el descubrimiento y la subsanación de la realidad conflictiva en las que estamos inmersos.

LA FAMILIA HA EXPLOTADO. LA COMUNIDAD (EDUCATIVA) SE HA COMPLEJIZADO.

El mundo ha cambiado y los parámetros sobre los que este se asentaba se van deconstruyendo constantemente. Las familias ya no se pueden definir como hace veinte años, ahora son sistemas de relaciones, ambientes de participación y exigencias, contextos de deseos, desempeños de funciones,... tal como podemos leer en *Familia y Educación* de Raquel Martínez González (1996). La posmodernidad parece volverse efectiva y desbaratar los cimientos clásicos. Por estas cuestiones creo que debemos de revisar o, mejor dicho, actualizar el modelo ecológico de Bronfenbrenner, que se nos ha impartido. No con ello quiero decir que no sea válido, es más, las estructuras señaladas representan, a mi modo de ver, un gran análisis y un más que acertado punto de partida para reflexionar y llegar a entender la influencia que determina la formación del individuo, pero creo, ciertamente, que la actualidad no permite la creación de ambientes estanco que rodeen al individuo. Con esto quiero decir que -tal como hemos podido ver en las clases teóricas cuando hablábamos sobre el cambio de las tipologías de la estructura familiar, los cambios (históricos, culturales, económicos,...) que habían afectado a la forma de entender la familia e, incluso, los estilos educativos parentales- las estructuras planteadas ya no encierran o envuelven al individuo sino que lo atraviesan directamente. El sujeto se puede entender como un constructo en perpetua modificación a causa de una constante lucha por definirse, poniéndose en relación todo aquello que el modelo ecológico veía como estructuras en diferentes niveles. La familia ya no se configura como algo que comparte el microsistema con el sujeto y es influida a su vez por los diferentes sistemas (mesosistema, exosistema y macrosistema), sino que es, al igual que el individuo, algo en construcción y puesto constantemente en relación, por parte del sujeto, con aquello que lo configura. Hay que comprender que la mezcla de lo exógeno con lo endógeno es constitutivo en el individuo de forma inexorable. Pasando de la reflexión abstracta a un ejemplo concreto del máster: la forma de intentar definir los estilos parentales, que aún siendo formulados con la finalidad de poder determinar líneas de actuación y compartimentos donde poder comunicarnos y comprendernos, sólo se dan como tendencia, nunca en su estado puro. Con esto no quiero decir que no se pueda, o deba, definir conceptos, sino que estos tenemos que entenderlos como constructos ficcionales que funcionan como herramientas para poder atajar problemas y dar soluciones, y no como una especie de verdad absoluta.

Estas cuestiones, no deben quedarse en un nivel reflexivo, sino pasar a un plano más cercano y real, formando y configurando las relaciones que se dan entre los centros, las familias, la sociedad y los estudiantes (en el caso que nos ocupa, ya que se podría traspasar a otros territorios). La concepción rígida, tal como he apuntado antes, ya no funciona, se desborda, y la única forma de poder convivir con esta realidad es con el entendimiento de que tenemos que vernos como individuos en relación. Hemos podido llegar a la conclusión, por medio de los artículos expuestos en clase, del nivel de importancia que tiene la relación de la familia con el centro, aunque considero que podríamos -o deberíamos- incluir de forma ineludible tanto al estudiante (por darle la relevancia necesaria, ya que a veces parece que se olvida o se pierde en las estadísticas) como a la sociedad (pensando también en las políticas), por ser la única forma de completar todo el mapa necesario para poder llevar a cabo una propuesta de forma realista y efectiva. Entiendo que la forma de poder efectuar una buena relación colaborativa es desde la comprensión de la individualidad y de la potencialidad de la realidad subjetiva. Esta cuestión se efectúa de diferentes formas: por medio de la relación y la cercanía, y de la reconstrucción constante debido al cambio de escenarios. Ciertamente que la normativa no es maleable, pero los centros y las familias sí pueden serlo.

Cuando hablo de relación y cercanía bajo el contexto de la subjetividad, me refiero a la modificación del modelo dicotómico que aparece presente, en muchas ocasiones, en toda comunicación entre el centro (docentes y resto de equipo) y la familia. La perspectiva anclada de los prejuicios constantes en las dos direcciones anquilosan la relación y se pierde por un lado el objetivo principal: la educación del alumno, y por otro, la forma de comunicación y entendimiento: esa cierta fluidez que se necesita para hablar de una persona y no verla, ni como un ente cosificado (notas imparciales, resultados y comportamientos objetivos), ni como un ente divino («todo lo hace bien»). La relación debería ser comprensiva, empática y asertiva, intentando formar una familia extendida (por parte del centro) y un centro extendido (por parte de la familia), poniendo en el foco al alumno con sus realidades específicas (esa realidad concreta también se debería considerar y comprender ante las familias, pero también ante los profesores y el centro).

La reconstrucción a la que hago referencia -y que aunque lo presente distinguida del concepto anterior puede ser considerado como algo que lo completa- es entendida por una realidad presente sin ninguna duda en la actualidad: la rapidez del mundo (que se

puede apreciar en todos los ámbitos: informativo, comunicativo, relacional...), que impregna y constituye inexcusablemente a todas las partes de la comunidad educativa. Por lo que aquello ocurrido al principio del curso puede quedarse obsoleto en tres meses, al igual que los gustos o intereses del alumno, sus amistades, incluso su forma de relacionarse, por poner un ejemplo. Esta rapidez no puede ser ajena ni a las familias, ni a los centros, por lo que los aplazamientos de reuniones, la mala comunicación –o la carencia total de ella- , o el no poder atender cuestiones específicas (todo esto es aplicado en las dos direcciones), puede ser un elemento altamente peligroso tanto en la pérdida relacional con el alumno-hijo, como en la ruptura del arco evolutivo de aprendizaje, generando un distanciamiento que puede ser difícil de solucionar.

Tal vez un intento de resumir -por un lado tan peligroso y por otro tan efectivo- estas cuestiones, podría ser, que hay que llegar a darle una mayor importancia a la intención de empoderar y/o reconstruir el concepto de comunidad educativa, redescubriendo su potencialidad. Y que este asunto no debe quedarse meramente en cuestiones abstractas o teóricas sino que se deben encarnar en cada uno de los miembros de dicha comunidad para poder efectuarse de forma real.

El planteamiento aquí realizado no pretende que se vea como alejado totalmente del aprendizaje obtenido en el máster, ni contradecir ninguna de las cuestiones tratadas tanto en las clases expositivas, como en la documentación de referencia, sino que, al contrario, considero que han sido la base que han posibilitado las apreciaciones señaladas. Y que se ha esbozado como un intento de buscar unas ideas aglutinadoras tanto de las acciones que hemos visto, como de los factores señalados para el éxito de iniciativas de colaboración entre el centro y la familia. Y me gustaría seguir acercándome al plano real y dejar por lo menos enunciado -para no caer en un ejercicio reflexivo y ciertamente ingenuo- que considero que existen grandes dificultades para llevar a cabo los planteamientos aquí expuestos, como algunos de los que hemos podido ver en diferentes clases por las cuestiones de sobrecarga de trabajo por parte del personal de los centros y sus realidades, al igual que las de las familias. Cuestión que hemos podido ratificar en las prácticas que hemos llevado a cabo en los centros. Pero esta apreciación no puede llevar a un desánimo que pueda parecer como algo irresoluble y únicamente nos lleve a la desidia, sino que tiene que servir para coger mayor conciencia de la forma de acercamiento y de relación entre la familia y el centro, y de alcanzar a entender como dicho tándem es el punto de apoyo necesario para conseguir una

evolución positiva del alumno, cuestión que resulta principal para cualquiera que quiera dedicarse a la docencia.

CUERPO Y REALIDAD. CARENCIAS EFECTIVAS ENVUELTAS EN MUCHO PAPEL.

Tutoría, acción tutorial, orientación... (el poner sobre la mesa estos términos se debe al gran peso que se le ha dado en el máster, ¿será la forma de adquirir las competencias de desarrollo pedagógico y psicopedagógico, o de promocionar el campo propio?) son conceptos claramente definidos por Manuel Álvarez y Rafael Bisquerra en *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos* (2012). Se comprenden, se comparten, pero considero que les faltan dos cuestiones que sería interesante tratar: *cuerpo y realidad*. Tal vez parezca una osadía, desde mi postura de estudiante del Máster del Profesorado, criticar a uno de los mayores especialistas en el campo de la orientación pedagógica, pero considero que por un lado las definiciones terminológicas siempre son altamente peligrosas (más en la coyuntura postmoderna) y por lo tanto necesitan una constante revisión; y por otro, que la visión del otro -aunque pueda parecer una temeridad el hecho de pasarlo al plano público- puede servir para abrir nuevos campos o reformulaciones que son lo que realmente pueden ser efectivas en el tiempo que nos ha tocado vivir. Las verdades establecidas con pretensión de universal son «incompatibles», en cuanto que cosifican al individuo y lo reducen a conjuntos de iguales, con la forma de habitar un mundo cada vez más complejo y más apegado a la figura de sujeto. Los conceptos que planteo se relacionan con la intención de abstraer las cuestiones reales que se pueden observar en los centros, en las familias y en los alumnos y que nos pueden servir para reflexionar sobre la forma de realizar una docencia más cercana. Con respecto a las definiciones que exponían Álvarez y Bisquerra en el documento anteriormente mencionado utilizan el término proceso, el cual implica un flujo, cuestión que es necesario resaltar y es algo que considero que se debe tener muy en cuenta y más en los tiempos que corren. Pero la utilización de ayuda y acompañamiento, además de una temporalización extrema, creo que les hace perder fuerza al intentar crear una generalidad aplicable a todo campo.

Señalaba antes la diáda terminológica de *cuerpo y realidad*, para señalar unos campos que considero que se han ido viendo a lo largo del curso pero que se olvidan al intentar crear una teoría general.

Con *realidad* quiero hacer referencia a algunos apartados que señalen diferentes cuestiones: La importancia que se da al papel, a la burocracia, que materializa la necesidad de tener las espaldas cubiertas con un papel que lo aguanta todo y que pretende acomodar al alumno en compartimentos estancos que son rebasados por la realidad del individuo quedando siempre escaso, incompleto e injusto. A la falta de tiempo del docente (ora tutor, ora orientador) al tener que cumplir con tantas funciones (participar en el plan tutorial, coordinar procesos de evaluación, organizar y presidir la junta de profesores...) que relegan la función de «estar». Sencillamente eso -con todo lo que cabe suponerle, recordamos de nuevo al esclavo griego-. Además están los grupos numerosos, los tipos de alumnos y de familias, las realidades individuales de dichos docentes, etc.

Con *cuerpo* me hago eco de la importancia de la subjetividad, del poder mirar a los ojos del alumnos y ver más allá de los resultados objetivos. La objetividad, en este sentido puede verse como un escudo que no solo se utiliza como defensa, tal como se había señalado, sino que también puede llegar a ser una herramienta de ataque, una forma de ejercer el poder, que posiciona y conforma realidades que pueden ser altamente conflictivas y configuradoras tanto del ser del alumno, como de la relación entre el discente y el profesor. Las realidades de cada sujeto (me refiero con esto a toda la comunidad educativa, ya que las relaciones siempre se dan en conexión y en varias direcciones) establecen la forma de entender la orientación y la enseñanza, la forma de enfrentarse con el proceso del que nos hablaba Bisquerra. Los estereotipos ya no son capaces de acotar a los individuos y por lo tanto la docencia trasciende el formulismo y la repetición. El profesor no sólo puede concebir un grupo clase, sino que tiene que pensar en una suma de individuos puestos en conexión con todo aquello que les rodea, que les atraviesa de forma inexorable.

Esta sensación de carencia que he intentado exponer con anterioridad, me parece sentirla también al leer apuntes ofrecidos en el máster, en algunos artículos, incluso en algunas clases. Pero esta cuestión me ha suscitado dudas que creo que resultan interesantes para cualquiera que se quiera dedicar a la docencia, obligando a enfrentarse con un espejo donde te puedas descubrir realmente para poder afrontar con sinceridad, asertividad, empatía y de forma ética a la complicada labor de acompañar, asesorar, orientar e intentar configurar, en definitiva *enseñar*, a un sujeto real que, en este caso, podríamos llamar alumno. Puede ser que dicha impresión sea debido, tal vez, a una

excesiva ilusión en buscar cambios y renovaciones pedagógicas, que puede ser que no sirvan en el plano real de un centro; tal vez -aun poniendo el foco en la realidad- sea yo el que me acerque a la fantasía; tal vez, señalando la subjetividad de mi experiencia al ser un camino difícil (o imposible) de recorrer;... Espero que el tiempo, la experiencia y el aprendizaje (tanto el propio, como el compartido [empezando por este máster y terminando por los futuros compañeros de centro]) me pueda ir acercando a respuestas, o como mínimo, a ir trazando un camino donde pueda transitar las cuestiones señaladas. Cuando comentaba que el máster me llevaba también a esa desazón señalada, pudiera ser que sea debido a que el intento de llegar a conclusiones en el campo que estamos tratando, solo pivote entre la definición abstracta y la realidad más burocratizada (funciones señaladas en el marco normativo, estructuras en decretos, técnicas y procedimientos preestablecidos,...) y que su cuerpo y su realidad únicamente se consigan al llevar este conocimiento a los centros y en la interacción con las personas que hacen que se encarnen las palabras y les den forma. Así como los textos dramáticos son escritos para su puesta en escena, pudiera ser que la tutoría y la pedagogía únicamente se completan ante el alumno. Pero esta cuestión no puede impedir que intentemos buscar una forma de abordarlo con más sangre, con más calor y no verlo como una herramienta, fría e inerte.

Creo que una profesión-vocación como la que aquí tratamos, que considero que tiene una potencialidad sin parangón para la formación de los individuos y por tanto de los ciudadanos, debería intentar configurar unos campos teóricos que trasciendan puramente la reglamentación y/o los programas y las técnicas –no con ello quiero decir que no se deban tener en cuenta y hacerse efectivos, ya que se presentan como las bases donde poder construir-; pero esa toma de conciencia (que no dudo que exista, más bien todo lo contrario, al oír al hablar a los docentes tanto del máster como de los centros) debe intentar formularse para su empoderamiento y la posibilidad de traspaso a nivel informacional.

Me gustaría desgranar algo que me parece un tema que no puede ser baladí, la demanda que se les hace a los profesores de facilitar la empleabilidad y el emprendimiento (este tema se puede utilizar como ejemplo para reflexionar sobre este tipo de pretensiones y cuestiones ideadas, en muchos casos, por gente alejada de la docencia real), esta cuestión que a nivel teórico funciona, en el terreno real entraña un cierto riesgo: el de intentar acercar a los alumnos a formaciones que son la tendencia o parecen las más

seguras, modificando las intenciones del sujeto o lo que un mayor conocimiento del mismo te podría dejar ver: gustos, facilidades, intereses,... Cuestión que me gustaría relacionarla con lo apuntado por Martha Nussbaum en su discurso al recibir el jueves 10 de diciembre de 2015 el doctorado *honoris causa* por parte de la Universidad de Antioquia: *Una educación basada principalmente en la rentabilidad en el mercado global magnifica estas deficiencias* (defectos graves en el razonamiento, al parroquialismo, la prisa, la dejadez, el egoísmo, la deferencia a la autoridad y la presión de grupo, la carencia de crítica a la autoridad, siendo útiles creadores de lucro con imaginaciones torpes), *produciendo una torpeza codiciosa y una docilidad técnicamente capacitada que amenazan la vida misma de la democracia y que sin duda impiden la creación de una cultura mundial decente.*

La docencia conlleva un gran poder y la responsabilidad de quien la ejerce es enorme. Las dificultades se hacen patentes cuando te asomas a los casos concretos y a la práctica propia. La realidad te rompe constantemente los planes que funcionaban en el papel; las acciones y las clases creadas *ex proceso* que luego parecen no servir; las relaciones altamente cerradas; las diferencias (¿irreconciliables?) entre profesor y el alumno... Gracias al máster creo que los cimientos están puestos, pero tenemos un gran edificio que construir, reconstruir y deconstruir en nuestra vida laboral, pero sabemos también que habrá compañeros (en los centros escolares, en la universidad, y en otros ámbitos afines) que ayudarán a apuntalar cuando nuestra construcción parezca a punto de desmoronarse.

LA APARICIÓN DE LOS FRAGMENTOS DEL MUNDO

Continuemos con nuestra historia...

Supongamos que uno de los que cargan pesados objetos (curiosamente únicamente para hacer sombras. Una reducción y acercarse más al fuego hubiese sido suficiente, pero tal vez la enseñanza tradicional requiera obligatoriamente de mucho peso y la apreciación del sufrimiento del que carga), por lo menos uno de ellos, se acerque a estas bases enunciadas y que en un alarde de creatividad y, tal vez mareado por un golpe de calor – el sol es tan brillante fuera de la cueva-, se le pueda ocurrir acudir a *los desiertos del Oeste donde perduran despedazadas las Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos* (Borges, 1979), con el fin de mostrar, si no la realidad, algo de simulacro para introducir *fragmentos del mundo* en aquella oscuridad. Deberíamos entonces

suponernos que tenga la capacidad del *operador*. *Por operación hay que entender el movimiento de la sustracción, de la amputación, aunque ya recubierto por el otro movimiento, que hace nacer y proliferar algo inesperado, como en una prótesis* (Deleuze, 2003, pág. 1). Y tras cortes y más cortes, lleva sobre el hombro, nuevas sombras, pero estas más puras (o más oscuras). Diferentes. Algo que colocar ante el fuego, ante la linterna, para que proyecte nuevas formas alejadas de aquellos objetos cansados de soportar.

LA GRAVEDAD EN LA MALLA ESPACIO TEMPORAL. RELACIÓN CON EL CENTRO DE PRÁCTICAS.

En un plano más concreto *fragmentos del mundo* hace referencia, por un lado, a la utilización de materiales obtenidos del mundo y no meramente libros de texto o «fotocopias», tampoco caigamos en el mercantilismo más espantoso y pensemos en la introducción de marcas comerciales (que pensando en los recortes en educación, pronto veremos a los profesores como anuncios vivientes, introduciendo ejemplos, siempre positivos, con productos que patrocinan la clase). La introducción de los *fragmentos* – son fragmentos porque pensar en la introducción del mundo es una quimera pretenciosa e irreal, el objeto se carga sógnicamente al encontrarse extirpado y presentado como algo concreto en el centro del foco- acercaría la docencia a los intereses del alumnado y la contemporaneidad. Con esto se quiere decir que se utilizarían materiales específicos que hagan referencia a cuestiones que afectasen directamente a los discentes. La potencialidad de esta cuestión permite un nivel alto de versatilidad, y ayudaría, también, a ir conociendo mejor al grupo e ir adaptando a los gustos, miedos e intereses de los alumnos; podría erradicar la apatía, el desinterés y la desidia en las clases y un mayor acercamiento a las cuestiones que trata la materia. También nos llevaría a alejarnos de la burocratización, lo histórico y lo organizativo (papeles que piden, que exigen. Miedo constante a los papeles) para poner el centro en la persona y en la afectación que supone la relación profesor-alumno y el aprendizaje.

Pensé en realizar una encuesta evaluadora a los alumnos del IES en el que he estado de prácticas (*Escultor Juan de Villanueva* de Pola de Siero) con el objetivo de conseguir los datos requeridos para situar el trabajo, pero no hizo falta: la observación de sus caras y sus cuerpos de alumnos pasivos, aburridos a la espera de que pase, no solo el tiempo, sino lo que tenga que pasar, y el reconocimiento de mi propia persona en esas actitudes me hicieron dejar de lado un análisis para ratificar lo que ya sabía. No se piense que me refiero únicamente a que el discente se aburre en las clases por las propias materias, o

por las formas de impartirlas -que también- sino a algo más profundo: el alumno se siente distanciado de lo que allí se le ofrece, no se siente identificado con nada de lo que se le cuenta, ni con la forma de contarle, no siente que lo va a necesitar (obligados a hablar en estos términos por una ley educativa y un mundo cada vez más enfocado al mercado y al mercadeo). El discente se ve inmerso en seis horas de un extraño *eterno retorno*, de un *déjà vu* constante, se sienten como *Sísifos* ante la caída inexorable de la piedra. Hay un abismo -tal como los alumnos apuntan en las conversaciones mantenidas sobre estos temas- entre el profesor y ese joven individuo que nunca tiene razón y que se *malsienta*, enfrentado (con su doble sentido), en mesas y sillas verdes. (Esta forma de descripción es una forma de acercarse, sin caer en palabras malsonantes, a como les hacen sentir los profesores).

Parece que los encadenados, en su silencio, también se quejan pero nadie los oye.

DEL CINE

Y la oscuridad de la caverna nos envuelve...

Orgullosa, nuestra mentora, ya no pasa sus objetos de madera, ahora coloca trozos de celuloide que sitúa entre sus dedos ante la intensa fuente de luz y una sombra más engañosa se forma ante los ojos de los prisioneros. Espera éste que el público huya despavorido como en *La llegada del tren* de los hermanos Lumière. Pero no ocurre nada. *El cine y sus fantasmas*. Ya lo avisaba Derrida (2001) «*El cine –esta es su definición misma, la de la proyección en sala– requiere lo colectivo, el espectáculo y la interpretación comunitarias. Pero, al mismo tiempo, existe una desvinculación fundamental: en la sala, cada espectador está solo*».

Si por todas partes hay cine, es sin duda porque no requiere de ningún espectador, sino exclusivamente de los muros de un público. (...) un público no es más que una realidad, cuya ausencia es tan completa como un sala completa, puesto que sólo se trata de contar. (...) ¡Abajo el oscurantismo de las salas oscuras! (...) Lo que envuelve a la oscuridad es el individuo privado, a quien, de todas maneras, no se le puede negar, sin excederse, su derecho a lo oscuro. (...) un encuentro inconsistente, (...) no propone ningún significado colectivo (...) el cine pertenece sólo al Capital. (...) dispersa a los individuos. (Badiou, 2016, págs. 22-25)

Pensó nuestra mentora, no sin buenas intenciones, que ahí estaba la solución y se encontró con un mayor acomodo de los prisioneros. Una ilusión revertida en esperanza. Y pasaron los minutos y las horas. Demasiado metraje para tanta oscuridad, nueva

tecnología para que las sombras se afiancen. Los videos de *Youtube* no fueron más que vana ilusión, apariencias, brillos que no hicieron avanzar. Algún que otro quedó en esta etapa pensando que ya estaba hecho todo. La inversión en proyectores para y por el Capital. Las cadenas penetraban en la piel, sin dolor.

Pensó en ir de nuevo y replicar la primera estrategia: ejercer el poder extirpando los grilletes, pero esta vez a todos, que sus blandos cuerpos acostumbrados a la posición soportaran con golpes y voces la subida, como el primer infeliz. Pero no uno a uno, sino como colectivo, como rebaño. Pero se detuvo recordando otros tiempos, tiempos de muerte. Se dio cuenta que así únicamente mostraría su verdad, y estarían todos obligados a escuchar, a repetir los ríos y a rezar.

Y antes de perder toda esperanza, miro para aquél que en silencio le clavaba su mirada, y entonces comprendió. No era él, el gran salvador. Sólo un guía (¡ay!, el antiguo significado de la palabra pedagogía), otros dirán facilitador. Tenían que ser ellos mismos los que se descubran encadenados y engañados burdamente.

DEL TEATRO

Y volvió a cargar con los fragmentos del mapa, ya casi parecían objetos del mundo, pero ahora con la intención de mostrarlos, de tridimensionalizar la imagen proyectada, de crear un espacio que pueda llegar a ser vivencial. En algunas ocasiones utilizaría, en otras escenografía. Utilizarlos como un lenguaje heterogéneo constituido de sistemas significantes diversos que se combinan constituyendo «una especie de máquina cibernética, (...) una verdadera polifonía informativa, y eso es, la teatralidad: un conjunto, un grueso de signos» (Barthes, 2003, págs. 353-354). Incluso soñó con ir más lejos: crear un teatro como *acontecimiento*, como zona de experiencia, superando los conceptos de presentación y representación.

Y Clement Greenberg temblando, ante la intromisión de nuevas cajas de detergente *Brillo* -, resuena la voz de Danto: ya se había avisado del fin del arte- pensemos que ni siquiera es un objeto de supermercado, es su cartografía, convertida en algo más, no podremos lavar la ropa con aquello que reposa en su interior. Además ya no nos podemos olvidar que las miradas, la propia y las de otros, son las que mandan, las que posicionan, las que sitúan. Objetos con *fuerza física, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que*

permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas «expectativas colectivas», socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico. (Bourdieu, 1997, págs. 171-172)

Acaso el cine tramposo no se podrá convertir ahora en teatro (en el que sí es necesario la figura del espectador, punto de lo real que permite que haya espectáculo). Algo que necesita de la complicidad para que acontezca, que necesita ser un encuentro único en un momento dado entre alguien, una fantasía y un objeto. Es un intercambio simbólico que diría Baudrillard. Hasta tenemos un primer actor, un igual pero claramente diferente, nuestro héroe, con ganas de habitar el escenario. Una excusa para revolver al resto en sus asientos, que sientan el frío de sus cadenas. Y que se encuentren unos a los otros y que giren las cabezas. Que lleguen a levantarse, a luchar, a pensar. *«La audiencia es una y expresa una presencia colectiva militante, y si se divide, será en torno de batallas, de conflictos, de la intrusión de un otro en el seno del público»* (Derrida, 2001). *«El mundo teatral, o más generalmente estético, no deja nunca, por esencia, de ser el lugar de una discusión y de un combate donde resuena, sorda o brutalmente, el ruido y las sacudidas de las luchas políticas y sociales de la humanidad»* (Althusser, 1967). *«El teatro sucede en el espectador. No en el papel que escribe el autor. Tampoco en la escena que ocupan los intérpretes. El teatro sucede en la imaginación, en la memoria, en la experiencia del espectador. Aunque muchos autores conocen esa máxima, pocos son capaces de guardarle fidelidad. Pocos consiguen tejer el texto en el espectador y no ante él»* (Mayorga, 1999, págs. 8-10).

El teatro nos permite utilizar el cuerpo y «levantar» las palabras para poder llegar a representarlas. Mayor comprensión de los contenidos. Excusa para poder llegar a «habitar» los materiales y los conceptos.

El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Y al hacerse, habla, grita, llora y se desespera. El teatro necesita que los personajes que aparezcan en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre. Han de ser tan humanos, tan horrorosamente trágicos y ligados a la vida y al día con una fuerza tal, que muestren sus tradiciones, que se aprecien sus olores, y que salga a los labios toda la valentía de sus palabras llenas de amor o de ascos. (Federico García Lorca)

Llegados a una conclusión, o por lo menos a un inicio, necesitamos del teatro para que los prisioneros se conviertan en discentes y que el héroe pueda seguir su viaje. Pero la

tranquilidad y la felicidad duran tan poco... ¿Qué tipo de teatro? «*Lo que interrumpe el orden del tiempo, el curso ordinario de la historia, lo que llamamos la revolución, esta cesura que viene de golpe, de forma a veces discreta, a veces espectacular, a perturbar el orden del tiempo: éste es el teatro del que hablo. El teatro que perturba, out of joint, desarticulado*» (Derrida, 2003, pág. 185) .

El teatro no es solamente palabra, pero necesita de la palabra, más bien de la comunicación, de la trasmisión, de la afectación. El teatro no es texto. «*La escritura es la destrucción de toda voz, de todo origen. La escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe*» (Barthes, 2009). No podemos quedarnos solo en eso, en la escucha confiada y en el escrito casual.

Las palabras ejercen un poder: hacen ver, hacen creer, hacen actuar. (...) El poder de las palabras no se ejerce sino sobre los que han estado dispuestos a oírlas y a creerlas. El principio del poder de las palabras reside en la complicidad que se establece, a través de las palabras, entre un cuerpo social encarnado en un cuerpo biológico, el del “portavoz autorizado”, y los cuerpos biológicos socialmente formados para reconocer sus órdenes, sus exhortaciones, sus insinuaciones o sus conminaciones, y que son los “sujetos-hablados”, los fieles, los creyentes. (Bourdieu, 2015, pág. 195)

El actor habla, el espectador habla, el alumno habla. Se escuchan, tienen voz. Y no se debe quedar solo en palabra directa, lanzada, discursos. No. «*El teatro es un arte político. El teatro se hace una asamblea. El teatro convoca a la polis y dialoga con ella*» (Mayorga, 2003, pág. 10) .

Un diálogo comienza:

La segunda voz, al anidar en la palabra ajena, entra en hostilidades con su dueño primitivo y le obliga a servir a propósitos totalmente opuestos. La palabra llega a ser arena de lucha entre dos voces (...) todo se reduce al diálogo, a la contraposición dialógica en tanto que centro. Todo es tan solo recurso, el diálogo es la finalidad propia. Una sola voz no concluye ni resuelve nada. Dos voces son un mínimo de vida, un mínimo de ser. (...) la infinitud potencial del diálogo ya de por sí resuelve el problema acerca de que ésta no puede tener argumento... (Bajtín, 1993, pág. 270).

Y ahora, como no, un nuevo escoyo: Zizek (2012) afirma, siguiendo a Badiou, «*la filosofía no es un diálogo*» el filósofo no debe participar en debates, porque el filósofo

transmite algo nuevo que ha pensado, que ha elaborado y que comparte en su texto (no olvidemos que la filosofía es escrita y que, como decía Deleuze, el filósofo prefiere escribir antes que hablar). Parece que tras esta lectura todo se queda en suspenso, parece que se descascarilla. Pero no se puede caer en el desánimo. Un viaje demasiado largo para desfallecer sin pararse a reflexionar. ¿Acaso nuestro mentor quiere hacer filósofos? En el mejor de los casos pretende que los textos filosóficos sirvan como una caja de herramientas (como decía Foucault) para que el lector, pueda utilizarlos para pensar. Parece ser que el planteamiento dialógico no serviría para una escuela de filósofos que no de Filosofía –Sócrates se debate entre reír y llorar-.

LA TRAMOYA DEL TEATRO

La utilización de herramientas escénicas pienso que puede colocar en otro lugar al discente, normalmente situado en la categoría de rol pasivo, y le «obliga» a con-vivir con los otros y con la asignatura. «*Todo ser humano es teatro, aunque no todos hacen teatro. El ser humano puede verse en el acto de ver, de obrar, de sentir, de pensar. Puede sentirse sintiendo, verse viendo y puede pensarse pensando. ¡Ser humano, es ser teatro!*» (Boal, 2004, pág. 25). Además de favorecer enormemente la forma de entender la inclusión de los materiales como un montaje escenográfico u objetos de utilería, por lo tanto cargarlo de significado. Todo en el teatro es «*un espesor de signos*».

Y regresa el empirista de Badiou: ¿Qué teatro? Acaso quieres crear vodeviles para entretener al alumnado y se rían sin ninguna pretensión educativa o quieres ponerlos a recitar a Lope de Vega o Calderón, alejándote de lo que pretendes impartir.

Cierto es que deberíamos buscar el tipo de teatro que nos encajase en las pretensiones pedagógicas, utilicemos el recurso fácil: la historia lineal.

Tal vez el teatro enunciado por Aristóteles (que tan bien funciona en las películas taquilleras) con sus particiones en actos, con su inicio, nudo y desenlace, con su catarsis. Puede ser apetecible pensar en alumnos purificados emocional, corporal, mental y espiritualmente. Pero los tiempos de *Eleos* y *Phobos* han pasado, estamos demasiado acostumbrados para que nos puedan llegar a afectar y habría que ir a algo tan extremo (un gran salto para caer en el Teatro de la Crueldad de Artaud) que tal vez chocaría con la legalidad y la forma de entender la relación profesor – alumno.

Sigamos buscando. El teatro medieval, el renacentista, el barroco, que tanto ha enseñado podría utilizarse, ¿no? El profesor cual Segismundo relata sus pesares para que el discente se vea reflejado y sepa lo que está bien y mal, que aprenda a distinguir entre el buen y el mal camino. Ya empieza a sonar el adoctrinamiento. Mejor será que paremos y continuemos con sigilo hacia el siguiente paso.

Teatro burgués, puro entretenimiento. Diversión asegurada. ¿Y la enseñanza? ¿Y el aprendizaje? ¿Y los contenidos? Que importa. El alumno se entretiene, que parece ser que los estudios nos dicen que están muy aburridos y por eso están desmotivados. Si viene a ver el espectáculo es suficiente. Asistencias masivas por las aulas. Objetivo conseguido... Gracias, pero no me sirve.

[Es curioso observar como casi se podrían ver diferentes metodologías docentes]

En el distanciamiento brechtiano tiene que estar la solución. Creación entre el público y la pieza representada una relación crítica y activa. Ruptura de las formas clásicas de la identificación. Espectador a distancia del espectáculo, pero en una situación tal que fuera incapaz de huir de él, o de gozar simplemente. En una palabra, hacer del espectador el actor que acabara la pieza, inconclusa, pero en la vida real.

Parece que lo hemos encontrado, nuestra solución, pero Barthes, nos frena de golpe, parece ser que no es para tanto.

El teatro brechtiano es un teatro moral, es decir, un teatro que se pregunta con el espectador: ¿Qué hay que hacer en tal situación? Esto nos llevaría a censar y describir las situaciones arquetípicas del teatro brechtiano, que, a mi modo de ver, nos conducen a un problema único: ¿Cómo ser bueno en una sociedad mala? (...) Sin duda, está la tentativa de Brecht para hacer que las contradicciones, las oposiciones, sean otra cosa que representadas; pero Brecht mismo sólo quiere que sean «comprendidas», y que el espectador tenga los elementos de una «solución» posible. Esto no es salir del dominio de la representación, es sólo pasar de un polo dramático de la representación burguesa a un polo épico de la representación popular. Brecht no lleva la «crítica» demasiado lejos. (1967, pág. 46)

Y saltamos a las técnicas del *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal -si hasta nacen de las pretensiones pedagógicas de Paulo Freire-. Ahora sí, esto no puede fallar. Además hay montones de artículos que hablan del éxito de esta empresa: Tomás Motos (2009), junto con Antoni Navarros (2012) José A. Caride y Manuel F. Vieites (2006),... el

camino a investigar ya estaba abierto (y cómo de abierto) hipótesis, referencias, soluciones, ejemplos concretos,...

Manos a la obra: Teatro Periódico o Periodístico para la lectura de textos, Teatro Foro para los debates, Teatro Invisible como deberes y Teatro Imagen como análisis de, entre otras cuestiones, el cuerpo y su relación con la sociedad. El edificio estaba en construcción... Pero en la lectura de la introducción de *El arcoíris del deseo* de Augusto Boal me encontré con *Los porqués de este libro y mis tres encuentros teatrales* donde hacía referencia a los principios que regían su teatro:

Primer encuentro: «*Ahora sí que he entendido vuestra sinceridad estética: la sangre que según vosotros debe derramarse es la nuestra, y desde luego no la vuestra, ¿no es eso? -Claro que somos auténticos, pero somos artistas auténticos y no auténticos campesinos...*» (pág. 14). Este primer «encuentro» me hizo pensar la idea de la autenticidad del profesorado y de sus contenidos, en relación con los auténticos alumnos y el distanciamiento (tal vez insuperable) de objetivos.

Segundo encuentro: «*Y lo que a mí me quedó aún más claro es que cuando el propio espectador sube al escenario y actúa la escena que se había imaginado, lo hará de una manera personal, única e inimitable, como sólo él puede hacerlo, y ningún artista en su lugar. Cuando es el espect-actor mismo quien sube a escena a mostrar SU realidad y transformarla a su antojo, vuelve a su sitio cambiado, porque el acto de transformar es transformador. En escena, el actor es un intérprete que, al traducir, traiciona. Le resulta imposible no hacerlo así*» (pág. 19). Del segundo pude ratificar mi idea inicial de que el aprendizaje tenía que ser vivencial (y utilizando el cuerpo) e individual, eliminando, en cierto modo, el concepto de grupo clase como unificador de diferentes realidades.

Tercer encuentro (y cambio): «*Poco a poco cambié de opinión. Empecé a entender que en los países europeos, donde las necesidades esenciales del ciudadano están más o menos bien cubiertas en lo que a salud, educación, alimentación y seguridad se refiere, el porcentaje de suicidios es mucho más elevado que en los países del tercer mundo de donde yo venía. Allí, se muere de hambre; aquí, de sobredosis, de pastillas, de cuchillas de afeitar, de gas. Qué importa la manera si se trata siempre de muerte. E, imaginando el sufrimiento de quien prefiere morir a seguir viviendo con el miedo al vacío o la angustia de la soledad, me impuse trabajar en esas nuevas formas de*

opresión y aceptarlas como tales» (pág. 21). En este «encuentro» todo rompió. Así como el mundo Europeo había modificado las ideas de Boal yo me encontraba con otra realidad: mis objetivos eran diferentes. La «*poli*» se salía de la cabeza pero no se posicionaba en los cuarteles sino en los despachos y en las clases (ministerios, consejerías, universidades, institutos,...), el aprendizaje era de contenidos, no de vivencias (no buscaba una especie de terapia pedagógica), y el tiempo era otro, ya no era 1976, ahora las bases sobre las que asentar las herramientas teatrales, y por lo tanto pedagógicas, deberían ser otras, aunque sin olvidarse los avances que se habían realizado en este campo.

En el desánimo surgió una nueva hipótesis: Si el *Teatro del Oprimido* había funcionado –como habíamos podido ratificar– en entornos educativos, podría el *Teatro Posdramático* (basándose en las conclusiones de Hans–Thies Lehmann (2013)) ayudarnos a renovar las herramientas y acercarlas al mundo actual.

DEL TEATRO POSDRAMÁTICO

Habitamos un mundo altamente complejo donde los contrarios ya no luchan sino que coexisten e hibridan, claramente ejemplificado en las relaciones interpersonales –todos conectados, todos separados–, y en esta lucha por la conexión (de *followers*, de amigos, de números que ascienden en la pantalla) nos olvidamos que esta aparente contradicción es apariencia, superficie, como el mundo que nos rodea, y que no deja de ser una nueva forma de mirar lo que siempre está en el desarrollo del adolescente: la búsqueda de aquello que lo crea, que lo sitúa, como individuo y como parte de algo más grande (llamarlo familia, grupo, sociedad...). El individuo quiere, necesita, ser afectado pero ni desde el ejercicio del poder, ni desde la falsa relación de algo que no se es. Se busca la afectación desde la superficie, desde el reconocimiento del otro, desde el alejamiento de los métodos y las formas de abordaje clásicos, desde la no repetición, desde *tempos* más cercanos a los que se vive, desde espacios creados, intervenidos, modificados, propios, espacios de encuentro,... y como explica Oscar Cornago hablando sobre el teatro posdramático «*un espacio abierto a una constelación de lenguajes sobre los que se construye un sistema de tensiones que funciona por relaciones de contraste, oposición o complementariedad, resultando en un efecto de fragmentación que cuestiona las ideas de unidad, totalidad, jerarquización o coherencia*».

Y utilizo los principios del Teatro Posdramático como inspiración para la aplicación metodológica y la creación tanto de contenidos como de «puesta en escena»:

- Constelación de lenguajes
 - **Desjerarquización del texto:** Reducir el uso y la importancia de un libro de texto (se refiere no tanto al libro en sí, como a materiales que se basan en textos únicamente, el discurso magistral hecho palabra escrita) que sirva como guía y que sus contenidos resultan como lo único evaluable.
 - **Heterogeneidad, sobreabundancia y simultaneidad:** Introducción y utilización de materiales variados, donde el texto comparta espacio con las artes visuales (pintura, iluminación, video-clip, fotografía,...), musicales, arquitectónicas, literarias (texto dramático, poesía, novela) y escénicas (danza, teatro). Juego con la densidad de signos.
- Espectador como interprete
 - **Rol no pasivo:** Esta cuestión tiene un doble sentido, por un lado, hace referencia a que el alumno no sea un «objeto» más del aula, realizando para ello ejercicios que le obligue a activarse, estar atento, incluso moverse; y por otro, que el alumno tiene la potestad para interpretar aquello que recibe del profesor y de sus compañeros. Debido a la subjetividad patente debe hacer saber sus posturas, ideas y reflexiones, para poder llegar a un punto de conexión y encuentro entre el individuo y la colectividad (resto de clase y docente). Para llevar a cabo esto se debe tener en cuenta las siguientes cuestiones:
 - Irrupción de lo real
 - Responsabilidad de la experiencia vivida.
 - Inmediatez
 - Colectividad y encuentro
 - Experiencia emocional
 - Sistema de tensiones (contraste, oposición y complementariedad)

- **Paisajes y atmósferas:** El aula y el centro como espacio arquitectónico, se convierte también en educativo, no se considera un mero receptáculo, al igual que la «puesta en escena» del docente.

Y con todo ello minorizamos, dejamos la elevación a lo mayor que diría Deleuze (2003): «*de un pensamiento hacemos una doctrina, de una manera de vivir hacemos una cultura, de un acontecimiento hacemos la Historia. Pretendemos así reconocer y admirar, pero de hecho normalizamos*». Creemos lo diferenciador y por lo tanto, ya sino lo real, lo que nos sirve para habitar en superficie de una forma crítica y realista (en el aula puede ocurrir como en el teatro que es suficiente, y recomendable, ser creíble, no real). Intentemos crear «*imágenes vivas de ideas, encontradas, oídas (...) captando [en ellas] las relaciones dialógicas entre voces, su interacción ideológica (...) [para hacerlas] discutir*» (Bajtín, 1993, pág. 128 y 130)

METODOLOGÍA

DEL CUERPO, PRÓLOGO

Plantear el análisis -formas gamificadas, cooperativas y en relación con el cuerpo-, acercándolo en cierto modo al teatro, tiene varios objetivos: Separar la metodología, claramente asociada con esta asignatura, de la clase magistral, y acercarla a entornos lúdicos que pueden mejorar la motivación de los alumnos, buscando la relajación y el interés por parte del discente para poder abordar la asignatura con mayor ánimo. Repensar y redescubrir el cuerpo, tanto desde parámetros *emic* como *etic* y situando el foco en la línea K. Marx (cuerpo explotado y enajenado) - P. Bourdieu (*habitus*) – M. Foucault (cuerpo dócil) para coger conciencia del mismo. «*El cuerpo socializado, estructurado, cuerpo incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo*» (Bourdieu, 1997, pág. 146). Y en cierto modo llegar a la idea de Bajtín de un cuerpo grotesco que «*permite mirar con nuevos ojos el universo, comprender hasta qué punto lo existente es relativo y, en consecuencia, permite comprender la posibilidad de un orden distinto*» (1985, pág. 37)

Deforme e hiperbólico por definición, el cuerpo grotesco aparece asociado a aperturas y orificios, esto es, a las entrañas, los genitales y los esfínteres, que ponen en contacto al individuo con la comunidad. Estos elementos, marcados por la impureza, imponen sus

necesidades a las de la razón y el espíritu. Boca, ano o nariz aparecen abiertos al mundo y ponen de relieve el carácter inacabado del cuerpo humano, siempre en construcción, que se desborda con acciones tales como son el comer, el beber, el defecar, el eyacular o el alumbramiento de una nueva vida. (González - Linares, 2016, 16 de marzo)

Además pienso que utilizar el cuerpo y ejercicios asociados con conceptos filosóficos generaría el trabajo con un mayor nivel de simbolismo, que puede potenciar la creatividad y el desarrollo de formas de pensamiento alternativo o no convencional. Con el objetivo de mejorar competencias, tanto las específicas del currículum, como otras (como puede ser la retórica, la expresión corporal, el hablar en público,...) que se le requerirán en el futuro.

DEL TEXTO

Así como los *fragmentos* son la escenografía y la utilería, tal como habíamos señalado. Objetos preñados de significado. Ahora aparece el texto. Siempre en el teatro hay texto (aunque sea pura acotación como en *El pupilo quiere ser tutor* de Peter Handke, anecdótico título para el caso que nos concierne). El paso por los diferentes «textos» para llegar al hecho teatral nos permite sustentar la metodología y relacionarla, en cierto modo, con las metodologías ágiles (utilizadas para el desarrollo y ejecución de productos debido a su rápida adaptación a una sociedad cambiante). Ahora el texto, como ocurre en cuando se hace la preparación de una puesta en escena, se mueve, vive. No es estático. Además esta traslación nos permite introducir los cambios metodológicos de forma progresiva y no directa, que llevaría a un cambio con cierta agresividad, chocante y con grandes posibilidades de fracaso o de considerarlo una anécdota.

- El texto literario: hace referencia al texto siempre frío e inerte (siempre en potencia). El teatro como texto en papel, teatro inexistente. Se relacionaría con la metodología tradicional, donde la relación es asimétrica, el docente es el autor magnánimo (casi un dios, recordemos a Barthes), el alumno tiene un rol pasivo y el recurso evaluable es la libreta y el examen.
- El texto del dramaturgista: el papel se empieza a manchar, se da forma pensando en las realidades individuales de los actores, las pretensiones del director, la interpretación del texto literario acomodándolo a la representación que quiere hacer. El texto sigue en papel, pero ha empezado a modificarse, ahora es único,

adaptado y preparado para el cambio. La metodología se explica, empieza a haber los primeros cambios. Se evalúa, si es posible seguir. El docente empieza a mutar, sin abandonar del todo la figura de autor, comienza a ser un guía, por lo que en la relación con los alumnos comienza a surgir la simetría. Tras esta cuestión se espera, se confía, que los alumnos también comiencen a adquirir más responsabilidades con su aprendizaje y su rol se vaya activando. El cuaderno de bitácora es ahora el recurso evaluador. Ya no son meramente ejercicios memorísticos o de copia. Se busca la individualidad creativa y la capacidad de conexión, y que sea el propio alumno el que vaya interpretando el recorrido de la asignatura desde su especificidad.

- El texto espectacular: Lo que se apuntaba en el papel como tendencia ahora comienza a ser encarnable. No son cuestiones meramente teóricas u objetivos, son las capacidades de todos los participantes, los recursos reales, el tiempo y el espacio. En este punto la nueva metodología se apodera de la clase. La relación se vuelve simétrica ficcional (con esto quiero decir que no considero que se pueda conseguir una relación totalmente simétrica, ya que se parten de naturalezas distintas, pero si intentar representarlo en superficie). Si la coyuntura contemporánea lo es, por qué las clases no lo van a ser. Además no nos engañemos, ya lo son, la cosa es explicitarlo y por lo tanto vivir en la mentira de forma verdadera. El docente ha dejado de ejercer cualquier tipo de presión, ejerce de guía, presenta materiales, temas, interviene cuando la clase se anquilosa, pivota entre la intervención y la cesión de autonomía al alumno, que ahora tiene que tener un rol totalmente activo. Además de tener que llevar un cuaderno de notas, que llamo de artista, debido a que se busca que no sea meramente de la asignatura, sino que se vaya llenando con otros materiales, recursos, ideas propias,... que no dejan de ser *fragmentos del mundo* propio.
- El hecho teatral: Tanta repetición, tanto ensayo y la función acaba de empezar. Los focos te dan en la cara y las sienes te golpean por miedo a olvidar el texto, los movimientos, tan falsos, tienen que ser creíbles. Habitar la ficcionalidad con rigor y siendo consciente la separación entre actor y personaje, entre escenario y mundo. La asignatura se acaba y algo tendría que haber cambiado. El último paso para finalizar y acabar el curso. El docente (como el autor del texto) ha muerto, únicamente aparece entre las sombras de la evaluación, encargados los alumnos de llevar las clases, de presentar los materiales, de mostrar, de crear, de

actuar. Rol que he llamado hiper-activo (con guión, no vaya a confundirse con el TDAH, tan de moda en la actualidad). Por esta cuestión la metodología es pactada, variable y flexible, ya que cada uno de los alumnos presenta su propia fórmula al igual que ocurre con los recursos evaluadores. La relación se prevé curiosa y la he denominado asimétrica invertida ficcional, ya que en apariencia son ellos los que tienen el control total.

VUELTA A LA CAVERNA

Los *fragmentos del mundo* y el teatro han servido como excusa para conversar, para hablar, para pensar. Performance del aquí y del ahora, acontecimiento, devenir. El estatus del prisionero ha cambiado, no se sienta en las gradas, ya no hay gradas. Todo es escenario, habitable, vivencial, creíble. Los cuerpos descoyuntados por la inacción, se comienzan a mover. El cuerpo enajenado y *dócil* se empieza a mover de tal modo, tan poco acostumbrado, que es *grotesco*.

De esta manera se desvela el sentido total: [una clase] está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el [docente], como hasta hoy se ha dicho, sino el [alumno]: el [alumno] es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen; la unidad [de la clase] no está en su origen, sino en su destino, pero este destino ya no puede seguir siendo personal: el [docente] es un hombre sin historia, sin biografía, sin psicología; él es tan sólo ese alguien que mantiene reunidas en un mismo campo todas las huellas que constituyen [la clase]. (Barthes, 2009, pág. 71)

RELACIÓN CON LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

Y en este punto en el que tenemos las herramientas para trabajar, pongamos el material para acabar de crear la obra. La asignatura que nos concierne: Filosofía. Concretamente para el curso de Primero de Bachillerato. Terror en los alumnos; aburrimiento asegurado; incompreensión entendida por los padres, e incluso, por otros profesores; conceptos nuevos que no interesan a nadie; y un largo etcétera (que voy a escribir aquí que no sepamos). La esperanza con su doble vertiente de positividad y negatividad asoma por el horizonte, tal vez, si se va haciendo bien, ahora que se tiene acceso a cursos anteriores vaya cambiando este parecer.

La Filosofía considero que permite una conexión directa con la propuesta enunciada debido a que se puede entender como un «arte» aglutinador, una perspectiva desde la que mirar, para llegar a ser un saber que ofrezca las herramientas que generen ciudadanos vigilantes y con cierta resistencia ante la realidad impuesta, seres críticos y reflexivos, abiertos y respetuosos, y conocedores de por qué es más importante que nunca el filosofar. Evidente es la oportunidad, ya que vivimos en el momento que mayor acceso hay a la información por parte del alumnado: diariamente leen, visualizan, reciben y envían cantidades ingentes de información que hay que saber categorizar y analizar de forma crítica, además de conocer las consecuencias de la actuación irracional. También ayuda a la hora de implementar la metodología que la Filosofía es un saber multidisciplinar por lo que se podría relacionar con cualquier otro campo además, la forma de abordar la programación permitiría –y sería conveniente- relacionarlo con diferentes materias que el alumno esté familiarizado para que pueda comprender el alcance de la Filosofía y su capacidad aglutinadora y crítica, tanto para ella misma, como para los otros saberes. Además permitiría introducir áreas más específicas y menos convencionales como pudieran ser: la oratoria y la argumentación, la publicidad, el cine y la televisión, las redes sociales,...

DEL PAPEL Y LA COPIA.

Y las exigencias burocráticas suceden. Son el parapeto de defensa, el agua donde limpiar las manos.

PRESENTACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN.

La asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato pretende, tal como reza el Decreto 42/2015 de 10 de junio, facilitar a los alumnos el acercamiento a la Filosofía y proporcionarles un conocimiento elemental de sus principales aportaciones históricas y de sus procedimientos básicos para formar parte de las condiciones que posibilitan el sostenimiento y la mejora de las democracias contemporáneas. Para ello se requiere la formación de una ciudadanía crítica, participativa y, por tanto, capaz de comprometerse activamente en la transformación de la sociedad y en la realización de sus valores esenciales de igualdad, libertad y justicia. Cuestiones estas, que derivan de la propia naturaleza de la disciplina como saber crítico. Sin olvidarse que la Filosofía no es una ciencia positiva con un campo específico de aplicación sino, más bien, un «saber de

saberes» que ejerce la referida función crítica partiendo, precisamente, de las aportaciones de otros campos.

La edad correspondiente al alumnado del primer curso de Bachillerato lo sitúa a punto de convertirse en ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho, ante una realidad en rápida transformación, permanentemente remodelada por la acción determinante de la ciencia y de la técnica, enfrentada a importantes retos sociales, políticos y medioambientales, axiológicamente plural, culturalmente diversa, pero que, paralelamente, ha sido capaz de segregar referentes morales considerados universales.

El marco de referencia para introducir la metodología creo que es el mejor que se puede tener, debido a las características del alumnado y de la asignatura (esto se desmoronará debido a las presiones, que ahora se tienen en segundo, si son reales los vientos que suenan de evaluar esta asignatura en una futura reválida).

QUEREMOS ENSEÑAR Y NO APRENDEMOS. ¿QUIÉN VIGILA AL VIGILANTE?

Un marco legal te indica como tienes que hacer tu trabajo: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y el Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias.

De nuevo la frialdad de los papeles. Me vuelven a la cabeza las clases del máster y las quejas –reales- de los profesores del centro de prácticas. Te marcan el camino para que no te salgas y la docencia se parece a olvidar. Claro ejemplo del mundo ficcional en el que vivimos. Hacer una programación que consiste en su mayoría copiar de las distintas leyes (estos serán los primeros papeles, luego habrá muchos más). Y se pierde la originalidad. Bueno, piensas, la guardarás para la docencia. Pero el destino te tiene preparado otro quiebro. El docente no tiene el tiempo necesario para poder dedicarlo a la preparación de sus clases, a estar atento a la realidad, a conocer el lenguaje -y el pensamiento- de sus alumnos, a investigar para poder comprender a aquellos que son su objetivo. Únicamente palabras escritas que nadie va a leer. Y las leyes piensan en el mercado, en los números, en las estadísticas y se olvida, de nuevo, los cuerpos, los individuos, las personas. Se dice buscar la innovación pedagógica y el desarrollo creativo de los estudiantes para integrarlo en un mundo en cambio, pero la forma de

programar las asignaturas que te pide la ley se parece más a la cuenta de resultados de una empresa y a tratamiento de mercancía. Será que hay demasiados intereses detrás de todo ello. Pero bueno, «*si esto es lo que aparenta ser, que sea*» (Macbeth).

OBJETIVOS DE LA ETAPA

Según lo establecido en el *Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias* que tiene como base el artículo 25 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, el Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, comprender y expresarse con corrección en la lengua asturiana.
- Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, autoconfianza y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.
- Conocer, valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico, lingüístico y artístico del Principado de Asturias para participar de forma cooperativa y solidaria en su desarrollo y mejora.
- Fomentar hábitos orientados a la consecución de una vida saludable.

OBJETIVOS DE LA MATERIA

- La materia de Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad.

- La filosofía es un modo especial de preguntar y de saber, una manera de entender y de enfrentarse a la realidad que nos rodea, a las circunstancias en las que vivimos y que, en gran medida, nos hacen ser y comprender cómo somos. Por ello, la materia de Filosofía persigue como objetivo principal la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y de su mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas.
- En el plano teórico, el alumnado conocerá los grandes interrogantes, los conceptos especializados y las teorías que intentan dar respuesta a las grandes cuestiones. En su dimensión práctica, la materia dota de herramientas como la actitud crítica y reflexiva que enseña a los alumnos y alumnas a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático, la capacidad para discernir entre lo evidente y lo arbitrario, lo sustancial y lo accidental, la gestión creativa de sus capacidades estéticas o el razonamiento moral y político autónomo, coherente y cimentado y, en definitiva, avalorar la capacidad de la filosofía como instrumento de innovación y transformación desde hace más de 2 500 años; todo ello se resume en su vocación originaria, el amor al saber, y ello filosofando, idea clave que se debe transmitir al alumnado desde esta materia y que constituye el punto de partida.
- En el ámbito práctico, el estudio de la ética y de la filosofía política desarrolla la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos y dialogantes y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática. Desde los estudios de estética se alcanzan competencias culturales, como el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.
- Valorar las opiniones, posiciones filosóficas o creencias de los otros como un modo de enriquecer, clarificar o poner a prueba los propios puntos de vista.
- Adquirir una actitud crítica mediante la adquisición de hábitos racionales de pensamiento. Esto implica, cuando menos, un entrenamiento práctico en el rigor del pensamiento abstracto.

- Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el cumplimiento de los derechos humanos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.
- Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, valor y necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.
- Finalmente, la materia debe motivar al alumnado para aprender a aprender, competencia que está en la base del amor al saber, por saber, finalidad que se encarna en la Filosofía como en ninguna otra materia y que constituye el punto de apoyo para experimentar y generar iniciativas personales, enfrentándose a la vida y, en definitiva, creciendo como personas.

CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Tanto la propia materia de Filosofía como la metodología propuesta permiten el desarrollo de las competencias -de acuerdo con lo establecido en el artículo 2.2 del *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre- de una forma casi natural, debido a que al articular la asignatura de forma expansiva, con gran participación del alumnado y con apego directo a la realidad social, cada una de las competencias casi se estaría trabajando constantemente en todas las unidades didácticas.

Así, **la competencia en comunicación lingüística** está intrínsecamente ligada a la asignatura, llegando incluso a ser evaluable. Las exposiciones individuales, los debates en el grupo-aula y las presentaciones en pequeño grupo, refuerzan la competencia lingüística y la abordan desde diferentes lugares, ya que al utilizar herramientas teatrales para llevar a cabo la docencia se verá reforzado desde perspectivas ajenas a la convencionalidad del aula y se trabajará de forma especial la escucha, la argumentación y recursos específicos para el abordaje de exposiciones en público, tanto desde parámetros físicos como orales.

La **competencia matemática** siguiendo la *LOMCE* es en la que se incluye *las actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad*. Por lo que son cuestiones que a la propia filosofía no le son ajenas, es más son parte señalada en el currículum como algo a trabajar. Las destrezas básicas de la racionalidad científica y matemática también se potenciarán al enfrentar al alumnado con la resolución de problemas, debates argumentados, y otras propuestas en las que el discente se ve

obligado a seguir cadenas argumentales y/o emitir juicios fundados. Lo mismo ocurre con las **competencias básicas en ciencia y tecnología**, que al estar imbricadas profundamente en nuestra sociedad y pretender llevar a cabo una programación desde la aplicación de la realidad social nos vemos obligados a trabajar sin poder alejarnos de dichas competencias, tanto como herramientas a utilizar, como recursos para analizar (utilización directa y utilización meta). Además de poner una mirada crítica al avance de la ciencia y la tecnología, y la cuasi-fusión con nuestras vidas. Esta cuestión se enlazaría directamente con la **competencia digital** ya que se centra en la reflexión de los derechos y los riesgos del mundo digital por un lado, y la utilización de recursos tecnológicos para buscar, obtener y tratar la información, además de comunicarla y hacerla presente en la *sociedad red*, por otro.

La **competencia aprender a aprender** se materializaría de forma específica también en uno de los bloques del currículum debido a que trata sobre el conocimiento, por lo que existiría la necesidad de hablar sobre los procesos implicados en el aprendizaje, entre otros asuntos, y las reflexiones que puedan surgir de esta cuestión. Ciertamente es que dentro del apartado metodológico al enfrentar al alumno con diferentes estrategias (planificación, supervisión de otros alumnos, autoevaluación,...) para llevar a cabo la asignatura se vería reforzada esta competencia preparándole para la resolución de problemas desde diferentes flancos y con distintas herramientas (tanto reales -como vimos con anterioridad-, como conceptuales). La asignatura pretende concienciar al alumno de cómo el aprendizaje no es algo meramente transitorio y ligado a la época escolar, sino que es algo que le acompañará a lo largo de su vida.

La materia Filosofía contribuye decisivamente a la adquisición de las **competencias sociales y cívicas**, tanto por una cuestión de contenidos, como por su función crítica y analítica, que llevaría al alumno a comprenderse como parte de la ciudadanía y su lugar en el mundo y en la sociedad. Además con la metodología propuesta, se incidiría en el desarrollo de estas competencias ya que al utilizar aquello que rodea al alumno como materia de análisis y reflexión el discente se verá en la obligación de pensar la realidad que le rodea, su entorno social y político, y la necesidad de ir formándose como ciudadano responsable, ya que el desarrollo de la metodología ayudaría para ir conquistando la autonomía de cada alumno y el descubrimiento (aceptación) del otro contribuyendo a comprender la pluralidad, la igualdad (multiplicidad), y el respeto hacia los demás. Las diversas prácticas habituales del aula (presentaciones, performance,

discursos, debates, etc.) funcionarían como simulacro para poder traspasar las barreras del centro en pos de un desarrollo del individuo.

La evolución de la metodología conllevaría directamente a la mejora de capacidades vinculadas a la *competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, debido a los diferentes recursos que el alumno tiene que ir generando y/o desarrollando, como puede ser la creación de un cuaderno propio, la búsqueda de los materiales e incluso la propuesta de metodología propia para impartir las clases a los compañeros. Por otro lado, y debido a la mirada que se ofrece del mundo, también se podrían como ejemplos el desarrollo de las empresas, comparativa entre ellas y el lugar que ocupan con respecto a la sociedad y a nosotros mismos como individuos, y las diferentes formas de abordaje crítico que se pudiese realizar desde una perspectiva filosófica.

Por último, la competencia de *conciencia y expresiones culturales* se promueve casi de forma intrínseca a la asignatura debido a que muchos de los materiales con los que se trabaja son obtenidos de la herencia cultural (cine, poesía, teatro, pintura, contenidos científicos y filosóficos) o de diferentes manifestaciones artísticas, contando también con los surgidos en la vida cotidiana. El pensar en, y desde, conceptos culturales ayudará también a una mirada más plural al descubrir otras posibilidades artísticas, con el objetivo de respetar la diversidad cultural y al descubrimiento de nuestra propia cultura como una más. La metodología también busca el desarrollo y/o descubrimiento de la creatividad del alumno intentando encontrar sus gustos y sus intereses.

DEL ORDEN Y DEL DESORDEN. ESTRUCTURA DE UNA PROGRAMACIÓN

	Texto	Relación	Metodología	Docente	Alumno	Recurso evaluable
El saber filosófico	Texto literario	Asimétrica	Tradicional	Autor-Dios	Rol pasivo	Libreta
La racionalidad práctica	Texto dramaturgista	Descubrimiento de la simetría	Explicación, primero intentos	Autor - Guía	Rol en hibridación	Bitácora
El ser humano desde la Filosofía El conocimiento La realidad	Texto espectacular	Simétrica ficcional	Nueva metodología	Guía	Rol activo	Artista
La racionalidad práctica El saber filosófico	Hecho tetral	Asimétrica invertida ficcional	Pactada, variable y flexible	Muerte (sujeto evaluador en la sombra)	Rol hiper-activo	Flexible

Figura 1. Desarrollo de la metodología a lo largo del curso.

Fuente: Propia.

Pienso que la estructura a seguir -nuevamente en relación con la propuesta metodológica explicada relacionada con el teatro posdramático- debe ser la traslación

del *texto literario* al hecho teatral, tal como hemos apuntado. ¿Por qué este símil? Porque es una actividad que en su realización, no ha ido *quemando naves* para llegar a un fin, si no que vuelve una y otra vez a los pasos anteriores entremezclándolos y dándoles forma para llegar a un resultado óptimo. Ensayos y más ensayos. Acaso no deja de ser esto las clases, ensayos para la vida *más allá* del centro y del aula. «*Un repetir para no repetir*», los errores, los fallos del ayer. Y crear en la repetición algo que sea (o por lo menos parezca) nuevo. Esta cuestión, considero, se apega con fuerza a la propia Filosofía, por lo que este planteamiento busca no meramente introducir una innovación en la asignatura, sino descubrir la posible relación que tiene con la asignatura misma. Badiou habla de «*Una repetición creativa*».

Algo invariante en la filosofía, algo como una repetición compulsiva, o como el eterno retorno de lo mismo. (...) La filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. La forma de todo esto es, más o menos, dirigirse libremente a todos, pero primero y principalmente a los jóvenes, pues un filósofo sabe perfectamente bien que los jóvenes tienen que tomar decisiones sobre sus vidas, y que ellos están generalmente mejor dispuestos a aceptar los riesgos de una Revuelta Lógica.

Todo esto explica porqué la filosofía es en algún sentido siempre la misma cosa. Naturalmente, cada filósofo piensa que su trabajo es completamente nuevo. Eso es sólo humano. Y muchos historiadores de la filosofía han introducido rupturas absolutas. Por ejemplo, después de Kant, la metafísica clásica se dijo imposible. O, después de Wittgenstein, no fue posible olvidar que el estudio del lenguaje es el núcleo de la filosofía. Entonces tenemos un giro racionalista, un giro crítico, un giro lingüístico... Pero, de hecho, nada es irreversible en filosofía. No hay giro absoluto.

Pero si el acto filosófico es formalmente el mismo, y el retorno de lo mismo, debemos tener en cuenta el cambio del contexto histórico. Porque el acto tiene lugar bajo algunas condiciones. Cuando un filósofo propone una nueva división y una nueva jerarquía para las experiencias de su tiempo, se debe a que una nueva creación intelectual, una nueva verdad, acaba de aparecer. En realidad, es porque, en sus ojos, debemos asumir las consecuencias de un nuevo acontecimiento en las condiciones reales de la filosofía. (2007, págs. 33 - 34)

Al considerar la pretensión de trabajar desde los parámetros enunciados con anterioridad, pienso que sería conveniente la modificación del orden enunciado por el Decreto 42/2015 e ir entreverando los bloques y contenidos, alejándose así de la

concepción de la Filosofía como un saber que tiene una línea demarcada que se debe seguir. Creando un caos (que no por ello implica un desorden total. Pensemos en el sistema de Lorenz o en el doble péndulo) de contenidos concretos multirelacionados, creando cruces de líneas de fuga y momentos de encuentro entre los segmentos de los bloques, olvidándose, en cierto modo, de seguir una dirección estática. Esta interrelación permitiría, además, trabajar de forma más flexible, dando soporte a la pretensión de jugar con la hibridación entre los contenidos académicos, con los mundanos, introduciendo una base para la preparación de la asignatura de segundo de bachillerato (o en el caso de que no se curse, unas nociones básicas de Historia de la Filosofía) y la cercanía a lo que sucediese tanto en el centro y los alumnos, como con las noticias y hechos que fuesen ocurriendo, sin olvidar los contenidos propios de la asignatura que nos concierne.

No quisiera hablar de bloques, que parecen tan cerrados y estancos, tal como señala el Decreto sino de planos. Pensemos, como analogía, en el plano anatómico. Esta representación pone en relieve la interconexión que se pretende. Intentemos así crear un cuerpo, un *corpus*.

El plano transversal o axial (**contenidos transversales**) debe funcionar como una constante durante toda la asignatura, además de añadir algunos señalados en la introducción del Decreto pero no especificados en los contenidos transversales, como pueden ser procedimientos discursivos o habilidades deliberativas propias del debate racional y/o enseñar a pensar, que aunque compartida con el resto de disciplinas, pienso que se debe señalar y especificar cómo ese «enseñar», se orienta al ejercicio de análisis crítico que le es propio a la Filosofía.

El plano sagital, sería **el saber filosófico**, que atravesaría toda la asignatura y serviría como inicio y cierre. Sería también como un acompañante vigilante durante el curso, para que la metodología no nos lleve por derroteros demasiado expansivos y, por lo tanto, alejados de los contenidos específicos. Otra de las cuestión que creo que es interesante resaltar para la utilización de este «bloque» como constante, es que te permitiría visualizar (evaluar) el desarrollo de los propios alumnos.

El plano frontal servirá para la introducción de la nueva metodología, y se utilizaría **la racionalidad práctica**. Sustento de todo el cuerpo y muestra más directa. Utilización de la Filosofía como ventana y puerta. Debido que es el bloque-hábitat de la metodología,

también debería estar presente a lo largo de la asignatura, ya que nos permitirá introducir determinados *fragmentos del mundo* propios del arte, de la empresa o de la política...

Tras la existencia de los planos aparecería el cuerpo de la asignatura que incluiría el resto de bloques, pero con una modificación de orden: primero **el ser humano desde la filosofía**, donde se buscará el «yo», el individuo, el cuerpo. Después **el conocimiento**, que nos pondría en el camino del «yo en relación». Se descubriría al otro, la variable verdad del otro, el conocimiento de lo otro... Y por último **la realidad**, que serviría para introducir el mundo que nos cerca y pensar en el «fuera del yo». Sus posibilidades, sus luces aparentes y sus sombras reales, la máquina y su explosión, el caos...

Cinco parte, cinco actos. Buscando la cercanía al teatro posdramático he caído en la fórmula clásica. Aristóteles ciertamente se mofa. Presentación, nudo y desenlace. Siempre girando, repitiendo. Esperemos que siempre en espiral, avanzando. Nunca estáticos, viviendo de recuerdos.

ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

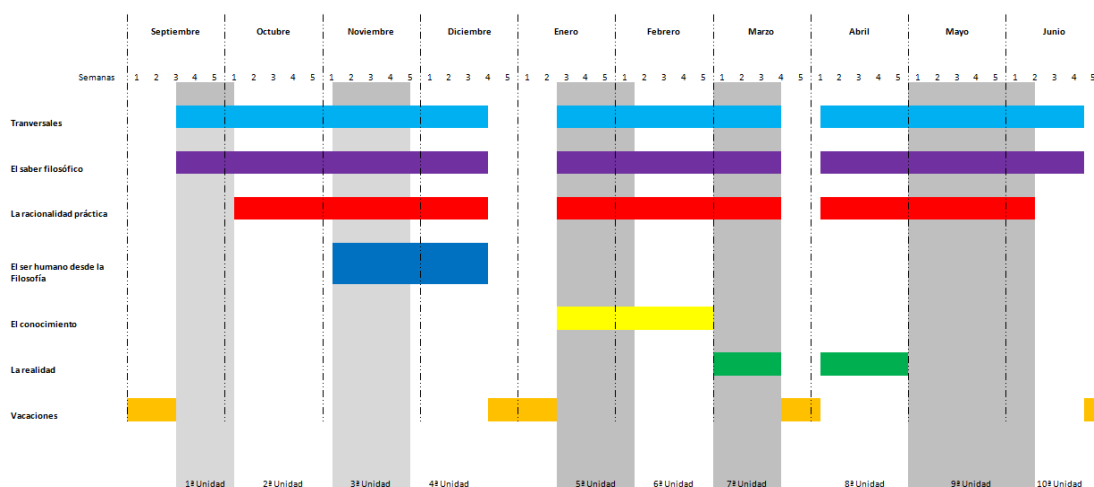


Figura 2. Secuenciación de las Unidades didácticas.

Fuente: Propia

He querido plasmar la secuenciación en un diagrama de Gantt ya que pienso que es una fórmula más visual y adaptable, y que, ayudado por una herramienta informática, podrías ir incluyendo dentro de las unidades tareas y subtareas con el ánimo de llevar un mayor control de las clases, de los materiales que se va utilizando, y de lo que fuese quedando pendiente, pudiendo regularlo con una cierta continuidad. La Figura 2 la he

realizado cruzando el calendario escolar, con las unidades didácticas y los diferentes planos de contenidos.

CONTENIDOS, CRITERIOS Y ESTÁNDARES.

Siguiendo el *Decreto 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias*, se realiza el siguiente cuadro de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, siendo modificado en parte para la adecuación en la propuesta programática y metodológica e incluyendo cuestiones que servirían para potenciar la propuesta didáctica y los objetivos que se quieren alcanzar. En cada bloque aparecerá una nube de conceptos y autores a modo de ancla (tal como se ha explicado), y a modo de orientación para la búsqueda de materiales específicos de los temas, pero no por ello representan la totalidad de los autores a tratar. Se podrá observar como los estándares de aprendizaje evaluables se colocan gráficamente en diferentes lugares, para poner de manifiesto la diferencia existente entre los «planos» y el «cuerpo». Ya que se conciben como un cruce, por lo que se daría al mismo tiempo generando modificaciones en las unidades didácticas. Este cuadro se concibe como una primera aproximación generalista. Al realizar las unidades didácticas de forma específica y concreta (como en el ejemplo que se expondrá más adelante) sería donde se podrían observar la materialización de los cruces con los ejercicios, textos, materiales u otras cuestiones necesarias para el desempeño de la programación de forma real, en el aula. Al concretar en las unidades didácticas y no en la programación se busca, que esté abierto a posibles modificaciones, aclaraciones o especificaciones, tanto de los contenidos, como de los criterios al poder observar al alumnado específico, por eso los estándares se formulan como opciones generalistas de abordaje del bloque y no de contenidos específicos ya que sirven para mostrar la posibilidad de recursos sin necesidad de cerrarlos para buscar la posibilidad de incorporación de nuevas herramientas o recursos, si no ya a la programación que aquí se presenta –que tendría que ser cerrada, cara a presentarla en un centro- sino, por un lado, a posibles reformulaciones de la misma y, por otro, tal como se ha explicado a intentar acercar el temario y la forma de llevarlo a cabo a la realidad del aula.

Plano axial. Contenidos transversales.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Transformación en materiales		
<p>Utilización de textos:</p> <p>Textos filosóficos y/o de otras ramas del saber, textos de la literatura universal y textos periodísticos.</p>	<p>Comprensión de los materiales y análisis crítico de los mismos.</p>	<p>- Relacionar los problemas y las ideas que surjan de los materiales con ideas filosóficas.</p> <p>- Reconocer el tema o problema abordado relacionándolo con los temas filosóficos aprendidos.</p> <p>- Identificar las ideas más relevantes de los textos y su estructura argumentativa y conceptual y los temas principales en las imágenes y en los videos.</p>
<p>Utilización de imágenes:</p> <p>Fotografías, reproducciones de cuadros, carteles y demás material gráfico.</p>		
<p>Utilización de videos</p> <p>Recursos audiovisuales tanto obtenidos de la red, como de otros medios.</p>		
<p>Utilización de ejercicios relacionados con las artes escénicas</p> <p>Propuestas de ejercicios surgidos de las artes escénicas y adaptados para la asignatura con el objetivo de reforzar el aprendizaje desde parámetros físicos y el desarrollo corporal y vocal cara a la defensa y/o presentaciones de trabajos.</p>	<p>Realización y comprensión del ejercicio en su contexto.</p>	<p>- Realización de la propuesta de ejercicio.</p> <p>- Comprender el ejercicio y su conexión con la Filosofía y/o las competencias específicas a trabajar.</p>
<p>Utilización de materiales aportados por los alumnos</p>	<p>Creación y/o búsqueda de textos, imágenes y videos para el desarrollo de la clase.</p>	<p>- Buscar y seleccionar información en fuentes bibliográficas e internet.</p> <p>-Relacionar los materiales sugeridos por el alumno con lo pretendido en clase.</p>
Transformación en metodología		
<p>Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica.</p>	<p>Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.</p>	<p>-Expresar sus propias opiniones sobre las temáticas estudiadas con coherencia, rigor argumental y creatividad, tanto oralmente como por escrito, mediante disertaciones, exposiciones orales, etc.</p>
<p>Discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación.</p>	<p>Reconocer la importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje, la verdad y la</p>	

	realidad.	
Todos los materiales expuestos con anterioridad en un inicio serán propuestos por el docente pero a medida que vaya pasando el curso, el alumnado generará recursos, obtenidos, tanto por medio de la investigación y la selección, como por la creación <i>ex proceso</i> para la asignatura.	Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la función social de las personas emprendedoras e innovadoras para el progreso socio-cultural y la transformación de la realidad. - Valorar la importancia del trabajo para nuestro desarrollo personal.
Transformación en herramienta		
Uso de los procedimientos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía. Utilización de programas específicos para el desarrollo de mapas conceptuales, presentaciones y otras formulas digitales de poder exponer en clase. Además de la utilización de herramientas <i>online</i> para poder trabajar de forma cooperativa.	Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y seleccionar información en diferentes fuentes (libros especializados, internet, etc.), contrastando la pertinencia de las fuentes así como los contenidos escogidos. -Elaborar esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas cronológicas, etc. - Elaborar listas de vocabularios de conceptos, tanto de forma individual como colectiva.
	Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales	<ul style="list-style-type: none"> -Elaborar esquemas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas cronológicas, etc. - Elaborar listas de vocabularios de conceptos, tanto de forma individual como colectiva. - Utilizar cooperativamente las técnicas de organización y presentación de la información para argumentar sobre planteamientos filosóficos o explicar los ejes conceptuales estudiados, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de plataformas digitales.

Plano sagital. El saber filosófico

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Materialización en Unidad 1.		
Unidad 1. Filosofía: solidez desbastada.		

<p>¿Qué es la Filosofía?</p> <p>Su sentido, su interés, su necesidad y su historia.</p> <p>La explicación pre-racional (mito y magia) VS la explicación racional (la razón y los sentidos).</p>	<p>Conocer y comprender la especificidad e importancia del saber racional, en general, y filosófico en particular.</p> <p>Comprender que la Filosofía es un arte aglutinador, un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la creatividad y la innovación.</p> <p>Comprender y utilizar con precisión el vocabulario técnico filosófico fundamental.</p> <p>Comprender el surgimiento de la Filosofía y su interés, tanto en sus orígenes como hoy en día.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las características específicas de la filosofía frente a otros tipos de saberes por medio de una disertación por escrito. (Inicial) - Realizar un cuadro comparativo entre la especificidad del saber filosófico y otros saberes racionales. - Aprender a valorar y buscar las actitudes que la Filosofía fomenta como la actitud crítica, la autónoma, la creativa y la de innovación, entre otras. - Crear un glosario de forma colaborativa para identificar el vocabulario filosófico fundamental. - Manejar con propiedad y precisión los términos y conceptos filosóficos en el análisis y comentario de textos, elaboración de resúmenes, síntesis, exposiciones orales, debates, etc.
---	---	---

Utilización en las siguientes unidades didácticas (2 a 9)
[Nexo de unión con el plano frontal]

<p>Abordar la Filosofía: Teoría y práctica</p> <p>Funciones y vigencias de la Filosofía.</p>	<p>Identificar la dimensión teórica y práctica de la filosofía, relacionándola, paralelamente, con otros saberes de comprensión de la realidad.</p> <p>Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.</p> <p>Analizar de forma crítica fragmentos del mundo (materiales que se han señalado en el plano axial) poniéndolos en relación con la vigencia de la filosofía, identificando las problemáticas y ofreciendo soluciones o acercamientos al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer las diferencias entre la dimensión práctica y teórica de la Filosofía. - Identificar los objetivos, métodos y funciones de la Filosofía. - Valorar la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana. - Relacionar los problemas y las soluciones planteadas en textos filosóficos o en clase sobre el origen, las funciones, las características. - Valorar la vigencia y el interés de la filosofía. - Argumentar de forma crítica su
--	--	---

		opinión personal en relación con la problemática y las soluciones a la cuestión del origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, poniéndolo en relación con los materiales expuestos en clase.
--	--	---

Utilización en las siguientes unidades didácticas (3 a 8).

[Nexo de unión con el cuerpo de la asignatura]

El saber filosófico a través de su Historia	<p>Contextualizar histórica y culturalmente las problemáticas analizadas y expresar tanto por escrito, como de forma oral , las aportaciones más importantes del pensamiento filosófico desde su origen.</p> <p>Identificar los principales problemas planteados y las soluciones aportadas, y argumentando las propias opiniones al respecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer por medio de líneas de tiempo, ejes cronológicos o cualquier otra herramienta la relación existente entre el contexto histórico-cultural y los problemas filosóficos. - Identificar y señalar los principales problemas filosóficos planteados en cada etapa cultural europea y las propuestas de solución proporcionadas por las diferentes corrientes. - Vincular tanto los problemas como las propuestas de solución en los correspondientes contextos históricos. - Expresar de forma oral o escrita las tesis fundamentales de las corrientes filosóficas más importantes del pensamiento occidental y argumentar las suyas propias.
---	--	--

Materialización en Unidad 10.

Unidad 10. Y al décimo día, se descubrió.

¿Qué es la Filosofía?	Conocer y comprender la especificidad e importancia del	- Reconocer las características específicas de la filosofía frente
-----------------------	---	--

<p>Su sentido, su necesidad y su historia. Recapitulación.</p>	<p>saber racional, en general, y filosófico en particular.</p> <p>Comprender que la Filosofía es un arte aglutinador, un saber y una actitud que estimula la crítica, la autonomía, la creatividad y la innovación.</p> <p>Comprender y utilizar con precisión el vocabulario técnico filosófico fundamental.</p> <p>Comprender el surgimiento de la Filosofía y su interés, tanto en sus orígenes como hoy en día.</p>	<p>a otros tipos de saberes por medio de una disertación por escrito y una presentación. (Final)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a valorar las actitudes que la Filosofía fomenta como la actitud crítica, la autónoma, la creativa y la de innovación, entre otras. - Identificar el vocabulario filosófico fundamental a partir del análisis de textos, otras fuentes. - Definir y saber aplicar términos filosóficos específicos. - Manejar con propiedad y precisión los términos y conceptos filosóficos en el análisis y comentario de textos y en relación con otros materiales y otras asignaturas. - Argumentar de forma crítica su opinión personal en relación con la problemática y las soluciones a la cuestión del origen, las funciones, las características y la vigencia de la filosofía, poniéndolo en relación con los materiales expuestos en clase.
--	---	---

Conceptos	Autores y escuelas
<p>Miro, <i>logos</i>, <i>arché</i>, necesidad, contingencia, esencia, substancia, causa, crítica, lógica, metafísica, gnoseología, objetividad, objetividad, dogmatismo, criticismo,...</p>	<p>Sócrates, Sofistas, Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Locke, Hume, Kant, Marx, Nietzsche, Wittgenstein, Ortega y Gasset, Deleuze,...</p>

Plano Frontal. La racionalidad práctica.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Materialización en <i>Unidad 2</i>. Introducción a la metodología.</p>		
<p style="text-align: center;">Unidad 2. Ética, política, estética y empresa. Puntos cardinales de una nueva brújula.</p>		

<p>La ética:</p> <p>Principales teorías sobre la moral humana.</p> <p>La práctica de la ética: La ética como reflexión sobre la acción moral.</p>	<p>Reconocer el objeto y función de la ética.</p> <p>Identificar diferentes teorías relacionadas con la ética y la moral.</p> <p>Comprender el paso de la teoría a la práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el objeto y función de la Ética - Valorar la importancia de la ética como guía de conducta humana. - Ser capaz de debatir sobre cuestiones relacionadas con dilemas éticos. - Analizar casos y materiales de una forma crítica y reflexiva. - Aplicar las diferentes teorías a casos prácticos.
<p>Filosofía política:</p> <p>Los fundamentos filosóficos del estado.</p> <p>Principales interrogantes retos y posibilidades.</p>	<p>Explicar la función, característica y principales interrogante de la Filosofía Política.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir conceptos de la Filosofía Política. - Crear un glosario de forma cooperativa. - Buscar y seleccionar información de fuentes bibliográficas.
<p>La estética:</p> <p>Función y características.</p> <p>El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad</p> <p>Otra forma de pensar: El pensamiento creativo e innovador.</p> <p>Creación artística y sociedad. El arte como justificación o como crítica de la realidad.</p> <p><i>[Puente al cuerpo central de la metodología. Primer intento]</i></p>	<p>Conocer el campo de la Estética, reflexionando sobre las aportaciones realizadas por las construcciones simbólicas culturales fundamentales.</p> <p>Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de utilizar con rigor conceptos relacionados con la estética. - Analizar algunas construcciones simbólicas en el contexto de la cultura occidental, valorando sus aportaciones filosóficas. - Creación de materiales propios para el desarrollo de la creatividad. - Observar el centro con una mirada crítica desde perspectivas artísticas relacionándolo con las repercusiones en los individuos.
<p>Filosofía y empresa.</p> <p>El diseño de un proyecto, vital y laboral.</p>	<p>Conocer las posibilidades de la Filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular.</p> <p>Valorar el papel de la Filosofía como potenciador de análisis, reflexión y diálogo, y su aplicación práctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir la relación entre la creación artística, la ciencia y la ética, por medio de la propia práctica. - Crear cuaderno de artista. - Apreciar el valor social de las personas emprendedoras y con pensamientos creativo como agentes fundamentales que impulsan la transformación de la realidad.

		- Crear un proyecto de empresa utilizando la terminología adquirida.
--	--	--

Utilización en las siguientes unidades didácticas (3 a 8)
[Nexo de unión con el cuerpo de la asignatura]

Relativismo y universalismo moral La búsqueda de la felicidad	Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.	- Definir conceptos, elaborando un glosario de términos y utilizándolos con rigor durante las clases. - Elaborar tablas comparativas reconociendo las ideas de las principales teorías éticas. - Aportar ejemplos ilustrativos y cercanos de la aplicación de las teorías éticas a la realidad.
La política en la historia. La política hoy.	Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado en la base de la construcción del Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la Filosofía como reflexión crítica.	- Explicar las ideas principales de diversos autores. -Comparar las ideas y semejanzas entre las formas de concebir las relaciones individuo-Estado. - Analizar de forma crítica los diversos materiales relacionados con el tema. -Valorar la importancia de las palabras y de la argumentación como herramientas contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.
La estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano. La realidad desde el arte, la literatura y la música.	Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana.	- Buscar y seleccionar información para crear materiales propios a analizar. - Desarrollar la capacidad simbólica. - Apreciar el proceso creativo, y la capacidad de encontrar resultados.
La importancia de la Ética para establecer un sistema de valores en el trabajo. La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana.	Comprender y apreciar la función axiológica de la Ética para establecer un sistema de valores.	- Apreciar la necesidad de los valores éticos en las organizaciones. - Comprender como los valores éticos con clave para lograr el

		<p>equilibrio entre innovación, sostenibilidad y competitividad.</p> <p>- Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre la necesidad de la ética de las organizaciones.</p>
--	--	--

Materialización en la **unidad didáctica 9**

[Fin del plano frontal y cambio al último punto de la metodología]

Unidad 9. El mapa roto, la brújula propia y las hogueras que marcan el camino del nómada.

La Filosofía en el arte y el arte de la Filosofía	Reflexionar sobre alguna de las temáticas significativas estudiadas, argumentando las propias posiciones y ampliando la información con los medios a su alcance (compañeros, docente, internet, recursos bibliográficos,...).	<p>- Seleccionar y manejar información procedente de diferentes fuentes y a partir de sus conocimientos sobre el tema elaborar la clase.</p> <p>- Exponer correctamente, de forma crítica y con rigor los contenidos que ha sido adquiridos.</p>
---	---	--

Conceptos	Autores y escuelas
Ética, moral, autonomía, responsabilidad, convención moral, virtud, deber moral, ética de máximos y de mínimos, consenso, justicia,...	Subjetivismo, relativismo, universalismo, utilitarismo, hedonismo, emotivismo, eudemonismo,..
Democracia, estado, derecho, legalidad, legitimidad, alienación, ideología, utopía, arbitrariedad, autoritarismo, contractualismo,...	Platón, sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, Stuart Mill, Marx, Habermas, Marion Young, Seyla Benhabib,...
Estética, creatividad, creación, símbolo, signo, arte, mimesis, belleza, gusto, subjetividad, juicio estético, vanguardia,...	Platón, Schelling, Voltaire, Hume, Kant, Nietzsche, W. Benjamin, Marcuse, Adorno, Sartre, E. Cassirer, H. Poincaré,...
Comunicación, falacia, debate, negociación, persuasión, orador, retórica, discurso, razonamiento, juicio lógico,...	Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito,...
Saber, orden lógico, finalidad, demostración, inducción, deducción, sentido, significado, objetivo/subjetivo, globalidad, valor,...	

Cuerpo de la asignatura
El ser humano desde la Filosofía.

Contenidos	Criterios de evaluación
Unidad 3. Desdobles, el ser bipolar (I): cuerpo	
Unidad 4. Desdobles, el ser bipolar (II): alma	
<p>«Yo»</p> <p>Naturaleza-cultura, relación en el proceso de antropogénesis y en el de construcción de la identidad humana.</p> <p>La reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia.</p> <p>Visión histórica de las diferentes concepciones del hombre: desde el héroe homérico, hasta la filosofía contemporánea.</p> <p>La reflexión filosófica del cuerpo.</p> <p>La lucha entre lo dionisiaco y lo apolíneo. ¿Desdoblamiento necesario?</p>	<p>Reconocer y reflexionar de forma argumentada, sobre la interacción entre el componente natural y el cultural en la especie humana.</p> <p>Valorar los conocimientos adquiridos frente al rechazo de los prejuicios antropocéntricos y por motivos físicos o de cualquier otro tipo rechazando las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.</p> <p>Disertar sobre las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia.</p> <p>Conocer algunas teorías filosóficas occidentales sobre el cuerpo humano.</p> <p>Descubrir el cuerpo como un elemento a repensar.</p>
Conceptos	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>Antropogénesis, hominización, evolución, dialéctica, proceso, azar, selección natural, apto, naturaleza, cultura,...</p> <p>Prejuicios antropocentristas, etnocentristas, androcentristas,...</p> <p>Dualismo y monismo antropológico, mente, cuerpo, espíritu, teocentrismo, alma, humanismo, persona, dignidad, existencia, libertad, existencia, muerte, alienación, trascendencia,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar las dimensiones natural y cultural constitutivas del ser humano, e identificar sus relaciones de forma oral y escrita. - Reconocer los hitos fundamentales en el proceso de antropogénesis y hominización por medio de una línea de tiempo o un cuadro cronológico. - Analizar la identidad propia poniendo en relación los componentes naturales y culturales. - Exponer por medio de materiales las diferencias entre lo innato y lo adquirido.
Autores y escuelas	
<p>Spinoza, E. Morin, K. Popper, Freud, R. Dawkins, Mosterín, Harris, M. Mauss, N. Elias, Merleau Ponty, J. Butler, Perkins Gilman, Margarte Mead, P. Bourdieu,...</p> <p>Reduccionismo, creacionismo, vitalismo, determinismo genético,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar reflexivamente en una disertación la relación natural-cultural e innato-adquirido. - Reconocer en textos y otros materiales la existencia de prejuicios antropocentristas, etnocentristas y androcentristas - Valorar la importancia y la necesidad de abordar filosóficamente los temas concernientes al sentido de la existencia humana. - Identificar algunas teorías filosóficas sobre el cuerpo humano y la aplicación real a la visión propia del alumno.

	<p>- Creación de un glosario terminológico específico del tema de forma cooperativa.</p> <p>- Investigar en torno a las teorías filosóficas acerca de la relación mente-cuerpo.</p> <p>- Debatir y extraer conclusiones acerca de sus propios puntos de vista sobre el ser humano y el cuerpo desde la filosofía.</p>
--	---

El conocimiento.

Contenidos	Criterios de evaluación
Unidad 5. Verdad y conocimiento, ¿mayúsculas o minúsculas?	
<p>«Yo en relación»</p> <p>El problema filosófico del conocimiento. La verdad.</p> <p>El conocer implica un problema: posibilidades, límites, intereses.</p> <p>Algunos modelos filosóficos de explicación del conocimiento y el acceso a la verdad.</p>	<p>Conocer de modo claro y ordenado, las problemáticas implicadas en el proceso de conocimiento humano analizadas desde el campo filosófico, sus grados, herramientas y fuentes.</p> <p>Analizar materiales sobre el análisis filosófico del conocimiento humano.</p> <p>Valorar los esfuerzos de la Filosofía por lograr una aproximación a la verdad alejándose del dogmatismo, la arbitrariedad y los prejuicios.</p> <p>Explicar y reflexionar sobre el problema de acceso a la verdad.</p> <p>Identificar las problemáticas y las posturas filosóficas que han surgido en torno a su estudio.</p>
6. ¿Invasión o conquista? De la relación con la ciencia y la tecnología	
<p>Filosofía, ciencia y tecnología. La Filosofía de la ciencia.</p> <p>Objetivos e instrumentos de la ciencia.</p> <p>La investigación científica a través de los tiempos.</p> <p>Técnica y tecnología: saber y <i>praxis</i>.</p> <p>Reflexiones filosóficas sobre el desarrollo científico y tecnológico.</p>	<p>Conocer y explicar la función de la ciencia, sus características y sus métodos.</p> <p>Conocer las diferencias y las coincidencias en la investigación científica y el saber filosófico.</p> <p>Relacionar e identificar las implicaciones de la tecnología en la sociedad.</p> <p>Reflexionar de forma crítica las relaciones de la Filosofía con la ciencia y la tecnología y su relación con los seres humanos.</p> <p>Entender y valorar la interrelación entre la Filosofía y la ciencia.</p>

Conceptos	Estándares de evaluación
<p>Gnoseología, razón, sentidos, certeza, duda, prejuicio, objetividad, abstracción, irracional, incertidumbre,...</p> <p>Verdad como coherencia, como correspondencia o adecuación, como consenso,...</p> <p>Epistemología, inducción, hipotético-deductivo, método, verificación, predicción, relatividad, caos, indeterminismo,...</p> <p>Hecho, hipótesis, ley, teoría, modelo científico,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir términos y conceptos específicos sobre el tema de la verdad, el conocimiento, la ciencia y la tecnología. - Utilizar los conceptos con rigor en las disertaciones y en las presentaciones. - Identificar los elementos y problemáticas que conlleva el proceso de conocimiento de la realidad y creando para ello cuadros sinópticos o esquemas. - Comparar las diferentes respuestas a las cuestiones señaladas por las corrientes y/o autores más relevantes de la historia de la Filosofía. - Comentar fragmentos de autores significativos identificando con claridad sus respuestas a las cuestiones sobre los elementos, posibilidades y límites del conocimiento. - Analizar críticamente diferentes materiales y relacionarlos con los planteamientos filosóficos de la verdad.
Autores y escuelas	
<p>Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Hegel, Ortega y Gasset, Habermas, Popper, Kuhn, Russell, Michel Serres, García Borrón, Sandra Harling, Eulalia Pérez Sedeño,...</p> <p>Escepticismo, idealismo, realismo, racionalismo, empirismo, perspectivismo,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar y comparar en grupo al resto de la clase las semejanzas y diferencias entre las diferentes teorías. - Sintetizar los diferentes criterios y teorías de la verdad tanto en el plano metafísico como en el gnoseológico. - Identificar las tipologías básicas del saber científico y los métodos característicos de cada una, reconociendo las diferencias y las semejanzas entre ellos. - Describir los principales elementos de la ciencia y utilizarlos en la construcción de una hipótesis científica, explicando el orden en el que han de darse los pasos del proceso de investigación. - Explicar las semejanzas y diferencias entre el saber científico y el filosófico en sus planteamientos de problemas como el de la verdad y la objetividad del conocimiento. - Valorar críticamente en forma de debate las posibles consecuencias positivas y negativas de la acción transformadora de la tecnología para la propia naturaleza y para la realidad social. - Buscar y seleccionar alguna de las problemáticas comunes al campo científico y filosófico, y elaborar un proyecto de investigación en grupo para investigar dicha interrelación.

La realidad.

Contenidos	Criterios de evaluación
Unidad 7. La realidad del boceto de lo real.	
<p>«Fuera del Yo»</p> <p>La explicación metafísica de la realidad y la metafísica como explicación de lo real.</p> <p>Apariencia y realidad: la interrogación metafísica sobre la verdadera realidad.</p> <p>La caracterización de la realidad y la necesidad de categorizar racionalmente lo real.</p>	<p>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>Conocer y explicar, desde un enfoque metafísico, los principales problemas que plantea la realidad.</p> <p>Señalar diferentes autores, escuelas y perspectivas ligadas al estudio y a la reflexión de la realidad.</p> <p>Adquirir terminología específica del campo metafísico para poder utilizarla de forma rigurosa.</p> <p>Pensar, exponer y reflexionar sobre ideas propias y su relación con las visiones contemporáneas de la realidad.</p>
Unidad 8. La ficción como real, el universo como ejemplo.	
<p>El Universo en la historia y su visión contemporánea.</p>	<p>Conocer y comparar las explicaciones dadas desde las grandes cosmovisiones sobre el universo</p> <p>Adquirir herramientas conceptuales para lograr comparar y utilizar diferentes campos como excusa para la reflexión filosófica.</p> <p>Saber comparar diferentes caracteres adjudicados históricamente al universo.</p>

Conceptos	Estándares de evaluación
<p>Metafísica, realidad como totalidad, ser, realidad, apariencia, unidad, dualidad, multiplicidad, devenir, necesidad, contingencia, trascendencia, materialismo, espiritualismo, existencialismo,...</p> <p>Cosmovisión, paradigma, Universo, naturaleza, orden, causalidad, azar, determinismo, indeterminismo, probabilidad, caos,...</p>	<p>- Analizar textos u otros materiales para definir y comprender términos relacionados con los contenidos específicos del tema para una utilización rigurosa y crítica.</p> <p>- Disertar de forma oral o escrita sobre las principales temáticas que aborda la metafísica y su relación con otros saberes. Además de contraponer algunas teorías metafísicas divergentes de interpretación de la realidad.</p> <p>- Crear líneas de tiempo o tablas cronológicas en las que se expongan las principales teorías y/o problemas suscitados por el conocimiento</p>

Autores y escuelas	metafísico de la realidad.
<p>Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Marx, Nietzsche, Oliva Sabuco, etc.</p> <p>Materialismo, espiritualismo, existencialismo, esencialismo,...</p> <p>Paradigma organicista aristotélico, modelo mecanicista newtoniano. Realidad relativista y cuántica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generar mapas conceptuales, esquemas u otras formas de representación gráfica que pongan de manifiesto las cuestiones principales de los diferentes modelos metafísicos. - Evaluar a los otros compañeros y realizar autoevaluaciones para determinar y comprobar el nivel de aprendizaje de los contenidos - Creación de glosarios de forma cooperativa apoyándose en herramientas digitales. - Aplicar los aprendizajes obtenidos sobre los modelos de explicación de la realidad, utilizando con rigor los términos estudiados en la elaboración de una síntesis, en una disertación; en un debate o en una presentación; o de otra forma que pudiese surgir. - Búsqueda de materiales con el objetivo de valorar las implicaciones que para la concepción del ser humano, tienen las cosmovisiones estudiadas. - Exponer en clase los materiales aportados y su conexión con la realidad.

EVALUACIÓN

La evaluación, inseparable de la práctica educativa, permite, en cada momento, recoger la información necesaria para realizar unos juicios de valor correctos con el objetivo de orientar al alumno y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde unos parámetros lo más objetivos posibles. La evaluación tendrá en cuenta unos principios de continuidad e individualización, pensando en la evolución del propio discente, el interés manifestado por la asignatura, y la forma de abordar cuestiones conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La evaluación formativa que acompaña necesariamente el curso se concibe con el objetivo de ser reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo, ya que busca proporcionar información sobre el proceso y progreso real del alumno, adaptándose a sus necesidades y posibilidades. Por esta cuestión la evaluación se sigue de las actividades de las diferentes sesiones y de los materiales de cada estudiante (libreta, cuaderno y otros aportes) que valorarán el grado de consecución obtenido respecto a los objetivos propuestos. Ciertamente se realizará una prueba final, no

necesariamente en formato «examen», únicamente, y tal como se ha concebido metodológicamente, con el objetivo de evaluar la docencia y la programación, para posibles ajustes y/o modificaciones.

El Decreto 42/2015, en su capítulo V, «Evaluación», señala: *«Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias son los criterios de evaluación y los indicadores a ellos asociados en cada uno de los cursos, así como los estándares de aprendizaje evaluables»*. Es decir, los procedimientos e instrumentos de evaluación son las herramientas que permitan valorar lo que el estudiante debe saber, comprender, saber hacer y aplicar en cada materia de acuerdo con los indicadores establecidos en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje evaluables y que han sido señalados siguiendo los criterios del Decreto mencionado.

INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

En primero de Bachillerato, la evaluación en la materia de Filosofía será continua, por lo que se entiende que aquel alumno que sea evaluado negativamente en algún trimestre tendrá la posibilidad de recuperar la materia a lo largo del siguiente.

Los procedimientos de recogida de información e instrumentos de evaluación que se utilizarán habitualmente serán los siguientes:

- **Observación sistemática en el aula:** 20%

Se valorarán las cuestiones actitudinales que tenga el alumno hacia la asignatura, comportamiento, interés, trabajo diario en clase, relación con el resto de alumnado (diálogo, tolerancia, compañerismo,...) y la realización de las tareas encomendadas con unos mínimos básicos (limpieza, orden, relación directa con lo encomendado,...).

- **Análisis de los trabajos y textos producidos (expresión escrita):** 25%

Los alumnos deberán realizar tanto de forma individual como grupal y con regularidad disertaciones, proyectos u otros trabajos escritos y entregarlos puntualmente. A través de ellos se evaluará la capacidad del alumno para escribir de forma ordenada, con coherencia interna y rigor, sin faltas de ortografía y con una buena conexión entre lo que piensa y lo que escribe, y centrándose en la asignatura, comprender textos filosóficos, redactar textos de

forma crítica y sistemática conectándolos con otros conceptos, autores o saberes, y el reconocimiento y utilización de conceptos propios de la Filosofía, etc.

- **Análisis de las producciones orales:** 25%

Se llevará a cabo también mediante la observación en el aula, y la grabación individual (en formato de video o audio, dependiendo de los permisos requeridos), individuales, de pareja o de grupo, valorando las exposiciones, los debates y otras pruebas escénicas.

- **El cuaderno en evolución.** 30%

Tal como se ha apuntado, se utilizaría también como recurso evaluador: los diferentes momentos de la libreta, que ayudará para conocer el desarrollo, el nivel de aprendizaje y la creatividad del alumnado, entre otras competencias y/o habilidades.

Las distintas pruebas que los alumnos realicen se ajustarán a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación especificados en esta programación.

CONTENIDOS MÍNIMOS

Debido al tipo de metodología que se presenta y que no se realiza un examen en el que se puedan evaluar aspectos concretos y memorísticos referentes a los contenidos, tenemos que atender a un porcentaje de cada instrumento de evaluación. Con esto quiero decir que para alcanzar los mínimos será necesario llegar a un 50% en cada uno de los apartados mencionados con anterioridad: Observación sistemática en el aula, análisis de los trabajos y textos producidos, análisis de las producciones orales y el cuaderno en evolución. Con esta cuestión se pretende que los contenidos mínimos sean variables y adaptables a cada alumno, suponiendo que a lo largo de la asignatura el alumnado adquiera un *corpus* adecuado a los contenidos, pero no por ello cerrado y concreto.

INDICADORES DE LOGRO Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROGRAMACIÓN DOCENTE

Para cumplir con la necesidad de evaluar no solo al alumnado sino también el proceso de enseñanza-aprendizaje, consideramos apropiado:

- Plantear a los alumnos cuestionarios sobre su satisfacción e interés en el desarrollo de las clases.

- Atender a los resultados en la adquisición de estrategias y contenidos por parte de los alumnos.
- Invitar a los compañeros de Departamento, e incluso de otras materias, que acudan a alguna clase y que juzguen, en ella o en sus respectivas materias, el grado de asimilación de los contenidos de Filosofía y de otras competencias como la comunicación oral, el trabajo colaborativo o el respeto en los debates y en la forma de admitir ideas diferentes, que los alumnos demuestren en sus clases.

Como indicadores de logro, podemos señalar el grado de adquisición de las competencias que el conjunto de los alumnos obtengan durante el curso. Debemos atender a los resultados de las evaluaciones trimestrales para corregir, en la medida de lo posible, la metodología y las actividades de enseñanza-aprendizaje.

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS CON PÉRDIDA DEL DERECHO A EVALUACIÓN CONTINUA Y CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA DE SEPTIEMBRE

Para conseguir que los alumnos que no alcancen los objetivos en una primera evaluación, lo hagan con posterioridad, creo que sería conveniente concienciarlos de su problema. Para ello es esencial que sean partícipes de su propia corrección, de forma que puedan apreciar si el problema se debe a su actitud, su capacidad o la dificultad que le supone la materia. Una vez acordado el problema, se procederá a facilitarle su corrección. Si es un problema de actitud, falta de asistencia, falta de atención, de trabajo, etc., se intentará apoyarle en su voluntad de reforma con refuerzos positivos a su autoestima y enseñarle las posibilidades de futuro y la necesidad de la asignatura para su desempeño vital. Si el problema era la capacidad o la dificultad, le reforzaremos con explicaciones y actividades complementarias personalizadas. Cuando el problema y la voluntad de superación sean demostradas, se creará una prueba similar a alguna de las actividades sugeridas en clase para que el alumno la desarrolle y así poder superar la asignatura. Habrá, también, una recuperación en Junio y una extraordinaria en Septiembre.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En esta asignatura la atención a la diversidad queda garantizada por la variedad de actividades planificadas, ya que pueden amoldarse fácilmente al grupo-clase que se

forme sin que nadie quede excluido. La posibilidad que ofrece, además, de que la mayor parte del aprendizaje sea colaborativo, nos hace suponer que no serán necesarias grandes medidas de atención a la diversidad, salvo en los casos en los que se precise adaptación curricular.

De todos modos se podrían tener en cuenta tres ámbitos de diversidad:

- ***La capacidad para aprender a aprender.*** Aunque se presente una diferencia en la capacidad de aprendizaje y/o retención entre alumnos no implica necesariamente una incapacidad intelectual, sino ritmos diferentes de aprendizaje, por lo que habría se buscaría un acomodo del nivel mínimo de contenidos y propuestas de trabajo.
- ***La motivación para aprender.*** Se intentará potenciar la motivación hacia el estudio intentando que los propios alumnos descubran la potencialidad del mismo, y la necesidad de utilización en el futuro. Ciertamente es que la motivación encierra una gran complejidad ya que depende de varios factores: historial de éxito o fracaso, edad, entorno, experiencias, entre otros.
- ***Los estilos de aprendizaje.*** Sabiendo que cada alumno puede tener un estilo de aprendizaje propio, se deberá atender a realizar propuestas que transiten por diferentes formas, intentando la mejora y las posibilidades de transitar de un estilo a otro con el objetivo que el alumnado esté preparado para un mundo complejo y en constante cambio.

ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES

Se señalan las siguientes medidas:

Encomendar a estos alumnos tareas específicas para que puedan desarrollar todo su potencial y puedan continuar su proceso de aprendizaje a su ritmo (previsiblemente más alto que el resto de la clase).

Dichas tareas pueden consistir entre otras:

- Lecturas filosóficas más complejas con tareas específicas de comprensión.
- Proyectos sobre temas de más complejidad o que sea necesaria una mayor investigación.

- Responsables para la presentación de temas, abrir debates, reflexiones o exposiciones orales.
- Recomendar a dichos alumnos que usen todos los medios a su alcance para aumentar su aprendizaje, favoreciéndoles materiales para que puedan seguir ampliando la información.
- Apoyar psicológicamente a estos alumnos para que sean capaces de comprender y desarrollar su capacidad de aprendizaje desarrollando tanto su autoestima como la solidaridad con quienes se encuentran con mayores problemas en la asignatura.

ALUMNADO CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y/O DE CONDUCTA

Se proponen las siguientes medidas generales:

- Llevar a cabo una atención más individualizada de estos alumnos. Sin que por ello el alumno sea señalado como algo especial en la clase y posible objeto de mofa.
- Explicar y proponer a estos alumnos, bien sea de forma individual o en grupos pequeños, las técnicas de aprendizaje más apropiadas para el estudio, así como el uso de los materiales de ayuda.
- Cuando se realice trabajo grupales o de forma cooperativa, siempre que sea posible, intentar que esté en grupos con alumnos más aventajados con el objetivo de que pueda observar otras formas de trabajo, y le puedan ayudar a resolver problemas específicos. Observar que esta medida no potencia la desidia y la desgana, sabiendo que el trabajo será realizado por los compañeros.
- Encomendar a estos alumnos tareas específicas que surjan de intereses propios y que puedan servir de repaso, así como proyectos que pudiesen haber sido trabajados ya en clase, con el objetivo que incremente su conocimiento y/o interés y puedan realizar tareas de manera autónoma.
- Mantener en todo momento una actitud positiva de reconocimiento del esfuerzo y de confianza que promueva el aprendizaje.
- Analizar las estrategias y los procesos que mejor se adecuan a los intereses y a la disposición hacia el aprendizaje del alumno.

- Informar a los padres, al tutor y al resto del profesorado del estado del proceso de aprendizaje de dichos alumnos y de los problemas que éste pueda tener, para darle un apoyo material y humano.

Se realizarán otro tipo de adaptaciones cuando el Departamento de Orientación lo estime oportuno.

EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

4 sesiones	La reflexión filosófica del cuerpo
<p>El ser humano desde la Filosofía</p> <p>Unidad didáctica 3: Desdobles, el ser bipolar (I): cuerpo.</p> <p>Parte II.</p>	
Fecha de inicio de impartición: Tercera semana de Noviembre	

Contenidos	Acciones
Primera sesión	
Reflexión sobre el cuerpo. Estado de la cuestión, influencias y desarrollos.	<p>Analizar cartografías corporales como pueden ser:</p> <p>-Hombre como microcosmos dividido en regiones gobernados por signos zodiacales, las estrellas.</p> <p>-<i>Mapa antropomórfico de Europa</i> como si fuera una reina de Sebastian Muenster (1570)</p> <p>-<i>Map of Nowhere</i> de Grayson Perry (2008)</p>
La dualidad mente – cuerpo.	<p>La dualidad estética como reflejo de la mente. Ricardo III, el doctor Jekyll y míster Hyde o Superman. Visualización y/o lectura.</p> <p>Reflexión y búsqueda de casos en la publicidad, en series, en películas o comics.</p>

Desarrollo histórico filosófico: Grecia. Cristianismo. Modernismo. Pensamiento científico.	Lecturas de extractos de textos clásicos filosóficos en referencia al cuerpo: Platón, San Agustín, Descartes,... para comentar en clase y realizar mapas conceptuales sobre el texto con ayuda del proyector.
Segunda sesión	
Continuación.	Continuación.
El cuerpo como separación: Del cosmos. El ser un ente mecánico con sus propias reglas. Del otro. El cuerpo es el límite con el otro. De uno mismo. El cuerpo no es el yo, sino la mente es el yo.	Visionado y reflexión en grupo, enlazándolo con lo que se ha ido explicando - <i>Freaks</i> Tod Browing (1932) - <i>Árbol de la esperanza</i> de Frida Kahlo - <i>La Cena</i> Judy Chicago (1979)
Tercera sesión	
Cuerpo como construcción. Lo fijado como natural, en realidad son construcciones culturales- históricas y sociales. El mundo social es una red, no un ente externo al individuo.	Lectura de un fragmento de <i>Técnica y Movimientos corporales</i> de Marcel Mauss (1934) y de <i>Proceso de Civilización</i> de Norbert Elias (1988)
Los ideales sobre el cuerpo cambian.	Análisis comparativo entre la <i>Venus de Willendorf</i> , <i>las tres gracias</i> de Rubens y <i>Le violon d'Ingres</i> de Man Ray. Conocimiento de artistas y sus obras: Stelarc, Orlan, Sally Mann, Cindy Sherman, Joan Morey, Shirin Neshat,... que acompañarán la sesión.
Cuarta sesión	
Cuerpo como lugar de poder. Concepto de cuerpo biológico normalizado es más una estructura política que natural.	Lectura de fragmentos de <i>Biopolítica</i> de Foucault, <i>Fenomenología de la percepción</i> de Merleau Ponty o de <i>Cuerpos que importan</i> de Judith Butler

<p>Cuerpo performativo.</p> <p>Spinoza: <i>Nadie hasta ahora ha determinado lo que puede un cuerpo</i></p> <p>El <i>Habitus</i> de P. Bourdieu</p>	<p>En parejas se asignan roles masculinos y femeninos y se forma una estatua. Se analizan cada una de las “fotografías” en conceptos de cuerpo y significado.</p> <p>[Ejercicio basado en el <i>Teatro del Oprimido</i> de Augusto Boal]</p>
<p>Adquisición de análisis crítico, capacidad de razonar de forma oral y de forma escrita. Fomento del dialogo y el respeto del otro.</p>	<p>Evaluación</p> <p>Valoración de las actividades y puesta en común de los contenidos adquiridos e inclusión de las reflexiones pertinentes en el cuaderno de la asignatura.</p>

UNA MIRADA ENCARNADA A LA PROPUESTA

He podido llevar a cabo, un simulacro parcial de la metodología en el centro de prácticas y de esa experiencia se puede obtener varias cuestiones, una de la propuesta en sí y otra de cómo la simulación de dicha innovación no sirve para ratificar los resultados obtenidos. Con esto quiero decir que la relación que tenía con los alumnos como profesor en prácticas y ellos conmigo no era la misma que con el resto del profesorado (principalmente suponían que no los iba a evaluar lo cual hacía que la relajación fuese mayor), por lo que las cuestiones de relación entre el docente y el alumnado no pudieron ser bien analizadas. Cierto es que problemas puntuales ocurridos entre alumnos y profesores ajenos a la asignatura fueron analizados en clase y se aplicaron soluciones dialogantes y de consenso. También he podido observar que la limitación temporal que tenía hizo que, tanto la observación previa, como los resultados observables obtenidos, fueron bastante mermados por lo que no pude sacar los resultados con el grado de análisis que me hubiese gustado.

Tras esta aclaración, con la intención de ser realista y no intentar defender que los buenos resultados obtenidos de la innovación son aplicables a cualquier entorno de aprendizaje, debo de decir que tanto lo observado por mí como docente, como los datos obtenidos de las encuestas al propio alumnado se ha asemejado bastante a las pretensiones de la hipótesis inicial: el alumnado se ha interesado más por la asignatura, ha descubierto distintas formas de estudio (colectivo y cooperativo), ha utilizado diferentes materiales y los ha conectado con los contenidos de la asignatura, además de

entender que aquello que se imparte no es un saber meramente doxográfico sino que es algo aplicable a su mundo y como elemento de creación de su propia realidad como individuo y ciudadano. Los discentes han estado más cómodos ante la asignatura y más relajados, lo que les ha permitido ser más libres en las respuestas y, por lo tanto, más creativos. Se ha podido observar un mayor respeto por el turno de palabras y por las diferentes opiniones, contrastándolas con educación y estudiando la posibilidad de si era posible o no, un consenso. También se ha visto como ha crecido la autonomía de los alumnos con el aporte de materiales y con la forma de llevar la clase al salir a exponer, además de generarse una autoregulación con las cuestiones de ruidos, educación y orden.

Por otro lado, y pensando en la aplicación de esta metodología, tenemos que ser conscientes que variará mucho con el tipo de centro y de alumnado por lo que el docente tiene que ser consciente de la forma de abordar las clases y los materiales. Ciertamente se requiere gran dedicación para la búsqueda y creación de materiales y el estudio de herramientas ajenas (por lo menos *a priori*) a la asignatura a impartir. Este tipo de cuestiones sabemos que pueden ser rechazadas por parte del profesorado, cargado ya con excesivo trabajo y con una burocratización, a mi forma de entender, excesiva. Otra de las cuestiones que se deberían aclarar es que la innovación se propone desde una metodología viva que se va construyendo con la realidad (tanto social como del aula) por lo que se debe presentar una gran flexibilidad para poder llevarla a cabo y estar abierto al cambio y a la modificación constante. Esto también podría ser complicado para docentes que se sienten seguros con materiales ya probados y/o configurados con el tiempo. Además siempre parece estar al “límite del desastre”, con esto quiero decir que la clase al comenzar a funcionar de forma autónoma y cooperativa, puede dar la sensación que parece que no tienes el control y ser incómodo para el profesor.

Con la intención de finalizar este apartado debo decir que aunque aquí presente varias cuestiones que se orientan hacia lo negativo, la experiencia fue muy grata y los resultados mejores de los que esperaba. Los alumnos aceptaron de muy buen grado la propuesta y fueron haciéndola suya hasta sentirla como propia. Fueron además muy gratificantes los resultados de las encuestas realizadas y las conversaciones con los alumnos, ratificadas después por la profesora de la asignatura que, a raíz de los comentarios de los alumnos, también se interesó, al igual que mi tutora, por la propuesta

pidiéndome que le explicase en qué consistía y los materiales para utilizarlos en el futuro.

Estas palabras resumen los (...) elementos necesarios para que el hecho teatral cobre vida. No obstante, la esencia sigue faltando, ya que esas (...) palabras son estáticas, cualquier fórmula es inevitablemente un intento de captar una verdad para siempre. En el teatro, la verdad está siempre en movimiento. Al tiempo que se lee, este libro va ya quedando atrasado. Para mí es un ejercicio, ahora congelado en las páginas. Pero a diferencia de un libro, el teatro comenzará de nuevo. En la vida eso es un mito: en nada podemos volver atrás. Las hojas nuevas no brotan de nuevo, los relojes no retroceden, nunca tenemos una segunda oportunidad. En el teatro la pizarra se borra constantemente. En la vida cotidiana, «si» es una ficción; en el teatro «si» es un experimento. En la vida cotidiana, «si» es una evasión; en el teatro «si» es la verdad. Cuando se nos induce a creer en esta verdad, entonces el teatro y la vida son uno. Se trata de un alto objetivo, que parece requerir duro trabajo. Interpretar requiere mucho esfuerzo. Pero en cuanto lo consideramos como juego, deja de ser trabajo. Una obra de teatro es juego. (Brook, 1973)

LA REVUELTA DE LA CAVERNA

Y tras tanta burocracia y papeleo, los prisioneros, casi olvidados siguen esperando el foco en la oscuridad de la caverna.

Confiamos en la revolución de los prisioneros. Liberados, pero ahora por sus propios medios. Ayudados, tal vez, por otros como ellos, podrán seguir al héroe convertido en uno más, subiendo lentamente la cuesta y levantando los adoquines de aquella acera escarpada. *«Con el payaso mueren sus sueños de adolescencia. Togasso le ha abierto los ojos: al barrer los mitos de la infancia y los mitos del padre, al mismo tiempo. Su violencia misma la ha liberado de las palabras y de los deberes. Ha visto al fin este mundo desnudo y cruel, donde la moral no es más que mentira; ha comprendido que su salvación está en sus solas manos»* (Althusser, 1967, pág. 109).

Y ahora animados, golpeémonos con el cristal limpio y transparente de la realidad. No hay un final, hemos salido a otra caverna, y tenemos otras cadenas. Todos sentados, anclados, pero animados a seguir comenzando. Si vivimos en constante retorno, disfrutemos del viaje. Hemos cruzado el primer umbral, demasiados pasos nos faltan para que esta historia aparezca un héroe y pueda considerarse épica.

No queremos pensar lo que le podrá pasar al mentor orgulloso, observador ahora de hordas de estudiantes-prisioneros, cuando se enfrente a las miradas de sus compañeros y

a los reproches. Puede ser que, por la teoría del equilibrio, la vida recuperada de aquel, sea ahora algo que ofrecer al otro lado del muro -«*el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor*»-. Sócrates sereno (y cada vez más embravecido con el paso del tiempo) bebiendo la cicuta.

Y por cierto, el que sea *otra vuelta de tuerca* es porque las institutrices clásicas, estereotipos que parecen olvidados, siguen existiendo como fantasmas, no pudiendo discernir si están únicamente en nuestras cabezas o en nuestros colegios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI Editores.
- Álvarez, G. M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Badiou, A. (2007). La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento n°XVII* , 33-34.
- Badiou, A. (2016). *Rapsodia para el teatro. Tratado filosófico breve*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bajtín, M. (1985). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. Buenos Aires: FCE.
- Barthes, R. (1967). Brecht y la crítica. *Primer acto n° 86* , 46-49.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Paidós Ibérica.
- Barthes, R. (2003). *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Baudrillard, J. (1993). *La ilusión del fin: la huelga de los acontecimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Boal, A. (2004). *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Borges, J. L. (1979). *El hacedor*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2015). *Intervenciones políticas: un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

- Brook, P. (1973). *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro*. Barcelona: Ediciones Península.
- Caride, J. A., & Vieites, M. F. (2006). *De la educación Social a la Animación Teatral*. Gijón: Ediciones Trea.
- Deleuze, G. (2003). Un manifiesto menos. In C. Bene, *Superposiciones*. Buenos Aires: Ediciones Artes del sur.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. (2001, Abril). El cine y sus fantasmas. *Cahiers du cinéma n° 556*. (A. d. Baecque, & T. Jousse, Entrevistadores)
- Derrida, J. (2003). Marx no es un don nadie. In C. d. Peretti, *Espectografías: (desde Marx y Derrida)* (pp. 175-188). Madrid : Trotta.
- Fernández Liria, C. (2016, 04 16). *Cuartopoder.es*. Recuperado el 13 de mayo de 2016 de <http://www.cuartopoder.es/tribuna/2016/04/16/vueltas-la-pedagogia-i/8441>
- Fernández Liria, C. (2008, 03 31). *Público.es*. Recuperado el 14 de mayo de 2016, de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/>
- Flotats, A. (2016, Febrero 17). Mariano Fernández Enguita: "La escuela agudiza las dificultades de aprendizaje". *Público* .
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- González - Linares, M. (2016, 16 de marzo). Bajtín, Rabelais y el cuerpo grotesco. *Amberes. Revista cultural* .
- Han, B.-C. (2014, Marzo 22). Aviso de derrumbre. (F. Arroyo, Entrevistador) *El País*.
- Lehmann, H. T. (2013). *Teatro Posdramático*. Murcia: Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo (CENDEAC).
- Martínez González, R. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Mayorga, J. (1999). El dramaturgo como historiador. *Primer acto n° 280* , 8-10.
- Mayorga, J. (2003). El teatro es un arte político. *ADE teatro n° 95* , 10.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro*. Secretaría General Técnica.
- Motos, T. (Junio - Agosto 2009). Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia. *Ñaque* - 59 .
- Motos, T., & Navarro, A. (Enero - Junio 2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* vol. 4 - 9 , 619 - 635.
- Villacañas, L. (2016, 04 12). *El diario.es*. Recuperado el 13 de mayo de 2016, de http://www.eldiario.es/contrapoder/defensa_pedagogia_6_504709564.html
- Zizek, S., & Badiou, A. (2012). *Filosofía y actualidad: el debate*. Buenos Aires: Amorrortu.

POST-PEDAGOGÍA. FRAGMENTOS DEL MUNDO COMO CONTENIDO DRAMÁTICO PARA
PRIMERO DE BACHILLERATO

Resumen	2
Abstract	2
<i>Otra vuelta de tuerca</i> a la alegoría de la caverna	3
En la búsqueda del mentor.....	5
Post-pedagogía.....	6
Relación con el máster.....	8
Debemos dejar de decir que somos iguales. Sobre la igualdad y la diversidad.	9
La familia ha explotado. La comunidad educativa se ha complejizado.	12
Cuerpo y realidad. Carencias efectivas envueltas en mucho papel.	15
La aparición de los Fragmentos del mundo.....	18
La gravedad en la malla espacio temporal. Relación con el centro de prácticas.	19
Del cine.....	20
Del teatro.....	21
La tramoya del teatro	24
Del Teatro Posdramático.....	27
Metodología.....	29
Del cuerpo, prólogo.....	29
Del texto.....	30
Vuelta a la caverna.....	32
Relación con la asignatura de Filosofía	32
Del papel y la copia.....	33
Presentación de la programación.....	33
Objetivos de la etapa	35
Objetivos de la materia	36
Contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas	38
Del orden y del desorden. Estructura de una programación	40

Organización y secuenciación de los contenidos	43
Contenidos, criterios y estándares.	44
Evaluación	57
Instrumentos y criterios de evaluación.....	58
Contenidos mínimos	59
Indicadores de logro y procedimientos de evaluación de la aplicación y desarrollo de la programación docente.....	59
Evaluación de los alumnos con pérdida del derecho a evaluación continua y convocatoria extraordinaria de septiembre	60
Medidas de atención a la diversidad.....	60
Alumnado con Altas Capacidades	61
Alumnado con problemas de aprendizaje y/o de conducta	62
Ejemplo de unidad didáctica.....	63
Una mirada encarnada a la propuesta	65
La revuelta de la caverna.....	67
Referencias Bibliográficas	69

REFLEXIÓN FINAL PARA NO ACABAR TRAS LA DEFENSA PÚBLICA.

La materialización del trabajo, su impresión y su «cierre» lo han matado. Ya la obligación programática lo había empezado a cristalizar, a endurecerlo, privándolo de realidad y aumentando su fragilidad. Los papeles escritos tienen mucha fuerza pero les falta vida.

Y mientras todavía está latente esta posición derrotista, la defensa hace que la tinta se encarne y aparezca vívida. Aparece el halo del espectáculo, de la representación, de la clase, e incluso va un paso más allá y comienza no solo el discurso sino el diálogo, y en la pluralidad de voces surgen nuevas ideas, nuevas pretensiones, y una necesidad de volver a abrir estas páginas para poner una nueva piedra en un camino que no busca destino, que no lo puede encontrar, pero que no implica por ello el olvido de su búsqueda. Especie nómada dejando sin miedo las marcas de los fuegos del ayer.

Y la (re)presentación deja relucir aspectos que no se reflejaron en el trabajo pero que lo inundan. La utilización, en un intento de flexibilizar la dureza de los papeles, de la programación como una herramienta que el profesor pueda utilizar y no que se quede en una extraña red que únicamente proteja a la hora de saltar sino tratarlo como un objeto de trabajo más. ¿No deberíamos coger las leyes y, con nuestra capacidad de personalización, adaptarla y flexibilizarla para que sea algo que pueda brillar, ser parte del espectáculo? Siguiendo el símil del equilibrista –acaso la docencia no tiene una parte de eso-, la obligación no puede ser la barra que nos ayuda a equilibrarnos y no la red que oscurece la magia del número. Nuevas rutas a través de caminos marcados. No estaremos arriesgando demasiado. No. Pensemos junto a Derrida: *levantar acta de esta tragedia, de esta necesidad, que es una amenaza pero también una oportunidad.*

¿Será necesaria la terapia de la que nos apartamos con gran facilidad al hablar de Augusto Boal para poder frenar esta deriva? Instituciones añejas ofreciendo, obligando, a consumir píldoras de sabiduría (la vuelta del término es patente en la formación empresarial). No caigamos en la demagogia y en el ataque fácil. Dejemos de revolar el *nido del cuco*. Terapia en suspenso para ayudar al mal actual. Docentes pseudo-médicos atronando con sus discursos pomposos, pacientes-alumnos ignorantes e ignorados. ¿Teatro posdramático como forma de cura(r)? Espectáculo dantesco, miedo en los ojos de Artaud, acercándose a la tortura. No se puede transformar al público en pacientes, al alumno en enfermos que se niegan a creerlo, que necesitan sanar. No hablamos de la

verdad, sino de lo creíble. Expansión controlada en la labor del docente, del director de escena, del dramaturgo,... El avance imparabile por cuestras hace que frenar implique dolor y destrucción. Calculemos la orografía de nuestro camino. Y en este punto ha muerto el teatro, todo vuelve a ser una mentira oculta, apresada en una aparente verdad. No. El teatro es una mentira sincera que se acepta, que se acuerda, no hay convencimiento hay convención, pacto. Paso del sadismo foucaultiano al masoquismo deleuziano. El respeto estricto y mutuo de cada lugar que se ocupa, aún cuando ese lugar cambie a nivel de superficie.

La búsqueda de los lugares. La pretensión de esta cuestión es inicial, es de entreabrir la cuestión y no de abordarla directamente. Y si una mirada rápida es la que nos ocupa tenemos que pensar que hay un lugar históricamente protagonista: el centro. Pero si estamos transitando y debido a que la vista es nerviosa ese punto se ha ido diluyendo. El centro buscando aquel a quien poseer y le poseyera se fue perdiendo. En el propio trabajo pudo parecer por momentos que estaba en el texto, otros en el profesor, hubo referencias posteriores que hablaron de naturcentrismo, paidocentrismo,... Pero en el teatro, como en la clase no hay un centro definido. ¿Podríamos hablar de acentrismo como se refiere Niklas Luhmann? ¿Coexistencia de centros interconectados con la misma relevancia y perpetua dependencia? Es algo por descubrir. Lo que pretendo en el trabajo es presentar una imposibilidad de centro rígido que lleva a la inacción o al trastorno. Son líneas entrecruzadas en perpetua tensión y distensión manteniendo la multiplicidad (tal vez sea una quimera la sola posibilidad de intentar llevarlo a la realidad). Los focos generan el protagonismo pero no el centro de escenario, no el centro del teatro (polisemia incómoda y por ello tal vez demasiado acertada). El actor, como el texto, está muerto sin espectadores, pero por ellos mismos son únicamente reflejo de la verdad, falsedad oculta. Eso es vida, buena o mala. No clase, no docencia. Si creemos en la formación y no podemos rascar el cristal que nos rodea, por lo menos juguemos con sinceridad. Se me pregunta si considero que ¿el docente es un actor desnudo? La desnudez como extraño recurso del hombre como dice Benjamín Subercaseaux, el único animal que se muestra como no es. Materialización evidente de la mentira a la que nos tenemos que enfrentar. No somos seres desnudos. Nos hemos imposibilitado. El actor nunca está desnudo, el docente tampoco. Ahora menos que nunca. *Todo texto es un intertexto* nos decía Barthes. Toda desnudez es apariencia, falsa fragilidad, falsa *tabula rasa*. Nuestro cuerpo, nuestra palabra, nuestro pensamiento está

cargado, tan cargado como los ojos y los oídos de los que miran y escuchan. Nuestra piel está marcada con tatuajes y surcos.

Y sin una página en blanco donde escribir, cómo podemos ser objetivos y evaluar. *Volverán las oscuras monedas a volar*, cara o cruz, azar. En el trueno del misterio y de la incertidumbre siempre nos queda la casa de la ciencia, el resguardo aparentemente seguro para el que no quiere sentir la lluvia y el frío. Hagamos estándares y exámenes matemáticos, estadísticas complejas para poder encasillar en un número a un individuo. Olvidemos aquello que lo rodea. Una hora solo. Una. Y no nos equivocaremos porque somos inteligentes y sentimos el palpitar de los alumnos eficaces y de aquellos que *sabemos* que hoy no tienen un buen día. La objetividad se encuentra en la cristalización y es por lo tanto frágil y mentirosa. Una capa de mago que reluce resultados.

Y si nos dejamos resbalar por el acantilado de la liquidez pasmosa, imposibilitando un resultado y mostrando que el aprobado general es la solución. Se pueden oír los pájaros de la Arcadia feliz. Y la masa aprieta sus labios para no reírse mientras que un sarcástico dirá: inténtalo y deja a esos niños en ridículo, muéstrales un mundo que no es, crea mitos y olvídalos en el *desierto de lo real*.

La flexibilidad de lo sólido, la viscosidad de lo líquido. La adaptación sin ser dependiente. La dureza expansiva. El caso. En definitiva la afectación. La viscosidad y la flexibilidad comparten una cosa, la necesidad de algo externo que lo adapte, que corrija su velocidad, que los perturbe. Así la corrección también necesitaría de ese otro, no me refiero a únicamente otros profesores -que como he apuntado no sería un mal proceder como forma de autoevaluación pedagógica- sino del propio alumno, como individuo y como colectivo. Tampoco es la lectura rápida de autocorrecciones sino pararse en revisar que el flujo de trabajo, de esfuerzo, de comprensión, de auto organización vaya *in crescendo*, no necesariamente de forma lineal sino expansiva (varios focos). Creación colectiva (recordemos la muerte del mentor) de nuevas formas, nuevos intentos, pueda ser que únicamente alcanzando errores y equivocaciones, pero cómo si no queremos caminar. El recurso que se ha enunciado del cuaderno en evolución podría ser un ejemplo de ello, pero hay más: La modificación del enfoque de la prueba escrita, no en formato examen sino como una carta a un amigo (probada en el centro de prácticas y enunciado por Unicef) que valora el conocimiento adquirido de la materia desde la comodidad de la individualidad y que sirve de forma regulativa para

posicionar al alumno y a la asignatura. Alternar la solidez de pruebas escritas convencionales con preguntas propuestas por los propios alumnos *in situ* –liquidez máxima-, convencido que en la tensión entre los extremos, también del docente- alumno puedan salir pruebas por idear más cercanas y que se asemejen más al mundo que vivimos. También podríamos acercar la mirada (siempre crítica) a la empresa, que tal vez ayude a repensar cuestiones anquilosadas en la educación. Adaptaciones para el aula de otras formas de corrección como la evaluación del desempeño 360° o las desarrolladas en las metodologías ágiles como en *Scrum*, para poder encontrar diferentes formas de mirar el mismo proceso.

Intento de fin y de nuevo el inicio. Imposibilidad de cerrar más que endureciendo las palabras para convertirlas en tinta. Un nuevo fuego para volver a caminar, elección de ruta por lo múltiples caminos que se te ofrecen, puntos suspensivos,... y un final para no acabar.