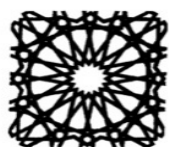


JAVIER GRACIA CALANDÍN
CÉSAR ORTEGA ESQUEMBRE
LIDIA DE TIENDA PALOP
ANDRÉS RICHART PIQUERAS
(Eds.)



*La aventura de innovar en la filosofía
Proyectos y experiencias educativas*



COMARES
editorial

JAVIER GRACIA CALANDÍN
CÉSAR ORTEGA ESQUEMBRE
LIDIA DE TIENDA PALOP
ANDRÉS RICHART PIQUERAS
(Eds.)

La aventura de innovar en la filosofía
Proyectos y experiencias educativas

© Coordinación del volumen:

Javier Gracia Calandín, César Ortega Esquembre, Lidia de Tienda Palop, Andrés Richart 2017.

© Los autores

© Derechos de edición: Editorial Comares, 2017.

Editorial Comares, S.L.

Polígono Juncaril

C\ Baza, parcela 208

18220 Albolote (Granada)

Tlf.: 958 465 382

<http://www.editorialcomares.com> • E-mail: libreriacomares@comares.com

<https://www.facebook.com/Comares> • <https://twitter.com/comareseditor>

ISBN: 978-84-9045-608-8 • Depósito legal: Gr. 1.561/2017

© Ilustraciones de portada y contraportada: Javier Gracia, 2017.

ÍNDICE

I. Introducción

JAVIER GRACIA CALANDÍN La aventura de adentrarse en la filosofía.....	8
--	---

II. Enseñar filosofía a partir de la lectura de textos

M ^a ISABEL MÉNDEZ LLORET y NÚRIA SARA MIRAS BORONAT PERIODEIA. Escenarios y textos de la filosofía. Un proyecto de innovación y mejora docente de la filosofía en la educación superior.....	18
--	----

ANA LUCÍA BATALLA GAVALDÀ El seminario de lectura en el Bachillerato o cómo se aprende a leer juntos.....	30
--	----

ENRIQUE HERRERAS MALDONADO Los conflictos morales en la tragedia griega y su contribución a la filosofía.....	42
--	----

SERGI ROSELL Tres usos de la literatura en la enseñanza de la literatura.....	60
--	----

III. Innovación educativa en Ética

ISABEL TAMARIT LÓPEZ Aprender valores desde la plataforma <i>Conectando Mundos</i> . Una propuesta didáctica en red promovida por Intermón Oxfam.....	72
---	----

RAFAEL VICENTE ORTIZ ANGULO Hacia un equilibrio entre narración e imagen en el discurso de la educación moral. Una propuesta para la práctica.....	85
--	----

LAURA PÉREZ BERNAL <i>La pluma violeta</i> . Revista de género y crítica de las ideologías. Creación de una revista como propuesta de innovación docente en las asignaturas Género y Crítica de las ideologías del Grado de Humanidades.....	97
---	----

IV. La práctica filosófica del diálogo

OMAR LINARES HUERTAS

Pensar más allá de la opinión.

Una propuesta metodológica de diálogo filosófico.....110

V. Evaluación e innovación educativa en filosofía

JOAN LLUÍS LLINÀS BEGON

La mesa redonda como actividad de evaluación en el grado de filosofía.

Una experiencia.....122

VI. Gastronomía e innovación educativa en filosofía

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ MUÑOZ

La gastronomía como plataforma didáctica en la enseñanza de la filosofía.....135

VII. Cine e innovación educativa en filosofía

JESÚS ALCOLEA BANEGAS

Para enseñar lógica sofisticada con *Sospechosos habituales*.....146

JAUME RUÍZ PEIRÓ

Harry Potter toma clases de filosofía.

Los cachivaches mágicos de Harry Potter como motivo de reflexión filosófica
en la educación secundaria157

VIII. Arte e innovación educativa en filosofía

AMPARO ZACARÉS PAMBLANCO

Imagin-Arte

Filosofía e imaginación sociológica.....172

IX. innovación educativa en la filosofía en Brasil

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI Y CLÁUDIA CISIANE BENETTI

Desafíos de innovación en Filosofía y cambio de la enseñanza media en Brasil.....182

PAULO ROBERTO MARQUÉS SEGUNDO

La enseñanza de la filosofía a partir del teatro.....194

Notas sobre las autoras y los autores.....205

I.

INTRODUCCIÓN

La aventura de adentrarse en la filosofía

JAVIER GRACIA CALANDÍN

Universitat de València

Resumen: En estas líneas se plantea la importancia de seguir innovando en didácticas y metodologías docentes en la enseñanza de la filosofía. No nos vamos a detener ahora tanto a cuestionar filosóficamente qué sea la innovación educativa como a señalar la posibilidad de explorar nuevos caminos desde los que enseñar la filosofía. Una muestra de que es posible seguir recorriendo nuevos caminos son las propuestas de este volumen que aquí se presentan.

Palabras clave: filosofía, innovación docente, investigación educativa.

Abstract: In these lines I consider the importance of continuing to innovate in teaching methodologies and didactics of philosophy. Now, we will not stop to analyze philosophically what educational innovation consist of, but the possibility of exploring new paths for teaching philosophy. A sample that it is possible to follow new paths are the proposals of this volumen, which are presented here.

Keywords: Philosophy, teaching innovation, educative investigation.

1. Actualidad de la innovación educativa en la filosofía

Adentrarse en la filosofía es una aventura y su enseñanza requiere pericia, pero también audacia. Qué duda cabe de que la pericia que da la experiencia es fundamental y muy valiosa en la docencia de la filosofía. No obstante, no lo es menos la fortaleza de ánimo del docente que no deja que sus prácticas profesionales se conviertan en rutinarias y se mantiene en constante actitud de desvelamiento, descubriendo nuevos modos de acceder y transmitir el saber a sus alumnos. Tal vez porque el camino recorrido es clave para llegar a saber lo que sabemos y ser lo que somos, tal vez porque no se pueden omitir las condiciones

singulares de cada educador y educando, o tal vez porque la filosofía no es ajena a las vidas de las personas sino que fluye y cambia, es por lo que cabe pararse a pensar qué posibles formas hay de enseñar la filosofía y abrir la puerta a la innovación educativa.

Nadie hace filosofía sin haberse cuestionado antes aquello que está intentando comprender. La mirada superficial se conforma con lo dado, lo sabido y lo consabido. La mirada filosófica, sin embargo, siempre anda buscando, insatisfecha, inconformista, a la zaga de la verdad, alentada por el deseo de saber. La mirada escrutadora de la filosofía aunque responde a un deseo innato de las personas, sin embargo, necesita ser cultivada y educada. Efectivamente, la curiosidad, la capacidad de cuestionarse y sorprenderse son características connaturales del ser humano. Apenas empiezan a cobrar uso de razón, los niños preguntan y se preguntan incesantemente. Sin embargo para mirar con cuidado y perspicacia, con sentido y hondura, hace falta la educación.

No cabe duda de que la “innovación” constituyen uno de los vocablos de actualidad que es frecuente escuchar en diversos ámbitos, desde el foro de empresarios, a la tribuna política, pasando por las ruedas de prensa de deportistas. ¿Se trata de un moda? ¿Es simplemente algo característico de los tiempos modernos que después del éxito dará paso a otros términos de moda (Pacho, 2009)? Tampoco la educación ha escapado a la innovación. Es ya frecuente encontrar la expresión “innovación educativa” o “innovación docente” en normativas, planes de estudio, instituciones académicas, revistas de investigación...

La filosofía en la encrucijada entre la docencia y la investigación tiene, a mi juicio, mucho que decir acerca de la innovación y más específicamente de la innovación educativa. Su visión penetrante y concienzuda puede llegar a la raíz y

ayudar a esclarecer en qué consiste la innovación y más específicamente la “innovación educativa”.¹ En virtud de su capacidad para problematizar su propio objeto de estudio e ir al fondo de la cuestión, un análisis del fenómeno de la innovación ayudaría también a desvelar ciertas paradojas del quehacer innovador y suministrar la axiología necesaria para orientar dicho quehacer.²

A pesar de que un análisis filosófico acerca del concepto mismo de innovación educativa es necesario y muy valioso, este no agota todas las posibilidades para pensar la relación de la filosofía con la innovación educativa. La filosofía en tanto que actividad educativa también queda interpelada por la innovación sobre los métodos y contenidos que emplea el profesor en sus clases. ¿Acaso no es posible introducir nuevas técnicas y metodologías docentes y enfoques didácticos en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía? ¿Acaso no ha habido siempre modos innovadores —por el fondo o por la forma— de enseñar filosofía de acuerdo a los descubrimientos o inventos de la época? ¿Qué nuevas posibilidades se le ofrecen hoy en día al profesor que enseña filosofía?

2. La investigación educativa al servicio de la enseñanza de la filosofía

De entre todas las disciplinas habidas en el currículum ninguna supera a la filosofía en tradición y diversidad de corrientes. Si echamos la vista atrás vemos que la filosofía no siempre se ha transmitido de la misma forma. El cauce que ha dado lugar al saber filosófico no siempre ha sido el mismo (diálogo, aforismo,

¹ Recientemente han aparecido sustanciosas publicaciones sobre la innovación educativa en la filosofía entre las que cabe destacar Orden et al. (2016). También la revista *Quaderns de Filosofia* ha dedicado un número monográfico a esta cuestión (Gracia y Teruel, 2017).

² A mi modo de ver, al añadir el adjetivo educativa el significado de educación ya no depende por entero de la lógica del mercado, antes bien el modo para determinar el valor educativa de la innovación ha de ser una visión humanista que deje claro cuál es el fin propio de la educación y oriente todo tipo de innovación. (Gracia, 2017). Un desarrollo de esta visión humanista de la educación puede encontrarse en UNESCO, 2015.

tratado, ensayo...). Cada nueva forma de transmitir ha ido enriqueciendo la filosofía abriéndole nuevas posibilidades de expresión y desarrollo. La enseñanza de la filosofía ha bebido y bebe de todas estas diversas formas de transmisión.

De un tiempo a esta parte se está denunciando que las investigaciones acerca de métodos de enseñanza que se desarrollan en las universidades son en buena medida ajenas y desconocidas por el profesor, sobre todo de enseñanza primaria y secundaria, pero incluso también de los docentes de universidad. A mi juicio queda un largo camino aún por recorrer para aproximar la investigación educativa y el modo como se enseña. Sean como fueren los cauces para llevar a cabo este acercamiento, creo que no se puede soslayar el protagonismo del profesorado. Sin lugar a dudas que las diferentes organizaciones académicas tienen un papel importante, pero son los profesores la auténtica fuerza impulsora de la innovación educativa. A esta sazón “es importante que las Administraciones sean más sensibles al reconocimiento y apoyo de las experiencias de base y favorezcan un mayor clima para la libertad de acción docente y la renovación pedagógica” (Carbonell, 2001: 29). Lo cual desafía la creciente burocratización y regulación del quehacer educativo, pero sobre todo emplaza a los docentes a no dejarse arrastrar por la inercia y alergia a todo tipo de cambio venga de donde venga.³

Muchas veces ocurre que la innovación que algunos profesores llevan a cabo no se da a conocer y no se conoce. También aquí queda mucho camino por

³ Con vistas a encontrar un suelo fecundo para la innovación educativa, sería pertinente y útil pararse a pensar qué factores dificultan la innovación educativa y cuáles la favorecen. Tanto Santos (2000) como Carbonell (2001) han llevado a cabo sendos análisis. Entre los factores que la impulsan yo destacaría: la cooperación de equipos docentes sólidos, mayor flexibilidad y libertad del docente, institucionalización de la innovación, visibilidad de las posibilidades de la innovación. Y entre los factores que la lastran: las resistencias y rutinas del profesorado, el individualismo y corporativismo interno, pesimismo y malestar docente, los efectos perversos de las reformas y el divorcio entre la investigación universitaria y la práctica docente.

recorrer y —valga la pertinencia— cabría seguir innovando para hacer más accesibles nuevas experiencias y propuestas didácticas en la filosofía. La organización del *II Congreso internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía* y la posterior publicación del presente volumen, así como la publicación de *La inquietud del pensar. Enseñar filosofía en el siglo XXI* (Teruel, Cantarino, Batalla e Ibáñez, 2017) pretenden avanzar y contribuir en esta dirección.

3. Presentación de los capítulos del libro

Los diversos capítulos que componen este volumen tienen su origen en la realización del *II Congreso internacional sobre Innovación Educativa en Filosofía* realizado en la Universidad de Valencia los días 19, 20 y 21 de octubre de 2016. Este libro recoge aquellas contribuciones referidas a propuestas didácticas en la enseñanza de la filosofía. Como codirector del Congreso y tras las evaluaciones recibidas por parte de los asistentes puedo decir que el resultado fue muy satisfactorio. El enclave del congreso propició que docentes de la filosofía de diferentes niveles expusieran sus ideas y propuestas acerca de la innovación educativa en la filosofía y ello dio lugar a un fecundo debate. Tras escuchar a los participantes, una de las conclusiones más destacadas a la que llegamos el equipo organizador es que la labor de la enseñanza de la filosofía requiere seguir analizando y pensando a fondo las metodologías que se emplean en las clases y sobre todo darlas a conocer. No solo por un afán divulgador sino porque creemos que compartir ese quehacer y ese saber puede ser muy enriquecedor tanto para la propia disciplina como para la comunidad educativa.

Las propuestas que integran el presente volumen proceden tanto de la enseñanza secundaria como de la universitaria. Las cuatro primeras

contribuciones se centran en explorar nuevas formas en las que es posible enseñar filosofía a partir de la lectura de textos. En el primero de ellos, M^a Isabel Méndez y Nuria Miras nos presentan el proyecto PERIODEIA que han llevado a cabo en la Universidad de Barcelona en las asignaturas de Historia de la Filosofía Antigua y Filosofía Política del grado de Filosofía y que va encaminado a la lectura y contextualización de las obras filosóficas. En la segunda, Ana Lucía Batalla explora las posibilidades del seminario de lectura en el bachillerato y a partir de la lectura de la obra *Si esto es un hombre* de Primo Levi diseña una propuesta didáctica para fomentar el diálogo en las clases de Filosofía. En la tercera de las propuestas didácticas, Enrique Herreras se centra en las tragedias áticas como referente a partir del cual trabajar en la resolución de dilemas morales complejos. Por su parte en el cuarto de los artículos que cierra esta primera sección, Sergi Rosell analiza tres posibles usos de obras literarias en las clases de filosofía y lo ilustra con sendos ejemplos contextualizados en el ámbito de la enseñanza secundaria.

Los artículos que componen el segundo bloque están relacionados de un modo u otro con la enseñanza de la ética. Isabel Tamarit presenta una propuesta didáctica para trabajar en institutos de educación secundaria valores éticos valiéndose de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de la plataforma de *Conectando Mundos* promovida por el área de educación de Intermón Oxfam. Por su parte, en el capítulo siguiente Rafael Vicente Ortiz reflexiona acerca del uso adecuado que le corresponde a la imagen en el discurso de la educación moral. Para ello analiza los argumentos a favor del uso de la imagen y explora las posibilidades del diario de clase para encontrar el equilibrio adecuado entre narración e imagen. En el artículo que cierra este bloque Marian

Pérez presenta la experiencia positiva de la creación de una revista virtual para abordar la asignatura de Género y crítica de las Ideologías.

El capítulo nueve aborda el tema clásico del diálogo filosófico. Frente al debate y a la tertulia Omar Linares propone el diálogo como práctica filosófica cooperativa que estimule el pensamiento propio de los alumnos. A este respecto señala aspectos prácticos para que dicho diálogo filosófico sea exitoso.

En el capítulo diez de este libro Joan Lluís Llinàs nos presenta la mesa redonda como una forma innovadora de evaluación en algunas asignaturas del grado de Filosofía. Frente a otras formas tradicionales de evaluación, esta metodología destaca por poner una mayor atención en las competencias específicas propias de cada materia.

En el capítulo once, Miguel Ángel López presenta una propuesta didáctica muy innovadora centrada en la gastronomía y destinada a 4º de la ESO. Tras un documentado análisis el autor defiende que la comida es una adecuada plataforma didáctica para adentrarse en la reflexión filosófica.

Los dos siguientes capítulos se centran en la posibilidad de innovar en las clases de la filosofía a partir del visionado de películas y su posterior reflexión. En el primero Jesús Alcolea toma la película de Brian Singer *Sospechosos habituales* como recurso didáctico a partir de la cual analizar las observaciones de John Poulakos sobre la lógica sofística. En el segundo Jaume Ruiz presenta el diseño de una programación didáctica para 4º de la ESO basado en el visionado de la conocida saga cinematográfica *Harry Potter*.

En el capítulo catorce Amparo Zacarés expone el proyecto *Imagin-Arte: cultura y arte en un barrio urbano* que busca el encuentro entre el centro educativo

y un espacio artístico y cultural. Dicho proyecto destaca por su capacidad innovadora, fomentando la imaginación filosófica y el gusto estético.

Los dos últimos capítulos que cierran este volumen amplían el campo de aplicación de la innovación educativa en la Filosofía y nos sitúan fuera de las fronteras del Estado español. Más específicamente nos emplazan a la enseñanza media en Brasil. En el primer de ellos Elisete Medianeira Tomazetti y Cláudia Cisiane Benetti analizan la presencia de la filosofía en Brasil para exponer posteriormente diversas prácticas innovadoras en el curso de la Licenciatura en Filosofía. En el segundo de los artículos Paulo Roberto Marqués expone de qué modo es posible innovar en la filosofía a partir del teatro.

El presente volumen da buena cuenta de que es posible innovar en la filosofía y desde diversos planteamientos muestra de qué modo hacerlo. Los diferentes autores se han aventurado a indagar en nuevas metodologías y estrategias para enseñar filosofía. El objetivo de recogerlas en este volumen no tiene una intención de recopilatorio de experiencias pasadas sino de propuestas que pueden ser muy provechosas y aprovechables para el docente (o aprendiz) que quiera aventurarse en la innovación educativa en la filosofía. El lector interesado encontrará jugosas iniciativas de profesores que se han aventurado a innovar en sus clases, a desafiar la rutina, y la burocratización de la profesión y a aproximarse a la filosofía de diversas maneras.

Churchill College, Cambridge

7 de abril de 2017

Bibliografía

Carbonell, Jaume (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.

Gracia, Javier y Teruel, Pedro Jesús (eds. coordinadores) (2017). *Monográfico. Innovación Educativa en Filosofía, Quaderns de filosofia*, 4: 1.

Gracia, Javier (2017). “Innovación en y desde la filosofía. Estudio introductorio”, en Gracia, Javier y Teruel, Pedro Jesús (eds.), *Quaderns de Filosofia*, 4: 1, pp.

Orden, Rafael V., García, Juan José e Ingala, Emma (2016). *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. Madrid: Escolar y Mayo.

Pacho, Julián (2009). “La paradoja de la innovación. Aspectos axiológicos y epistémico- culturales”, en M. J. Maidagán, I. Ceberio, L. Garagalza y G. Arrizabalaga (eds.), *Filosofía de la innovación. El papel de la creatividad en un mundo global*, Madrid: Plaza y Valdés, 33-44.

Santos, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.

Teruel, Pedro Jesús; Cantarino, Elena; Batalla, Ana Lucía; Ibáñez, Jaime (2017). *La inquietud del pensar. Enseñar filosofía en el siglo XXI*. Granda, Comares.

II.

ENSEÑAR FILOSOFÍA

A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS

PERIODEIA: Escenarios y textos de la filosofía.

Un proyecto de innovación y mejora docente de la enseñanza de la filosofía en la educación superior

M^a ISABEL MÉNDEZ LLORET Y NÚRIA SARA MIRAS BORONAT

Universitat de Barcelona

Resumen: El proyecto PERIODEIA nace en 2015 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona con la intención de mejorar la lectura y contextualización de las obras filosóficas en la docencia del Grado en Filosofía. Se exponen los principios metodológicos y ejemplos de la actuación en las asignaturas de segundo curso Historia de la Filosofía Antigua y Filosofía Política. Asimismo, se analizan los resultados y se esboza un plan de desarrollo futuro.

Palabras clave: metodología, materiales documentales, autoaprendizaje, historia de la filosofía.

Abstract: The Project PERIODEIA was called into life in 2015 having as its main goal the improvement of reading and contextualizing of philosophical texts for Bachelor Students. The methodological principles and some examples of the application are exposed in this paper. These correspond to the subjects History of Ancient Philosophy and Political Philosophy, both subjects of the Bachelor's second year. We offer an analysis of the preliminary results and the purposes for the future development of the project as well.

Keywords: methodology, documentry materials, self-improvement, history of philosophy.

1. El proyecto de innovación docente PERIODEIA: descripción breve de la actuación.

El proyecto PERIODEIA nace en 2015 de la inquietud de algunos profesores del Grado de Filosofía de la Universidad de Barcelona por la mejora de la comprensión de textos en la enseñanza de las materias de historia de la filosofía. Se unen al proyecto profesores que imparten asignaturas que permiten un tratamiento transversal e histórico de la filosofía: M^a Isabel Méndez (Historia de la

Filosofía Antigua y Medieval), Rosa Rius (Historia de la Filosofía del Renacimiento), Miguel Ángel Granada (Cuestiones de Historia de la Filosofía), Salvi Turró (Historia de la Filosofía Moderna) y Núria Sara Miras (Filosofía Política, principalmente contemporánea). El proyecto es presentado y reconocido por el Pla de Millora i Innovació Docent de la Universitat de Barcelona y tiene una duración de dos años.

La actuación consiste en el tratamiento de los materiales históricos disponibles de filósofos recuperando la ruta tanto geográfica como intelectual de dichos autores, restaurando el espacio cultural común; para ello se enseñará a trabajar al estudiante vinculando los materiales a los lugares donde el filósofo vivió y gestó su obra, conduciendo al estudiante a plantearse las razones y elementos que sirvieron de detonante para la expresión filosófica que se aborda como objeto de estudio. Todo ello desemboca en la elaboración de mapas o guías que conduzcan a la comprensión transversal del filósofo tratado atendiendo no sólo al contenido de su obra sino a una diversidad de elementos que intervienen en su gestación con los que el texto está en relación y que pueden quedar excluidos o minimizados en dicha obra. De esta forma, se enseña al estudiante, de una manera práctica y activa, a tratar históricamente a los filósofos.

El objetivo de la propuesta contempla varios aspectos que están en relación con la mejora del aprendizaje del estudiante, como son: adquirir la costumbre de manejar materiales para el estudio y la investigación que tengan diversas procedencias; identificar el valor que estas informaciones tienen en relación con el problema tratado y acostumbrar al estudiante a la investigación entendiéndola como búsqueda continua y abierta en diálogo con el espacio mental establecido. Éste es el método que se pretende implantar en el trabajo del estudiante para que

alcance una mayor y más ajustada comprensión y valoración de la complejidad estructural de las ideas formuladas por los distintos autores.

Los objetivos iniciales relacionados con la mejora del aprendizaje pueden resumirse en los siguientes ejes:

- a) Mejora en la capacidad de leer e interpretar textos incorporados a su época y tradición; reconocimiento de objetos, disciplinas y doctrinas filosóficas.
- b) Mejora en el manejo y discriminación de distintos recursos históricos, tanto en papel como en soportes digitales.
- c) Elaboración de guías de aprendizaje que puedan ser usadas como base para guías docentes en bachillerato y en educación superior, capacitando también para la formación de nuevos docentes.

2. Ámbito de aplicación y estrategias.

El alumnado destinatario de la actuación pertenece al Grado de Filosofía. Debido a que las asignaturas pertenecen a diferentes cursos del plan de estudios, las características que presenta el alumnado son diversas, por lo que la actuación se ha ajustado a diferentes niveles de formación. La aplicación de la actuación está prevista en dos años académicos que marcan dos fases en el trabajo:

- Primer año o curso académico, se pretende el aprendizaje de búsqueda, catalogación y preparación de materiales vinculados con las asignaturas, tanto textuales como iconográficos, culturales y científicos. Se inicia al estudiante en el punto de partida del problema a estudiar.
- Segundo año o curso académico, se pretende el aprendizaje de la digitalización de dichos materiales para elaborar un soporte que permita la

transferencia del conocimiento. Se inicia al estudiante en la recepción y desarrollo del problema a estudiar.

En ambos casos se incorpora información documental procedente de diversas áreas de conocimiento para habituar al estudiante al trabajo interdisciplinar. El alumno será evaluado según los criterios habituales que cada profesor fije en la asignatura donde se implanta la actuación, bajo la “evaluación continua” porque el trabajo estará tutorizado continuadamente, como lo requiere el aprendizaje de un método.

3. La actuación en la asignatura Historia de la Filosofía Antigua I y II.

Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso de Grado de Filosofía. Por ser una materia básica, en la que se analiza el origen, nacimiento y evolución de la problemática filosófica de Occidente, el planteamiento de la intervención ha consistido principalmente en plantear al alumno una experiencia de iniciación en los trabajos de investigación.

Desde el inicio de curso se ha detectado un déficit en relación al trabajo autónomo del alumno ya que muestra dificultad para definir problemáticamente un tema, para acotar el ámbito de trabajo, para determinar los recursos necesarios para el estudio y para elaborar su propia bibliografía. Pero la dificultad mayor ha sido reorientar el modelo predeterminado de trabajar que se corresponde con la elaboración de un “trabajo” estándar. En dicho modelo metodológico, la definición del tema por parte del alumno es unívoca y altamente ambiciosa, en absoluto realista en relación con las posibilidades formativas y temporales de las que dispone. El alumno no valora la envergadura del tema de interés inicial como

tampoco tiene conciencia de que los textos no nacen aislados del entramado sociocultural del filósofo autor y objeto de estudio; asimismo, desconoce el valor informativo y orientativo de elementos que se integran en el texto. A modo de ejemplo, el *Proemio del Poema* de Parménides, está plagado de figuras simbólicas que hay que investigar para poder leer y comprender el texto. Igualmente, no es consciente de la relevancia del lugar de gestación de un problema filosófico al cual el texto responde, lo que dificulta comprender y valorar correctamente dicho problema. Está acostumbrado a tratar aisladamente un texto y a recurrir a fuentes bibliográficas inmediatas. El alumno tiende con frecuencia a querer dar su opinión sobre el texto, autor o tema que se plantea, a pesar de su desconocimiento histórico del mismo.

La actuación ha consistido en ofrecer al alumno una lista de temas y materiales básicos, disponibles en el Campus Virtual. El trabajo sobre el texto forma parte de la evaluación continua y es, en consecuencia, una actividad evaluable. El diseño del trabajo lo ha definido cada alumno según sus intereses e inquietudes, pretendiendo con esto que lo haga suyo y se identifique con el desarrollo y logro final.

Se ha partido de la elección de un tema o problema por parte del alumno; una vez definido, ha elegido el autor –por lo tanto, la fecha o época- y el texto a comentar. Después, ha definido sus objetivos y las expectativas de desarrollo de dicho tema, así como los posibles materiales que pueden intervenir en el estudio previo al análisis del texto fijado.

Se ha solicitado por escrito este plan de trabajo con el fin de que el propio alumno pueda valorar el grado de desviación que puede aparecer entre lo logrado y lo inicialmente pretendido. También, para que tome conciencia de la dimensión,

complejidad y amplitud propias de la actividad investigadora y de que la investigación puede iniciarse desde etapas muy tempranas de la formación. Además, y específicamente referida a la materia de la asignatura, de la necesidad de recurrir a cualquier elemento cultural que permita reconstruir y comprender el momento mental que pudo determinar el pensamiento del autor del texto, de tal manera que valore cualquier noticia, por irrelevante que pueda parecer inicialmente, como hecho documental que arroje luz a la comprensión del problema. Igualmente ocurre con la consideración del lugar geográfico en el que el pensador escribió el texto o elaboró su obra.

Algunas muestras de trabajos realizados por los alumnos son:

1. Los oráculos. La alumna centra el tema en Delfos; ha trabajado sobre los diálogos píticos de Plutarco y la obra de Platón. El texto elegido procede de la obra “Sobre la desaparición de los oráculos (*De defectu oraculorum*)”. Ha incorporado un análisis de la figura de los demonios y de la facultad de adivinación del alma. Como materiales complementarios, añade la imagen de las ruinas de Delfos, el plano del Santuario de Delfos, el Ómphalos de Delfos y, entre otros, un detalle de un kilix ático de figuras rojas procedente del Berlin Altes Museum, de gran belleza, que representa a Egeo consultando a la Pitia.
2. Comentario de la “invocación a Venus” de Lucrecio identificado como fuente de inspiración de Botticelli. El alumno presenta un estudio histórico del poema lucreciano, como contextualización del comentario. Analiza las figuras de Afrodita y Venus y se centra posteriormente en la Venus del *De rerum natura*. Finalmente, detecta la influencia de Venus en el arte, mencionando a Apeles y su *Venus Anadiomena* para centrarse en la Venus

de Botticelli pasando por la *Afrodita de Cnido* y la *Venus de Médici*. Analiza el cuadro de Botticelli, identificando los elementos comunes con el poema de Lucrecio, consistiendo en esto propiamente el grueso del comentario de texto y reflexiona sobre una obra del pintor francés Alexandre Cabanel (s. XIX) titulada “El nacimiento de Venus”. El recorrido termina en el cine, con fotogramas de la película *Las aventuras del barón de Münchhausen* (de Terry Gilliam, 1988). De todo ello ofrece testimonios visuales.

La recepción por parte de los alumnos ha sido muy buena; han iniciado su investigación con gran interés, descubriendo nuevos elementos de búsqueda, recurriendo a representaciones alegóricas presentes en la literatura o las artes plásticas. En vez de que sea el profesor el narrador de esos vínculos, han aprendido a buscarlos y descubrirlos constatando que subyacen a los textos. En varios casos, el alumno ha continuado trabajando en el segundo cuatrimestre el mismo tema abordado en el primer cuatrimestre, describiendo así un recorrido histórico e investigador más coherente.

3. La actuación en la asignatura Filosofía Política II.

Se trata de una asignatura de segundo curso, siendo las características del alumnado las descritas en el apartado anterior (algunos alumnos coinciden en las dos asignaturas). En Filosofía Política II se introducen los principales temas y autores de la filosofía política del siglo XX en diferentes bloques temáticos: lo político, la relación entre filosofía política e historia, las políticas de la memoria, la edad de la técnica y los debates relativos a identidad y comunidad en la actual globalización.

Se presentó a los estudiantes la posibilidad de realizar un trabajo de investigación documental como alternativa al trabajo monográfico habitual. El trabajo de investigación documental era una de las posibilidades de evaluación de la asignatura, que también incluía un examen a final de curso. Todos los alumnos que quisieran escribir un trabajo debían presentar un esbozo del mismo en una tutoría. En tutoría se decidía el tema, la bibliografía y la modalidad del trabajo (monográfico o investigación documental). Unos pocos estudiantes decidieron realizar el trabajo de investigación documental de acuerdo al tiempo disponible y sus intereses intelectuales.

En el trabajo de investigación documental, se trataba de desarrollar la interpretación de una de las lecturas obligatorias incorporando materiales procedentes de la iconografía, la arquitectura, la prensa, la política, el cine, etcétera. El trabajo final debía presentarse como un dossier de aprendizaje con la siguiente estructura:

- 1) Introducción al tema, metodología usada y justificación de los materiales escogidos;
- 2) Comentario de texto ampliado en relación con los materiales usados (mínimo de 6 páginas);
- 3) Conclusiones y autoinforme de aprendizaje;
- 4) Anexos con una relación de los materiales seleccionados, reservados para otra ocasión y descartados clasificados por tipos (bibliografía, iconografía, filmografía, links, mapas, reseñas, etc.).

Con esta estructura se invitaba al estudiante a reflexionar sobre cómo seleccionaba los materiales de estudio y cómo accedía a sus fuentes. Se les sugirió elaborar un pequeño diario de investigación (una media página diaria) para que

fueran observando cómo el tema se iba desarrollando y cómo aprendían, además de adquirir el hábito de escribir frecuentemente. No era necesario mostrarme el diario, pero podían usarlo para escribir su autoinforme de aprendizaje, ya que todos los pasos se iban registrando.

Ejemplos de los trabajos realizados por los alumnos son:

- A. Política de la memoria: el caso de la música degenerada y Hanns Eisler. El alumno, musicólogo de profesión, estaba interesado en la denominada *Entartete Musik* durante el régimen nacionalsocialista. Le propuse que tomara como referencia un texto sobre las memorias fuertes o débiles (Traverso, 2006) para seguir la recepción de un músico que había sufrido esta condena: Hanns Eisler. El alumno no conocía la figura de Eisler aun siendo éste seguramente uno de los músicos más importantes del siglo XX. Eisler era judío y comunista, cumplía con los requisitos básicos para que su música fuera etiquetada como “entartete” (degenerada). Pero su vida estuvo ligada a los grandes acontecimientos del siglo XX: conocido colaborador de Brecht y amigo de Bernstein, Schönberg y Copland, compuso para los brigadistas internacionales durante la Guerra Civil española; como exiliado en los Estados Unidos su música se oyó en Broadway, volviendo luego a Europa por la persecución macarthista legó la melodía que acompañaba las palabras del superviviente Jean Cayrol en *Nuit et brouillard* (1955) de Alain Resnais. Fue celebrado como héroe nacional en la República Democrática Alemana: calles o plazas llevan su nombre y los sellos reproducían su efigie. Sin embargo, sus pasos y su memoria han sido borrados tras 1990. El estudiante siguió sus huellas en las diferentes fases

de su vida y consiguió encontrar archivos visuales y sonoros mientras iba elaborando sus propias hipótesis sobre la memoria débil de Hanns Eisler.

B. La imposibilidad de la comunidad en Internet. La estudiante decidió reflexionar sobre la construcción de la identidad individual y de la colectividad a partir de la lectura de un ensayo del filósofo Byung-Chul Han (Han, 2004). En su reflexión incluyó también películas y vídeos. Quizás lo más interesante fue el descubrimiento de su “burbuja digital”, una especie de universo personal de información que se genera a través de algoritmos a partir de los datos de los usuarios de Internet. La estudiante consiguió saber, en base a su comportamiento digital, cuánto costaba en dólares según lo que de ella sabía la red. Más allá de esto, analizó los canales de acceso a la información en Internet y los patrones de consumo, para concluir que una auténtica comunidad era imposible a partir de la red de redes, de ahí que las masas democráticas muten en Internet en “enjambres digitales”.

En ambos casos los estudiantes encontraron la experiencia muy satisfactoria. Pudieron madurar sus ideas de una forma más libre a la vez que iban trabajando de una forma más ordenada y sistemática los materiales. En el segundo caso, la estudiante reconoció que el diario de aprendizaje fue clave para la articulación de su pensamiento y para el resultado final.

4. Conclusiones y planes de desarrollo futuros.

La actuación ha tenido una buena acogida entre el alumnado. Sin embargo, el proyecto ha presentado algunas dificultades que se ofrecen a un examen crítico.

En todas las asignaturas, se ha observado que los alumnos necesitan un acompañamiento en tutoría para poder delimitar el tiempo y el temario de forma realista, de acuerdo con su disponibilidad y preparación. Las inercias de aprendizaje en el grado, más enfocadas a la memorización de contenido para exámenes parciales o al resumen de textos para comentarios, han sido un obstáculo con el que hemos tenido que lidiar.

Observamos asimismo que las posibilidades de implementación del proyecto en grupos grandes y de acuerdo con el actual calendario docente son limitadas. Los ritmos de trabajo del grado, la acumulación de asignaturas con distintas exigencias formativas y la necesidad de compaginar los estudios con otras actividades hacen difícil a los alumnos trabajar de una forma continuada en un solo tema.

No obstante, los alumnos que han realizado este tipo de trabajo valoran positivamente la experiencia y han adquirido más autonomía. Por ello, planeamos continuar con el proyecto y trabajar el próximo año en un repositorio digital y en la transferencia de contenidos. A raíz de los buenos resultados de los estudiantes de los primeros cursos de grado, creemos que este tipo de trabajo podría ser interesante para centros de secundaria y para futuros docentes. Por ello, el objetivo más próximo es intensificar el contacto con nuestros colegas de Bachillerato y de los Másteres de Formación de Profesorado.

Bibliografía

Betz, A. (1994). *Hanns Eisler. Música de un tiempo que està haciéndose ahora*.

Madrid: Tecnos.

Fontanella, E. (2013). *Amore e Psiche. La favola dell'anima*. Milano: Bompiani.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Marco, T. (2002). *Pensamiento musical y siglo XX*. Madrid: Fundación Autor.

Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You*. Penguin Books: New York.

Ross, A. (2009). *El ruido eterno. Escuchar el siglo XX a través de su música*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Settis, S. (2007). *La fede negli astri. Dall'antichità al Rinascimento*. Torino: Bollati Boringhieri.

Traverso, E. (2006). *Els usos del passat: història, memòria, política*. València: Universitat de València.

El seminario de lectura en bachillerato o cómo aprender a leer juntos*

ANA LUCÍA BATALLA GAVALDÀ

Universitat de València

Resumen: En el texto defiendo como una metodología innovadora la realización de seminarios de lectura en los cursos de bachillerato. Se ejemplifica tal propuesta con un seminario de ocho semanas sobre la obra *Si esto es un hombre* de Primo Levi durante el cual se promoverán la deliberación activa, el diálogo, la transmisión de valores y la importancia de escuchar a las víctimas en el marco de la educación contra Auschwitz. Finalmente, se hará hincapié en el fomento del interés por la lectura y la escritura en estos niveles académicos.

Palabras clave: seminario de lectura, Primo Levi, valores, educar contra Auschwitz.

Abstract: In this paper, I argue that the reading workshop is a powerful teaching strategy in high school. This proposal is exemplified by an eight weeks workshop on the book *If this is a man* by Primo Levi. The workshop aims to increase active deliberation, dialogue, transmission of values and listening to victims in the framework of education against Auschwitz. The importance of promoting reading and writing in these academic levels is finally emphasized.

Keywords: reading workshop, Primo Levi, values, education against Auschwitz.

En esta intervención me gustaría defender la realización de seminarios de lectura en el aula a raíz de mi experiencia como docente en prácticas durante el curso 2014-2015. Quiero remarcar la idoneidad de esta actividad que, aunque pertenece a la tradición filosófica desde sus inicios mismos, actualmente supone una innovación docente en los centros de secundaria, ya que pocos profesores tienen en cuenta esta posibilidad en las programaciones de sus cursos académicos.

* Este escrito es fruto de la investigación realizada en el marco del proyecto *Auto-conocimiento, responsabilidad moral y autenticidad* (FFI2016-75323-P), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y competitividad, y gracias a la financiación recibida por parte de las Ayudas para la contratación de personal investigador de carácter predoctoral (ACIF/2016/412) de la Generalitat Valenciana. Conselleria d'educació, investigació, cultura i esport.

El objetivo que yo me propuse cuando diseñé esta experiencia educativa que llevaría a cabo a lo largo de dos meses con los estudiantes de bachillerato fue hacer que para ellos se tratara también de una experiencia nueva, que vieran otra forma de hacer las cosas y aprendiesen otra manera de acercarse a la filosofía y al quehacer filosófico. Para ello, les propuse realizar un seminario de lectura que duraría las ocho semanas de mis prácticas. La finalidad de este seminario, tal y como dije a los estudiantes, era que experimentaran la diferencia entre leer un texto detenidamente para ir comentándolo en clase con los compañeros y el modelo tradicional de lectura, que fomenta la lectura individual y la redacción de un trabajo por escrito con unas pautas muy marcadas y unas preguntas concretas a las que hay que responder de forma similar a como lo hacen los demás. Este modelo tradicional de lectura suele llevar a que los estudiantes lean la obra guiados por las cuestiones que tienen que responder, no disfruten del libro y simplemente vayan en busca de las respuestas que espera leer el profesor encargado de la asignatura.

La obra que tratamos a lo largo de las ocho sesiones (una sesión por semana) fue *Si esto es un hombre*, de Primo Levi. La primera sesión fue una introducción al contexto histórico y social del autor, a su vida y a su obra. Explicité cuáles eran las condiciones de vida de la población judía en Italia a principios del siglo XX, comentamos las leyes raciales que se publicaron en 1938 basadas en el *Manifiesto por la raza*, firmado por científicos italianos, y les expliqué cómo fue la vida de Primo Levi en estas condiciones políticas y sociales. A continuación, introduje el libro diciendo cómo fue capturado por la milicia fascista en 1943, lo llevaron al campo de concentración italiano de Fossoli y más tarde lo transportaron en tren a Auschwitz. Expliqué también brevemente cómo vivió

cuando consiguió sobrevivir a los *Lager* nazis y la importancia que adquirió el testimonio en su vida.

Decidí acompañar mi breve exposición teórica con la proyección de una entrevista que realizaron a Primo Levi veinte años después de su liberación de Auschwitz, en una conmemoración a la que asistieron los supervivientes de este acontecimiento histórico¹. Además, también les proporcioné distintos mapas, planos e imágenes de todo aquello que estábamos comentando a lo largo de las distintas sesiones para que tuvieran en cuenta que estábamos hablando de algo que había ocurrido en la historia recientemente. Considero que es una buena manera de acercarse a unos alumnos que pertenecen a lo que se ha llamado “la era de la imagen”.

Dividimos el texto en siete partes para comentarlo en las siete sesiones restantes. Las siguientes clases transcurrieron dialogando sobre los capítulos que habían leído cada semana. Yo llevaba escritas preguntas acerca de lo que me había resultado más interesante de cada capítulo, las proyectaba en la pantalla para que todos las pudiesen ver, y ellos las comentaban primero en grupos de cuatro o cinco estudiantes durante unos veinte minutos, y después debatíamos entre todos en la clase. De esta manera, pudimos establecer un diálogo abierto en el que todos los estudiantes podían hablar libremente para dar su opinión o su interpretación del texto.

El objetivo de estas cuestiones es tratar de profundizar en las preguntas básicas que podemos descubrir en el texto de Primo Levi, siendo la esencial: ¿qué

¹ Tal entrevista está disponible en el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=ypjbsI5Py-k>.

es el ser humano? Lo que se busca es desmontar las falsas seguridades en las que estamos instalados y mostrar que en el fondo sabemos muy pocas cosas y que es más sabio el que reconoce su propia ignorancia que el que pretende saberlo todo (como ya bien mostró Sócrates). El procedimiento que seguimos fue el propio de la investigación filosófica (García Moriyón, 2008): el seminario trata de responder a una pregunta general de interés. Para llevar a cabo la investigación, se apoya en un texto, en este caso literario. Y se invita a todos los individuos pertenecientes a esta 'comunidad de investigación' a que dialoguen sobre lo que han leído, exponiendo sus ideas al respecto, aportando nueva información si lo desean y, ante todo, argumentando cuáles son sus razones para defender una idea delante de sus compañeros. Se tratará de contrastar o comparar las diferentes argumentaciones para intentar llegar a lo largo de las sesiones a una clarificación racional más profunda y reflexionada que la que poseíamos anteriormente.

Para fomentar la participación en el aula será importante cuidar el desarrollo afectivo del alumnado, fomentando la voluntad de aprendizaje, la empatía y, en general, potenciando en ellos la inteligencia emocional. Es esencial despertar en ellos el valor del esfuerzo personal mediante la propuesta de tareas que en principio les pueden parecer complejas pero que pueden llevar a cabo perfectamente. De este modo, superando un reto que ellos no pensaban poder lograr, fomentamos que adquieran una mejor imagen de sí mismos y que se valoren más como estudiantes.

Además, proponiendo un diálogo filosófico con los compañeros de clase fomentamos la apertura mental que supone escuchar atentamente a los demás para poder entender lo que ellos están proponiendo, y la deliberación activa para

argumentar a favor o en contra de lo que el otro está diciendo. La tolerancia y la empatía se ponen en juego en este tipo de debates filosóficos en los que el respeto al otro que da su opinión y el esfuerzo por comprender su punto de vista guían el diálogo. La tarea principal del docente en este contexto debe ser motivar el debate filosófico en los estudiantes mediante el desarrollo de las destrezas tanto afectivas como cognitivas que hemos comentado con anterioridad y llamar la atención sobre los elementos de la obra de Primo Levi, en este caso, que despiertan nuestra perplejidad y asombro – porque resultan complejos de resolver por uno mismo. El docente tendrá, pues, una figura cercana a la de facilitador de la discusión y transmisor de valores.

Uno de los elementos más interesantes de un seminario de lectura es que el diálogo se establece en dirección horizontal, esto es: los estudiantes comentan con sus compañeros aquellos elementos que les resultan más interesantes con el objetivo de comprender la obra sin que ningún experto o sujeto exterior a la colectividad les diga cuál es el significado ‘verdadero’. Esta es una ventaja de este tipo de dinámica: no hay ninguna interpretación que deba ser censurada aunque sí sea mejorable. Lo que interesa es que discutan sus puntos de vista para alcanzar una mejor claridad y comprensión. Mediante la indagación conjunta comprenden que son capaces de aprender cosas por sí mismos, interesarse por algunas temáticas y desarrollarlas de forma autónoma.

En este sentido es importante destacar que los alumnos comentan primeramente las preguntas con sus compañeros en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Es preferible que los estudiantes formen grupos pequeños de comentario antes de dialogar todos juntos porque trabajar en grupos pequeños

exige que cada estudiante exprese sus ideas en voz alta, proceso que le fuerza a clarificar sus ideas dándoles forma lingüística (véase Finkel, 2008: 155). Presentar nuevas ideas y perspectivas facilita la apertura mental hacia cuestiones que quizás ellos no se habían planteado previamente, lo cual muestra el efecto dinámico de unas ideas sobre otras, ya que mediante su interacción pueden conducir a la creación de algo nuevo. Finalmente, es importante la presencia del grupo porque produce motivación y una mayor responsabilidad ante los demás, sintiéndose así más obligados a la lectura del texto.

Y llegamos en este punto a una de las cuestiones más problemáticas del seminario de lectura: para que este funcione, los estudiantes deben haber leído previamente el texto acordado. Es cierto que no es algo sencillo de conseguir en las primeras sesiones, pero conforme van transcurriendo las semanas, entienden que el libro esconde cuestiones que son de interés para ellos, de modo que es de esperar que la mayoría esté leyendo el libro en pocas semanas.

También debo decir que el establecimiento del diálogo entre los estudiantes no resultó sencillo en un primer momento, porque se trata de algo que no hacen habitualmente en clase. Su actitud suele ser pasiva. Es, pues, normal que los estudiantes tarden en acostumbrarse a las nuevas exigencias que se les pide en estas clases, ya que supone un ritmo de trabajo diferente al usual y también una atmósfera distinta en el aula. Por eso resulta adecuado establecer una sesión cada semana, para que vayan acostumbrándose poco a poco al ritmo de trabajo. Debido a esta necesidad de un tiempo de adaptación, el trabajo realizado en el aula no será evaluado de forma negativa. El peso de la evaluación respecto a los contenidos recaerá sobre el ensayo escrito posterior a las sesiones del seminario de lectura,

mientras que de los seminarios se evaluará positivamente la corrección en las intervenciones y ante todo el respeto mostrado a los compañeros que tomen parte en la discusión.

El ensayo que se les pedía era de extensión libre y de temática abierta, siempre que estuviese relacionada con el texto y con los comentarios que se habían llevado a cabo en las clases. Este es un ensayo inicial que será devuelto a los estudiantes con anotaciones individuales y propuestas de mejora, de manera que deberán reelaborarlo siguiendo estos apuntes y entregar el escrito definitivo tres semanas después. De este modo se evita la presión que sienten todos los alumnos al ser evaluados en este tipo de escritos libres que para ellos son una novedad.

Considero que es esencial completar el seminario con un ensayo porque las tareas intelectuales que implica la escritura permiten el aislamiento que necesitan los estudiantes para reflexionar y aclarar sus ideas respecto de una temática concreta. Este es el momento en el que buscan más información para complementar lo que explica el texto, releen algunos apartados sobre los que quieren escribir para tener una idea más clara de cómo van a comentarlos y qué quieren decir sobre ellos, y estructuran y ordenan sus ideas buscando cómo están relacionadas unas con otras con el fin de dar sentido y coherencia a lo que han ido pensando a lo largo de las sesiones de seminario para poder escribirlo ordenadamente.

Leyendo conjuntamente *Si esto es un hombre*, de Primo Levi, pretendía no solamente que conociesen qué ocurrió en los campos de concentración nazis hace apenas setenta años, sino también que vieran la importancia del compañerismo, la empatía necesaria para ponerse en el lugar de otro para intentar comprender cómo se siente, el respeto por los demás, etc. El objetivo de la educación contra

Auschwitz en la que nos hemos situado al elegir esta obra tiene dos líneas principales: una relativa a la justicia y otra relativa a la proyección hacia el futuro. La primera reivindica la necesidad de escuchar a las víctimas de tales acontecimientos históricos y no solamente a los verdugos, sobre los que suele recaer la atención en las aulas, tal como ha explicado el grupo Eleuterio Quintanilla (2002)². Debemos devolver la voz que fue robada a las víctimas y prestar atención a aquello que tienen que decirnos. La línea proyectiva tiene como objetivo una mejor comprensión de los elementos que hicieron posible Auschwitz con miras a que estemos alerta para que no vuelva a darse tal conjunción en el futuro. Se trata, pues, de formar individuos autónomos y en alerta, que sean capaces de detectar las situaciones injustas y disentir ante ellas, y que sean capaces de reflexionar sobre las consecuencias de las acciones políticas y sociales que se llevan a cabo tanto a nivel nacional como internacional.

Pero, ¿por qué leer a Primo Levi? Quizás el primer motivo y más importante sea que en *Si esto es un hombre* el italiano trata de escribir la escrupulosa verdad, aquello que él vivió tal como lo recuerda, sin la información que años después conoció y sin dejarse llevar por los sentimientos de odio y venganza que podrían resultar comprensibles en un superviviente. Como él mismo dice en el *Apéndice* de este libro (Levi, 2005: 303):

Debo confesar que [...] la tentación de odiar nace en mí, y hasta con alguna violencia: pero yo no soy fascista, creo en la razón y en la discusión como supremos instrumentos de progreso, y por ello antepongo la justicia al odio. Por esta misma razón, para escribir este libro he usado el lenguaje mesurado y sobrio del testigo, no el lamentoso lenguaje de la víctima ni el

² Este grupo de pedagogos ha analizado cómo abordan los manuales escolares la cuestión del Holocausto, demostrando así que la gran mayoría de las imágenes individuales que se presenta en tales manuales son de verdugos nazis, quedando representadas las víctimas en imágenes de grupo en las que se presentan como masa. Respecto a los textos, el predominio del testimonio de los verdugos es más que obvio, mientras que la voz de las víctimas queda relegada a “apenas un hilo de voz”.

iracundo lenguaje del vengador: pensé que mi palabra resultaría tanto más creíble cuanto más objetiva y menos apasionada fuese; solo así el testigo en un juicio cumple su función, que es la de preparar el terreno para el juez. Los jueces sois vosotros.

Leemos a Primo Levi con los estudiantes por su esfuerzo por decir solamente lo que él vio, por tratar de describir la naturaleza de las cosas, siguiendo el rigor científico que como químico le caracterizaba. Él mismo es consciente de que la memoria humana puede ser traicionera, pero no por ello desiste en su empeño de ceñirse lo más posible a lo histórico. Su objetivo era la transmisión del recuerdo de las víctimas del *Lager*, por eso quiere llegar a la mayor cantidad de lectores posible y escribe del modo más simple y claro que puede (a pesar de que su texto tiene mucha más complejidad de lo que en apariencia podría parecer a causa de la intertextualidad que lo caracteriza). Escribe con simplicidad el continuo que existe entre la razón y la falta absoluta de ella en el *Lager*, mostrando también cuán espantosa era la normalidad que imperaba en el campo de Buna-Monowitz, donde él había sido recluso.

No conviene olvidar el interés de Primo Levi en dar testimonio de su vivencia en el *Lager*, ya que fue algo que llevó a cabo a lo largo de su vida: acudió a muchos debates escolares en los que las preguntas y respuestas de los estudiantes eran a menudo animadas y conmovedoras. Era bienvenido en los colegios porque su libro titulado *La tregua* era texto de lectura obligatoria. Como dice su biógrafo: “Hablar a los jóvenes se convirtió efectivamente en la ‘tercera profesión’ de Levi, después de la química y la escritura” (Thomson, 2007: 426). Iba acompañado a los colegios por otro superviviente italiano llamado Ferruccio Maruffi. Este era superviviente del campo de Mauthausen, y decía que lo que más impresionaba de Levi era su humildad, ya que si algún alumno le decía que estaba escribiendo un ensayo sobre

Si esto es un hombre, Primo Levi lo invitaba a su casa para discutirlo con él y ayudarlo en todo lo posible. Sin embargo, como el propio autor afirma en el *Epílogo* de su primera obra, el diálogo con los jóvenes no siempre era fácil, ya que estos vivían en un contexto social totalmente distinto y no eran capaces de entender cómo no se resistieron a ser deportados, por qué no se escaparon de los *Lager*, y un largo etcétera. Toda esta incompreensión llegó a descorazonar a nuestro autor, quien finalmente llegó a abandonar esta tercera profesión suya después de muchos años porque no podía soportar más este tipo de comentarios de los jóvenes estudiantes.

Lo que sí queda claro, a pesar de su desfallecimiento en los últimos años de su vida, es la intención de Primo Levi de dar testimonio, tanto de sus vivencias como, en la medida de lo posible, de las vivencias de aquellos que fueron testigos integrales y no pudieron salir con vida de los *Lager* para contar lo que vivieron. Levi reconoce la autoridad del superviviente para enunciar la verdad sobre el sufrimiento, pero se limita considerablemente al matizar que su palabra es la de un superviviente, la de un salvado, no la de un hundido que perdió la vida en el campo, de modo que no lo vivió íntegramente (como sí hicieron los *Muselmänner*³). En este sentido, Primo Levi pone un límite a la calidad de su testimonio: no puede desvelar toda la verdad del sufrimiento porque, por suerte, él no lo ha vivido completamente (no conoce lo que supone entrar en una cámara de gas para ser

³ Este era el nombre que utilizaban los veteranos del campo para referirse a los débiles, los ineptos o los destinados a la selección. Primo Levi utiliza esta palabra alemana para referirse a los hundidos, en la distinción que establece entre los hundidos y los salvados tanto en *Si esto es un hombre* como en su obra posterior con tal nombre: *Los hundidos y los salvados*. Los *Muselmänner* son la masa anónima que trabaja en los *Lager*, los ‘no-hombres’ que andan sin sufrir verdaderamente, porque en ellos se ha apagado ya la llama vital. Están a medio camino entre la vida y la muerte, y serán necesariamente rechazados en la selección y condenados a morir en las cámaras de gas. Ellos serán los que vivirán completamente lo que supone el *Lager*, por lo que Primo Levi no se siente autorizado a hablar por ellos, siente vergüenza ante tales hombres porque él mismo ha sobrevivido, y por eso solo le queda dar testimonio de su anterior existencia.

aniquilado), y quienes lo han experimentado ya no pueden volver a narrarlo. Por este motivo, lo que escribe Primo Levi es vital para comprender o, al menos, conocer lo que ocurrió en los *Lager*, pero también es esencial el reconocimiento del silencio de quienes ya no pueden hablar.

Volviendo a nuestro seminario conviene decir que tal como iba transcurriendo los estudiantes fueron entendiendo que era una oportunidad para leer y comprender un texto más profundamente mediante el diálogo con los compañeros. Su actitud cambió positivamente y la mayoría han escrito ensayos en los que se nota la reflexión en torno a lo leído y comentado en clase. En ellos suelen incluir una opinión personal⁴ en la que dejan ver cómo les ha afectado el libro, cómo ha ido cambiando su percepción de la tarea propuesta, y su defensa personal de la necesidad de complementar la historiografía con las experiencias personales narradas en primera persona de quienes vivieron tales acontecimientos históricos. La conclusión de sus escritos trataba mayoritariamente la valentía de Primo Levi al haber escrito esta narración autobiográfica y la responsabilidad que tenemos todos los seres humanos de transmitir el testimonio de estos supervivientes para que no quede en el olvido, con un objetivo final siempre proyectivo: que nada similar vuelva a ocurrir.

⁴ Me gustaría poner como ejemplo la opinión personal de una alumna en su trabajo definitivo: “El libro me ha parecido muy interesante y pienso que debería ser de lectura obligatoria para todo el mundo. Su carácter autobiográfico hace la lectura mucho más personal y sincera, lo que supone que el lector tenga conciencia de lo que lee. Bajo mi punto de vista, estudiar cualquier tema de esta forma es mucho más interesante, entretenido y efectivo. Leer un libro y comentarlo en clase con los compañeros no resulta nada pesado, al contrario de tener que estudiar un par de temas para un examen. Ojalá en todas las asignaturas hiciésemos cosas semejantes, interactivas y con una mayor presencia de la participación del alumno”.

Bibliografía

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Forges, J.-F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.

García Morinyón, F. (2008). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Levi, P. (2005). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik Editores.

Quintanilla, E. [Grupo] (2002). *Pensad que esto ha sucedido*. San Sebastián: Tercera Prensa, S.L.

Thomson, I. (2007). *Primo Levi*. Barcelona: Belacqva.

Tompkins, J. (1998). *A Life in School. What the teacher learned*. Nueva York: Basic Books.

Los conflictos morales en la tragedia griega y su contribución a la didáctica de la filosofía.

ENRIQUE HERRERAS

Universitat de València

Resumen: La resolución de dilemas morales es un tema básico de la enseñanza tradicional de la filosofía. Las tragedias áticas aportan un material peculiar para esta tarea. Nos enseñan que el valor de determinados componentes de la vida humana es inseparable del riesgo del antagonismo y, por tanto, de la amenaza de conflicto. A partir de esta teorización, daremos el paso práctico al seleccionar algunas obras trágicas que demuestran la dificultad de contar con un conjunto de reglas o condiciones fijas para actuar ante un conflicto práctico moral. Es decir, en el ámbito trágico se pierde una verdad segura en aras a la concepción de un saber más esquivo.

Palabras clave: Tragedia, imaginación narrativa, conflictos morales, pensamiento complejo.

Abstract: The resolution of moral problems has traditionally been a basic subject in philosophy teaching. Attic tragedies provide peculiar and valuable material to this enterprise. They show that the value of certain components in human life is inseparable from the risk of antagonism, and thus, from the threat of conflict. Following this reasoning, we will select some tragic works which will demonstrate how difficult it is to find a set of rules that, being applied, will solve a moral practical conflict. In other words, in the tragic domain certain truths are lost in exchange of a more evasive knowledge conception.

Keywords: Tragedy, narrative imagination, moral conflicts, complex thinking.

1. Introducción

La resolución de conflictos morales es un tema básico en la enseñanza de la filosofía práctica. Lo habitual, a la hora de resolver un dilema moral, es la búsqueda de las posibles soluciones planteadas por los distintos sistemas morales. Para ello es fundamental contar con una tabla donde se resuman brevemente dichos sistemas¹. Los principios por los que se suele regir un dilema moral son: 1) Dilucidar con precisión en qué consiste el dilema moral. 2) Clarificar cuáles son los polos del dilema moral. 3) Resolución del dilema según los sistemas éticos más

¹ Un buen resumen de estos sistemas lo podemos encontrar en el libro: Cortina, A. y Martínez, E., *Ética*, Madrid, Akal.

pertinentes a tenor de la materia o asunto tratado. 4) Tomar una decisión. 5) Argumentar sobre los motivos y las razones de la decisión.²

Sin dejar de lado estas consideraciones, nuestro objetivo es centrarnos en las tragedias áticas ya que aportan un peculiar material a la hora de plantear dilemas morales y su posible resolución. Dicha peculiaridad proviene de la comprensión genérica de este género literario y escénico. Recordemos que la tragedia es una de las más poderosas construcciones humanas para intentar presentar y desvelar el enigma de fondo de la vida humana, ese sentimiento trágico de la vida, que decía Unamuno, y que nos llama a la puerta en muchos momentos de nuestra vida. Pero, ampliando su interpretación, podemos perfilar su recepción de la vida moral y política de la ciudad democrática, repleta de enigmas y de conflictos.

Recogiendo el término de Martha Nussbaum, “imaginación narrativa”, podemos decir que la tragedia, como manifestación artística, también tendría la facultad de cultivar los poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de la ciudadanía. Ya que, siguiendo con Nussbaum, para ser ciudadano no basta con acumular conocimiento, también debiera «cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permita comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades» (2005: 117).

Y las tragedias plantean claramente cómo sería estar en el lugar del “otro”, es decir, buscan un lector inteligente de la historia de sus personajes, para

² Para ampliar este tema véase *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, del Grup Xibeca, Valencia, Nau Llibres, 1995.

comprender sus deseos y anhelos. Pero este modo de concebir al “otro” no solamente se produce en un nivel lógico, sino también desde la perspectiva emocional.³

Una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos los miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva. La compasión impulsa una exacta toma de conciencia de nuestra común vulnerabilidad.

Pero más allá de este aspecto genérico, la naturaleza trágica añade una particularidad que la enriquece en su papel didáctico de la filosofía, ya que plantean conflictos de difícil resolución. Además, el gran valor de las obras trágicas es que los conflictos ficticios nos abren la posibilidad de indagar sobre nuestro mundo político y social. Las obras trágicas no son sentencias, sino preguntas a las que hemos de enfrentarnos, con nuestra inteligencia, con nuestra emoción... No son conflictos muertos, sino que, dada su señalada dificultad de encontrar soluciones, renacen continuamente.

A partir de estos datos introductorios, nuestro trabajo abarcará seguidamente dos aspectos. En el primero desarrollaremos una percepción genérica del sentido de los conflictos trágicos, para pasar a un segundo en el que se hará una selección y análisis de algunas obras trágicas que tienen una relación directa con nuestro objetivo. Lo importante es proponer la presentación de algunos dilemas morales que podrían aplicarse en las aulas, dejando claro que nuestra intención no es plasmar unidades didácticas, sino ofrecer un material que sirva para posteriormente realizar dichas unidades.

³ No hemos entrado en este crucial tema de la emoción por motivos de espacio, pero sí que recomendamos la lectura del artículo De Tienda, L., “El papel de las emociones y la literatura en la deliberación pública: la figura del equilibrio perceptivo de Martha c. Nussbaum”. Véase la bibliografía.

2. Tragedia y dilemas morales complejos

Como bien señala Lydia de Tienda, “es, precisamente, en la tragedia, cuando no hay preguntas obvias ni respuestas inmediatas, donde se hace más necesario y urgente el uso de la razón práctica y la verdadera deliberación humana, que no es sino sabiduría, pero no solo teórica, sino también creativa” (2011: 55).

Además, como sigue diciendo De Tienda, “si asumimos que la pregunta trágica no tiene solución, que es irresoluble, lógicamente extraemos la conclusión: cualquier intento de respuesta es una tarea infructuosa, carente de sentido...” (2011:55-56).

Más que una tarea infructuosa, lo que acontece a la hora de introducirnos en el género trágico es que nos permite introducirnos en una reflexión profunda de nosotros mismos, nuestros miedos, nuestras motivaciones y objetivos.

Visiblemente estamos hablando de una autocomprensión humana, al enfrentarnos a la realidad dramática de nuestras elecciones. Porque, como nos recuerda Nussbaum, los conflictos trágicos, desde una perspectiva racional, como la de Sócrates, se solucionarían descubriendo cuál es la opción correcta. Así es, para Nussbaum, la tragedia se mantiene en la complejidad de las “apariencias” de la elección práctica vivida, en una pluralidad de valores y la posibilidad de que surjan conflictos entre ellos (1995: 86).

La obra trágica nos enfrenta a nuestro espejo y nos empuja a profundizar y explicar el drama en el que nos encontramos de manera irrenunciable. Nos reconcilia, en fin, con lo que somos, con nuestra autenticidad (Tienda, 2011: 56). La cuestión es aceptar la vida en su complejidad.

Un camino que nos liga directamente con lo que E. Morin denomina pensamiento complejo, es decir, aquel que brota de la conjunción de conceptos que

combaten entre sí, aquellas verdades profundas que son antagonistas unas de otras, y que resultan complementarias sin dejar de ser antagonistas (1994: 12). He ahí su valor didáctico añadido.

A diferencia de la razón omnipotente⁴, el razonar trágico subraya que nos hacemos humanos precisamente en el conflicto. Un conflicto que se refleja de muchas maneras en esta manifestación artística, entre lo público y lo privado (*Antígona*), entre lo irracional y lo racional (*Las Bacantes*), entre pensamiento discursivo e intuitivo (*Áyax*)... Y la paradoja estaría en que la liquidación de dicho conflicto, el triunfo de uno de los términos, no supone la paz, sino, alegóricamente, la muerte.

La tónica general del género trágico es que es laborioso establecer un conjunto de reglas o condiciones fijas que ayuden a distinguir una actuación correcta ante un conflicto práctico moral. Unos conflictos cuya potencia estriba en que también se sitúan, según nuestra opinión, en nuestra realidad cotidiana, conviviendo con nosotros en cada instante.

Veamos, como ya anunciamos al principio, estas cuestiones desde la perspectiva práctica.

2.1. La justicia y sus correlatos

En *Los persas*, la primera tragedia que nos han llegado completa, Esquilo rompe con el concepto establecido de *enemigo*, a quien se le suele reducir su identidad humana en pura abstracción, en entidad despersonalizada cuya aniquilación es signo de nuestra victoria. Esta obra en concreto no fanatiza la

⁴ Término extraído del artículo: Fernández Llebrez, F.- (2001) “Pensamiento trágico y ciudadanía compleja: crítica a la razón omnipotente”, en *Anuario de Teoría política*, nº 1.

contienda, no acude a ardores emocionales para enfatizar la misma, sino que trata de dar razones de la eficacia del régimen ateniense, donde la persona humana se funda en su intelecto y libertad. Su gran valía es que, en vez de vituperar a los vencedores, a los suyos, se hace eco de la voz de los vencidos. Tal es así que el argumento de la obra entraña una representación que elige el dolor de los vencidos como tema trágico y evoca la resonante victoria de los griegos a través de los lamentos y angustias de los vencidos. Es evidente que humanizando a los persas, llenándolos de sentimientos, el autor no hace sino valorar aún más la victoria.

Pero esta es la característica diferencial del griego del bárbaro: persas, egipcios, y otros pueblos que viven bajo el dominio de dinastías autocráticas y poderes imperiales. Para el griego son bárbaros pues él se considera libre, ya que participaba del gobierno de su *pólis* y se pertenece a sí mismo. En esta situación, la identidad de un pueblo no se basa, para Esquilo, en la victoria guerrera pura y dura, sino en la consistencia, como hemos dicho, de unos valores. Esto es, la identidad ateniense, desde la mirada esquílea, no es imperialista sino racional. Tampoco religiosa, ya que los persas no son infieles, tan solo viven en un régimen injusto que les causa desgracias.

En consecuencia, parece querer decir esta obra que los griegos se saben pertenecientes a una ciudad, a una comunidad política, de ahí que vemos símiles son ideas modernas lanzadas por los llamados comunitaristas, pero también con los liberales, ya que el trágico está diciendo, por un lado, que su ciudad es más

justa, y, por otro, que es más eficaz con respecto a otros pueblos. Una justicia que, por ello, no es etnocentrista⁵.

Hemos entrado de lleno en el meollo de una obra para percibir de manera directa que los dilemas de antaño pueden abrirnos a discusiones bien actuales. Es el caso también de *Las Euménides*, la tercera parte de *La Orestíada* de Esquilo. Una obra que contiene un planteamiento que nos induce hacia el debate sobre la justicia.

El punto culminante se produce cuando Orestes, al ser condenado por haber matado a su madre Clitemnestra, alega que tenía que hacerlo porque, a su vez, Clitemnestra había matado a su padre, Agamenón. Pero, dejando otros aspectos relativos a los conflictos de los dioses, finalmente Atenea tiene intervenir para que Orestes sea juzgado por un tribunal. Hoy podemos pensar que ya se ha superado la famosa Ley del Talión, pero habría que recordar de la tragedia nos informa que este propósito todavía es una aspiración, porque si sustituimos a los personajes de la tragedia por pueblos enteros, vemos que hay gobernantes que siguen invocando los crímenes del pasado para ordenar nuevos crímenes.

En realidad, la obra nos propone que la justicia es garantía de un hermoso destino para el hombre. La clave está en el momento en que Atenea rompe el empate técnico de los jueces entre los que consideran culpable a Orestes y quienes no, y une el voto al de estos últimos. Porque lo que realiza la diosa es cortar de raíz la serie de venganzas que han acontecido en la familia de los Átridas, para exponer claramente que el crimen no puede contestarse con el crimen, y que es la justicia de la ciudad la que ha de asumir la resolución de los problemas, buscando siempre corregir las causas.

⁵ Esta perspectiva nos puede plantear múltiples cuestiones como el tema de la discusión posmoderna entre etnocentrismo y Derechos Humanos.

El problema es convencer al coro de las Erinias, las diosas vengadoras de los delitos familiares que provienen de un mundo ancestral; pero la diosa les persuade, con buenas razones, recordándoles que sin *díke* (justicia) no es posible la existencia humana. Pero si las tragedias son mitos reinterpretados, Eurípides dará un paso más en dicha elucidación en su obra *Ifigenia entre los tauros*. Y lo hará señalando que dichas diosas no persiguen a Orestes, sino que están dentro de él. El problema adquiere otra configuración, ya que plantea que es la persona, su conciencia interior, la que debe de estar convencida de que algo le obliga moralmente y no solo por una imposición racional de una diosa.

El trágico Eurípides, por tanto, nos muestra una parte de la condición humana, al señalar que, como seres humanos, podemos deliberar, elegir, elaborar un plan y jerarquizar nuestras metas, pero también somos seres confusos, incontrolados, pasionales. A fin de cuentas, la razón tiene muchas dificultades para ejercer su control sobre la acción y orientarla hacia el bien común.

Se puede ver, a simple y prematura vista, una relación entre las “pasiones” (no racionales) y las leyes que instituyen la ciudad (fruto de la razón), lo que nos lleva a pensar que en el origen de las instituciones políticas y de los códigos se encuentran las pulsiones, las aspiraciones..., en definitiva, todo un juego de conflictos latentes.

2.3. La razón práctica

Un juego de conflictos que nos retrotrae a Agamenón, el protagonista de la primera parte de *La Orestíada*, quien sufre una *metabolé* (o cambio de fortuna) interesante para el ámbito didáctico referido a los señalados dilemas morales. Es lo que percibe Nussbaum a la hora de señalar que en Agamenón, cuando decide el

sacrificio de su hija Ifigenia, entran en colisión dos compromisos rectores, pero no se produce una contradicción lógica entre ambos. Zeus ha colocado un hombre anteriormente libre de culpa ante una alternativa carente de soluciones. Sin sacrificio, la expedición queda detenida, y se desobedece a un dios; pero dicho sacrificio es un acto horrible y culpable.

A Agamenón se le permite elegir. Sabe lo que está haciendo. Nada le obliga a elegir una cosa u otra, pero se ve en la necesidad, ya que ninguna de sus opciones es deseable.

Sin embargo, cuando dice que es lícito el sacrificio que aquietta los vientos, la sangre de su hija, parece haber asumido que su elección era la correcta. Su problema, como subraya Nussbaum, es que en vez de tener remordimientos por haber sacrificado a su hija, se ha conformado pensando que hizo bien. Esto es, “ha pasado del horror a la complacencia.” (Nussbaum, 1995: 85)

Por ello, Agamenón no puede vivir como si nada hubiera pasado, como si hubiera hecho bien. Era necesaria la conmoción del sufrimiento trágico (Nussbaum, 1995: 81). Un tipo de saber que se aprende a través del sufrimiento, ya que esto último es el reconocimiento adecuado de la vida humana. Y no el erróneo optimismo.

2.4. Dos miradas unilaterales

La tragedia es, en sí, un reto a la razón práctica, es decir, una reflexión sobre la deliberación y el razonamiento delante de una crisis. Es el caso de *Antígona*, obra cuyo objetivo, siguiendo a Nussbaum, es que pretende la adquisición de un saber más prudente y menos arrogante y unilateral.

Los dos protagonistas, Antígona y Creonte, tienen una visión simple y clara de su esquema de valores. Ello les permite ahorrarse conflictos. Pero caen en la

tragedia, y los acontecimientos demuestran que tenían perspectivas estrechas e incorrectas.

Creonte ve todos los problemas desde la mirada política, y solo admite unas obligaciones estructuralmente cívicas y no reconoce los vínculos de sangre, previos a la deliberación que a todos nos afectan.

Lo bueno y lo malo se relacionan con lo bueno y lo malo para la ciudad. El personaje se mantiene, por tanto, en una perspectiva simplificadora y unidimensional.

Por el otro lado, Antígona, a menudo vista como la víctima de su despótico tío, en su concepción del mundo, no ve la distinción entre amigos y enemigos de la ciudad, sino entre miembros de la familia y los demás. Polinices es un enemigo de la ciudad, en cambio ella lo ve como un ser estimado, un miembro de la familia. Un sentimiento superior que es fuente de obligaciones. También Antígona trata de eludir el conflicto.

Si se comparan, tanto Creonte como Antígona, como dice Nussbaum, realizan una lectura reductiva de la vida. Huyen del conflicto. Estos aspectos insertos en la conocida obra de Sófocles, le permite señalar a Nussbaum que un conflicto no debe entenderse solo como una contradicción lógica. Ciertamente, el saber trágico tiene la virtud de expresar la ambivalencia de la acción, la textura antinómica y laberíntica del ser, la complejidad de lo humano y dificultad, por eso Eugenio del Río llega a decir que con el pensamiento trágico puede servir para introducirse en la discusión entre Modernidad-Posmodernidad, y no solo introducirse, sino también llegar a alcanzar cierta armonía (1997:128). De ahí que acabe señalando Del Río que «la complejidad resultante de la colisión entre valores

antagonistas es una de las facetas más sugestivas e inquietantes de la existencia humana, de la vida social y del movimiento histórico» (1997: 124).

2.5. La desobediencia civil

Sin salir de esta obra, encontramos otras interpretaciones, como la que plantea Pedro Talavera, quien ve la obra desde los ojos del derecho. Lo primero que ve Talavera es que, en el conflicto dicotómico ya descrito, ambos personajes acuden al *nómos* en sus argumentos (2005:108). Cada uno lo utiliza e interpreta según sus propias coordenadas. Creonte expone una pléyade de reglamentaciones o medidas destinadas a controlar el cuerpo social. Para Antígona, al contrario, el *nómos* político encuentra su legitimidad, y también su límite, en el respeto a las exigencias de la *díke*. Esto es, la equidad, la justicia tradicional y no escrita de los dioses. Antígona delibera y conscientemente decide incumplir una norma de derecho positivo. Visto así, efectivamente, Antígona encaja bien dentro de las tres figuras clásicas de la resistencia: disidencia, objeción de conciencia y desobediencia civil.

2.6. Lo justo y lo conveniente.

Las suplicantes nos ofrecen un paso claro hacia el conflicto político. Este se produce cuando las suplicantes, tras su huida de Egipto, y su demanda al pueblo de Argos de acogerlas como, digamos, “refugiadas políticas”. Pelasgo, un rey demócrata, consulta al pueblo y finalmente triunfa la opción justa, es decir, acogen a las mujeres perseguidas. A la decisión de dicho pueblo le conduce un impulso de justicia al advertir la impiedad de los egipcios. El pueblo de Argos siente compasión por el débil aún a pesar de peligrar su relación pacífica con los egipcios.

De ahí que percibamos que en la obra está presente la idea de la justicia como igualdad universal, porque la injusticia es cometer violencia del fuerte frente al débil. No hay otro lema para lograr ese ideal (la democracia): la necesidad de que reine la inteligencia, como la que acaece en *Las Suplicantes*. Y la inteligencia no es nunca comodidad, porque en este caso lo conveniente era no aceptar por el peligro de iniciar una guerra con los egipcios.

Una reflexión que nos introduce el conflicto entre “lo justo y lo conveniente”. Un trance que nos conduce a muchos frentes políticos todavía abiertos, como, por ejemplo, el problema que se ha planteado en la Unión Europea con respecto a los refugiados⁶.

2.7. Racionalidad versus irracionalidad.

Como afirma Vernant (2002), *Las Bacantes* posee un tono interrogatorio de los grandes balances. En concreto despierta un conflicto entre racionalismo e irracionalismo. Y ello se produce a través del choque entre varios personajes. Por un lado, Eurípides rescata la religión dionisiaca frente a la mucho más descarnada representada por los dioses del Olimpo. Dionisos es el portador de un evangelio de gozo, quien invita con su actitud a una agreste felicidad, a una forma religiosa de vivir (en el sentido dionisiaco) y colisiona con la legalidad y racionalismo de Penteo, el tirano de la tragedia.

No obstante, aunque esta bifurcación esté clara, también los propios personajes tienen más capas de las aparentes, porque Eurípides persigue cierta ambigüedad en la obra. Si el imperio dionisiaco conduce a la enajenación y a la crueldad de los personajes, no es menos evidente que las *bacantes* suben al monte

⁶ Hemos apuntado este asunto concreto de gran actualidad, pero son múltiples los que pueden debatirse a partir de este dilema político-moral que plantea esta tragedia.

Citerión en busca de libertad. Por otro lado, el racionalista Penteo es castigado, según Dobbs (2006), como sacrílego *voyeur* que trata de violar los misterios sacros, ya que es un héroe trágico que expía las culpas de su propia desmesura, de la *hýbris* tiránica que le arrastra a su destrucción.

Pero, Eurípides, más que proponer el predominio de la parte dionisiaca, lo evidente es su ineludible existencia, su gran poder siempre latente. La razón gana en esta obra, pero no puede obviar lo instintivo, lo vital. Parte forjadora de la misma.

El objeto final no es dejar el conflicto irresoluto, sino penetrar en la realidad compleja del hombre, ya que el conocer la presencia de estos dos extremos, introducirse en este conflicto contiene una lección de cordura.

2.8. Las víctimas se hacen visibles

En una sociedad como la griega, donde la guerra estaba a la orden del día, uno de sus ciudadanos, Eurípides, escribe *Las Troyanas*, una obra que nos presenta a la ciudad de Troya, la del enemigo, después del asedio. Ha sido invadida y saqueada; los hombres, muertos; las mujeres, hechas prisioneras, aguardan el sorteo que decidirá con quién de los griegos habrán de ir como esclavas. No hay mentiras. Solo aparece la crueldad de la victoria.

El tema principal de la obra es el sufrimiento humano producido por la guerra; no la de Troya –aunque la obra tenga este marco–, sino la guerra en general. En todo caso, Eurípides nos coloca ante una disyuntiva fundamental: admitir que la historia humana es una sucesión de ciclos condenados a repetirse; o interpretar la historia de las sociedades como un hecho dinámico, en el que interviene la reflexión humana, capaz de discernir aquellos conflictos que podrían

evitarse o corregirse; lo cual es, al mismo tiempo que un ejercicio ético, un ejercicio de la inteligencia.

Frente a los ideales de la supervivencia que convocan a la muerte, existiría la búsqueda de los caminos reales a través de la convivencia. He ahí el mito democrático frente a un concepto de paz a través de la victoria. O, en todo caso, el que un escritor griego dramatizara el dolor de las víctimas –dándoles el papel de protagonistas– es uno de los muchos ejemplos que honran aquella cultura

Las víctimas de *Las Troyanas* dejan de ser estadística o fantasmas de la demagogia para convertirse en seres de carne y hueso. La tragedia les permite ser algo a todos, ya que ningún personaje puede verse reducido a esa especie de cosificación que ha permitido, según las épocas y lugares, borrar de la existencia a miles o millones de seres, directa o indirectamente: los africanos, los afganos, los palestinos, los sirios, los sin papeles, los refugiados, los desaparecidos...

Un paso más de estas reflexiones lo realiza *Hécuba*, una obra cuyo personaje nuclear se mantiene firme en la adversidad (es una persona habituada a comportarse noblemente), pero cambia cuando pierde la confianza completa, y no tiene otra opción que la lógica de la venganza. El problema es que las normas, las instituciones también pueden ser vulnerables.

3. Conclusiones

La tragedia, por tanto, nos enseña que el valor de determinados componentes de la vida humana es inseparable del riesgo del antagonismo y, por tanto, de la amenaza de conflicto. Pero, como habremos comprobado, la señalada complejidad que surge del conflicto trágico no significa estar alejados de las disyuntivas abiertas en la actualidad, sobre todo, si, como señala Daniel Innerarity

(2008), quizás tengamos que aprender a convivir en una sociedad mucho más compleja, lejos de las certezas de antaño. Porque en ese vivir la inseguridad permanente ante las crisis de todo tipo resoplan las contradicciones de un nuevo paradigma social basado en dicha incertidumbre.

Decía Eliot que el ser humano no soporta demasiado “la realidad”, la incertidumbre de la vida existencial, política y social. La crisis de los grandes relatos ha provocado la sensación de la pérdida de control del mundo. De ahí viene la dificultad de admitir la complejidad, para seguir buscando visiones simplistas, unilaterales.

De todos modos, si bien dichas incertidumbres están unidas a los conflictos trágicos, habría que matizar que estos no siempre se muestran irresolubles, ya que muchos finales de estas obras dejan claras ciertas ideas, como el triunfo de la justicia en *La Orestíada*, o el despertar a la cordura en *Las Bacantes*. Lo que acontece es que se insertan en un sentido de problematicidad inmanente de la vida y del mundo. Porque si bien su dialéctica abierta no tiene una superación hegeliana, ello no es óbice para conducirnos a una indecisión, a una parálisis, o a un relativismo, sino a la conciencia de que cada término del debate goza de sus propios argumentos, y, por tanto, que la opción por uno se debe, muchas veces, a las circunstancias: ¿en qué situaciones tiene razón Antígona y en qué situaciones la tiene Creonte? Porque ese es el dilema: la acción de Antígona, como decía María Zambrano (1986), “la víctima sacrificial”, tiene una superioridad moral, pero aun así no siempre tiene razón. Entre otras cuestiones, por la señalada unilateralidad.

Desde esta perspectiva, las tragedias, en su peculiaridad, también pueden ayudar a la mejora de razonar que pide M. Lipman (1998) a través del desarrollo de la comprensión ética y política. Además de la capacidad para encontrar

significado en la experiencia, o la búsqueda sincera de la verdad, una verdad que en esta ocasión se torna turbia, como muchos de los asuntos tratados.

En suma, si el objetivo de todo el programa educativo es que los alumnos y alumnas aprendan a pensar, dicho objetivo, con los debates surgidos a raíz de estos conflictos que están inherentes en las tragedias, adoptan una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. En todo caso, lo que ocurre es que se pierde una verdad segura en aras a la concepción de un saber más esquivo. Pero es un saber a fin de cuentas. La sabiduría trágica.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1999). *Poética*. Traducción e introducción: Argimiro Martín. Valencia: Tilde.

Dodds, E. R. (2006). *Los Griegos y lo Irracional*. Madrid: Alianza.

Esquilo (2006). *Tragedias*. Introducción: Francisco Rodríguez Adrados. Madrid: Gredos.

Eurípides (2006). *Tragedias*. Introducción. C. García Gual. Madrid: Gredos.

García Gual, C. (1989). "Democracia, tragedia y educación", en *Tragedia griega y democracia*, Colección Festival de Teatro Clásico de Mérida.

Herreras, E. (2008). "La idea de la justicia en la obra de Esquilo". *Daímon*, pp. 57-70.

(2009). "Antígona y la democracia deliberativa". *Sistema*, pp. 87-102.

(2010). *La tragedia griega y los mitos democráticos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

(2016). "Poética trágica y pensamiento contemporáneo". Estudios filosóficos, LXV, pp. 53-73.

Innerarity, D. (2008): «El retorno de la incertidumbre», *El País*, 7 octubre.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid: Torres.

Monleón, J. (2003). *Desde el Mediterráneo. Humanismo y barbarie*. Sevilla: Diputación de Sevilla.

Nussbaum, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y filosofía griega*. Madrid: La balsa de la Medusa.

(2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Orsi, R. (2007) *El saber del error. Filosofía y tragedia en Sófocles*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.

Sófocles (2006). *Tragedias*, Introducción J. Bergua Caverro. Madrid: Gredos.

Talavera, P. (2006). *Derecho y literatura*. Granada: Comares.

Tienda, L. (2011). *El modelo de racionalidad de Martha C. Nussbaum: emociones, capacidades y Justicia*. Tesis Doctoral leída en la Universitat de València.

(2015). "El papel de las emociones y la literatura en la deliberación pública: la figura del equilibrio perceptivo de Martha C. Nussbaum. ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura, 191 (773): a241. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.773n3011>

Vernant, J. P. (2002). "El Dionisos enmascarado de las Bacantes de Eurípides", en J.P. Vernant, P. Vidal-Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, V. II. Barcelona: Paidós.

Zambrano, M. (1986). *Senderos*. Barcelona: Anthropos.

Tres usos de la literatura en la enseñanza de la filosofía

SERGI ROSELL

Universitat de València

Resumen: Este capítulo pretende plantear una distinción que sea didácticamente útil entre tres usos de obras literarias en la enseñanza de la filosofía, tanto moral como de otro tipo. La distinción se basa en parte en el tipo de obra literaria de que se trate, pero sobre todo en las intenciones distintivas del profesor a la hora de proponerla como texto de lectura para la asignatura.

Palabras clave: filosofía, ética, literatura, enseñanza.

Abstract: This paper presents a distinction which aims to be didactically helpful among three uses of literature in teaching philosophy, both moral and of other sorts. That distinction is based on the kind of literary work at stake, but fundamentally on the teacher's distinctive intentions in proposing that work as a reading assignment for the course.

Keywords: philosophy, ethics, literature, teaching.

Introducción

La ficción literaria puede facilitar una transmisión de contenidos y un acercamiento a esos contenidos que no permite la prosa teórica, ni el ensayo, filosóficos. Los relatos nos permiten entrar en mundos muy distintos, nos acercan a formas de vida diferentes, de un modo que nos envuelve y nos conmueve. Y, como resulta obvio, esto puede resultar pedagógicamente muy útil.

En este capítulo pretendo plantear, modestamente, una distinción que pueda resultar didácticamente útil entre tres usos que podemos dar a las obras literarias en la enseñanza de la filosofía, tanto moral como de otro tipo. La distinción se basa en parte en el tipo de obra literaria de que se trate, pero sobre todo en las intenciones distintivas del profesor a la hora de proponer una u otra

obra como texto de lectura para la asignatura. No ahondaré en la defensa del valor educativo de la literatura, que simplemente daré por supuesto.

Cabe señalar preliminarmente que este trabajo simplemente presupone una distinción acrítica, de sentido común, entre filosofía y literatura (o entre textos filosóficos y textos literarios); una distinción que resultará funcional para nuestros propósitos —lo cual no implica, obviamente, ningún compromiso teórico con una tal distinción, sino meramente instrumental—.

Por otro lado, todos los ejemplos que citaré son de obras que he trabajado en clase, con alumnos de diferentes cursos de ESO y Bachillerato, en las asignaturas del área de filosofía —Valores éticos, Educación ético-cívica y Filosofía—, de manera satisfactoria y, en algunos casos, con bastante buen resultado (al menos desde mi perspectiva).

1. Formación personal, intelectual y moral

Un primer tipo de obras literarias que deseo identificar son aquellas que pueden ser útiles como ejemplificación de circunstancias, episodios vitales, personal o socialmente, etc., que muestren directamente aspectos significativos a nivel moral, existencial o filosófico en general. Quizá es este el uso más inmediato de un texto literario en la educación moral y filosófica.

En particular, aunque son innumerables las obras que podrían usarse para este propósito, quiero discutir en esta categoría, como ejemplo, la *nouvelle* o novela breve de Fred Uhlman *Reunion* (en castellano: *Reencuentro*; catalán: *L'amic retrobat*) y la manera en que puede trabajarse en clase, como yo he hecho en concreto en la asignatura de Educación ético-cívica.

La obra es en realidad un *Bildungsroman* (novela de formación) en que un adolescente que estudia en el Gymnasium de Stuttgart en el año 33 del siglo XX nos narra desde su perspectiva subjetiva —es un relato en primera persona— aspectos de su formación personal, intelectual y moral, dentro de un ambiente social y político cada vez más enrarecido por el ascenso del partido nazi y los cambios sociales que implicaría la llegada al poder de Hitler. En todo caso, a pesar del peso creciente de la política, de la confrontación social y aun del ambiente prebélico, la novela no deja de ser un relato intimista sobre la amistad, entre un joven judío —el protagonista— y el hijo de una familia aristocrática de Suabia que cree encontrar en Hitler una vía de pervivencia. La influencia social del nazismo y, en particular, del antisemitismo, hará que la amistad se rompa definitivamente, lo que nos sitúa ante la irrupción de lo político en la vida privada de unos muchachos en principio un tanto ajenos a tales menesteres. El texto es muy rico en referencias a grandes escritores, músicos clásicos, artistas, y nos da una imagen bastante detallada de los intereses intelectuales de estos preadolescentes, tan alejados de los de la mayoría de jóvenes de hoy en día.

En gran medida, la novela recuerda a *Las tribulaciones del estudiante Törless* de Robert Musil —la cual podría ser igual de útil para el propósito que estoy tratando de describir—, aunque en el relato que nos ocupa encontramos un énfasis particular en el poder de lo político en la transformación de la vida privada de las personas, y tiene un sostén parcialmente autobiográfico que le da un interés especial: el mismo Ullhman, autor del texto, tuvo que huir de Alemania para escapar del régimen nazi y exiliarse en Londres.

En el texto no solo se nos habla de la amistad entre jóvenes, sino que también queda patente la influencia en la conducta y el trato de la clase social a la

que se pertenece, el espíritu idealista de esos adolescentes, el riesgo de sucumbir al mal a partir de ciertas necesidades básicas, el terror nazi que aparece en el trasfondo, etc.

En todo caso, es este solo un ejemplo. El uso, en concreto, de este tipo de novela que trato de describir es, quizás, el más típico y espero que se aprecie mejor su especificidad al contrastarlo con los dos usos siguientes. Para definirlo en una frase, se trata de sumergir al lector adolescente en un ambiente moral y existencial particular, que le aporte unos modelos dignos de ser imitados, o aborrecidos — como contra modelos; de hecho, suele ser más fácil reparar en las injusticias—. Es el tipo de *educación sentimental* que la novela, la ficción literaria, *mostrando* antes que *diciendo*, puede realizar con naturalidad.

2. Relatos filosóficos

El segundo *uso* de la literatura en la enseñanza de la filosofía que quiero caracterizar aquí está vinculado con aquellas obras literarias cuya intención principal es mostrar una tesis filosófica muy concreta. Son las que podríamos llamar “novelas filosóficas” o “de tesis”, en el sentido no tanto de que se discutan ciertas doctrinas filosóficas sino de proyectar una mirada crítica sobre aspectos determinados de lo humano. En este caso, la dificultad para el profesor está en hacer que los alumnos comprendan la tesis de fondo y no se queden en los detalles más superficiales y anecdóticos del relato, cuyo valor último reside precisamente en coadyuvar a mostrar esa tesis.

Desde este punto de vista, se podría leer un clásico como *Moby Dick* de Herman Melville atendiendo al desastre vital que supone hacer de la venganza obsesiva la razón de ser de la propia existencia. En concreto, en la novela vemos

cómo la necesidad de venganza del capitán Ahab se le torna autodestructiva: desatiende la seguridad de sus marineros, los códigos de buena conducta en alta mar, las llamadas de auxilio, etc., en una carrera hacia la propia ruina. (Si bien la prescripción de una lectura debe servir para trabajar muchas más cosas a raíz de los temas y acciones del relato. Por ejemplo, en el caso de *Moby Dick*, se puede trabajar desde la caza de las ballenas y por qué era tan importante en aquel momento y por qué no lo es hoy en día, y por qué debe estar prohibida o muy restringida, hasta temas como las relaciones entre personas de orígenes y creencias muy diversos, la tolerancia y el respeto, la amistad y el compañerismo, la distribución equitativa de tareas, la convivencia en condiciones de privación, valores antagónicos como la valentía y la cobardía; o, en línea con el tema central, los peligros de las obsesiones irracionales). O también se podría trabajar otro clásico, como es *El doctor Jekyll y mister Hyde* de Stevenson, con el que podemos incidir en el contraste entre el bien y el mal, la dualidad humana, la doble vida, etc. Estas lecturas, en versiones, por supuesto, adecuadas a la edad de los alumnos, podrían funcionar bien en Valores Éticos, en particular. (Es muy importante que el texto sea accesible al alumno, para que leer pueda ser un placer, que es lo que queremos conseguir, y no una tortura.)

Otro texto que también se puede abordar específicamente desde esta perspectiva es *Rebelión en la granja* de Orwell. El texto es bastante anecdótico y muy sencillo en una lectura superficial, a la que seguramente tenderán los alumnos. El esfuerzo del profesor está aquí en hacerles ver el carácter alegórico del texto para que lleguen a ser conscientes y comprendan adecuadamente las tesis de fondo del relato, esto es, la corrupción de los ideales, el carácter destructivo del poder, etc. Es una obra que combina magistralmente alegoría, sátira, ironía, etc.

Este relato puede usarse para trabajar a la vez temas de historia (la Revolución Rusa y el pensamiento revolucionario) y ético-filosóficos: la sinceridad, la honradez, la corrupción, la falta de transparencia política, etc. Pero cabe hacer reparar a los alumnos en los diversos niveles de lectura que tiene la obra. En un plano más inmediato, tenemos una fábula: los personajes son animales que hablan y se comportan como humanos. Este nivel es muy poderoso narrativamente, pues la pena por la infelicidad de los animales conmueve de por sí al lector, sobre todo de temprana edad. Esto puede hacer más difícil la superación de este primer nivel de lectura. Pero en un segundo nivel de significación encontramos que esos personajes, esos animales, son *alter egos* de tipos de personas o personificaciones de ideas. Su conducta, sus interacciones, nos dicen cosas más profundas, sobre la manera de ser y pensar de las personas, el valor de ciertas ideas, etc. Podemos aventurar incluso paralelismos directos entre los protagonistas de la novela y personajes históricos reales: el cerdo Napoleón con Stalin, el granjero Jones con el zar Nicolás II, Snowball y Trotsky, el Viejo Mayor y Marx o Lenin, etc. Pero aún cabe ir más allá. Un tercer plano de significado, más general, es aquel para el que los cerdos de la granja son símbolos de la tiranía de cualquier tipo, de líderes que tienden a la represión y a la manipulación del pueblo una vez se han hecho con el poder. Más allá del caso histórico concreto del “fracaso” de la revolución marxista, el relato nos habla de los problemas inherentes a todo movimiento revolucionario o transformador cuando consigue tomar el poder; incluso, más en general, de la difícil realización práctica de ideales que pueden ser muy convincentes en el plano teórico, o del peligro de traicionarnos a nosotros mismos en nuestra lucha por hacer valer nuestras ideas.

Creo que la complejidad de una comprensión profunda del texto hace que pueda ser una buena lectura solo a partir de 4º de ESO, y requiere una dedicación decidida del profesor.

Pero, de nuevo, los ejemplos posibles son aquí innumerables. En todo caso, el contraste de este uso con el anterior es que en el primer caso la novela es un modelo directo, positivo o negativo, para el alumno, de comportamiento o incluso de vida, mientras que en el presente uso se trata más bien de *comprender* el funcionamiento y el valor real de ciertas ideas; ideas que se muestran en acción, y de las que podemos ver sus múltiples conexiones y repercusiones.

En relación con este segundo uso, cabría citar el género de la literatura de testimonio, especialmente la concentracionaria. No es fácil encajar este tipo de obra en la clasificación que propongo. El caso de la *Trilogía de Auschwitz* de Primo Levi es especialmente revelador a este respecto, pues no se trata de una obra de ficción pero, obviamente, tampoco es un texto teórico —y menos aún un texto filosófico “canónico”—. En tanto que no se trata de obras de ficción se podrían dejar aquí de lado; pero sí que son obras narrativas, que pretenden mostrar más que decir (la mayoría de ellas y en su mayor parte), que pretenden *hacernos ver* la realidad, las repercusiones reales, de ciertas ideas y actitudes. La manera de trabajarlas en clase sería semejante a la de este segundo uso que se acaba de describir.

3. Obras divulgativas

Por último, un tercer tipo de obras literarias que cabe identificar con respecto a nuestros propósitos pedagógicos son las obras literarias creadas expresamente con un afán divulgativo, de la filosofía en nuestro caso. Son obras “didácticas” *ad*

hoc que pretenden hacer más digeribles los contenidos filosóficos evitando la árida exposición teórica y, en particular, recurriendo a la narrativa de ficción. Se trata de motivar, de facilitar la aproximación de los lectores a temas filosóficos. A este respecto, un ejemplo exitoso (en ventas, al menos) es *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder (con la gran cantidad de material de apoyo que se ha elaborado, como el *Diccionario de Sofía* de Otto Böhmer). Aunque me parece mucho más útil didácticamente una obra en la que el aspecto narrativo y el de contenido filosófico estén más estrechamente trabados, y también que los contenidos tratados se organicen de manera temática y no meramente histórica. Podríamos citar aquí los relatos de Matthew Lipman que constituyen la base del programa de *filosofía para niños*; así como la obra de Ernst Tugendhat, escrita en colaboración con Celso López y Ana María Vicuña y titulada *El libro de Manuel y Camila*, que se publicó originalmente en Chile —de temática exclusivamente ética—.

El mejor ejemplo que se me ocurre, no obstante, y que es el que yo he trabajado en clase, es más cercano. Se trata de *El juego de pensar* (Bromera; traducción al castellano: *El juego de pensar*, Algar) de Tobies Grimaltos. En este relato, una niña pregunta a su padre, profesor universitario de filosofía, qué es eso de la filosofía, y a partir de ahí inician una serie de diálogos que se desarrollan en diferentes días sobre los principales temas y problemas filosóficos: qué es la filosofía, el problema de la libertad y la responsabilidad, el lenguaje y el significado, la posibilidad de la inteligencia artificial, las creencias y su justificación, la cuestión de la justicia, el relativismo cultural, nuestro conocimiento de la realidad, la argumentación, la lógica y las falacias, la definición de la belleza, la identidad personal, o el conocimiento del futuro. En el diálogo entre padre e hija van

apareciendo argumentos, objeciones, ejemplos, muchos de los cuales son típicos en el tratamiento filosófico del tema en cuestión.

Sin duda, el diálogo es un tipo “canónico” de texto filosófico —solo hay que pensar en Platón—, aunque en este caso no se trata tanto de “crear” filosofía como de “reproducirla” y sobre todo de divulgarla, de acercarla didácticamente al lector no iniciado. Una clara ventaja del diálogo es que permite observar el despliegue del razonamiento, el pensamiento filosófico en marcha, incluidos errores que se subsanan, imprecisiones que se detectan, ideas que se pulen, objeciones y réplicas, etc. Además, en el diálogo no hay un autor que directamente trate de imponer su pensamiento, sino que este tipo de texto obliga más al lector a ponderar las posiciones y los argumentos esgrimidos, esto es, a pensar por sí mismo. Todo ello estimula la participación activa del lector y debe facilitar la comprensión.

En general, este tipo de texto nos permite, como profesores, llevar a cabo una aproximación a los distintos problemas filosóficos de manera más accesible para los alumnos. Pero también nos exige más trabajo: presentar antes de la lectura el tema que va a tratarse en el capítulo correspondiente, así como anticipar posibles dificultades de comprensión en la lectura individual. Una buena manera de acabar de trabajar este tipo de lectura es mediante cuestionarios —no solo de control, sino también de elaboración y creación— en los que los alumnos muestren qué han entendido y qué son capaces de pensar o pueden añadir sobre cada tema abordado. La evaluación sería así provechosa a nivel formativo. Sin duda, este tipo de lectura requiere también un mayor esfuerzo y dedicación por parte del alumno, cosa que puede recompensarse con un mayor peso en la calificación y la descarga de contenidos.

Conclusiones

Lo que he tratado de hacer es simplemente, a partir de ejemplos que he trabajado en clase con resultados bastante positivos, abordar brevemente la cuestión de cómo podríamos clarificar los diferentes usos, utilidades o maneras de trabajar textos literarios con características distintas en relación con su función didáctica, esto es, respecto de su contribución a la enseñanza de la filosofía. La distinción entre esos tres usos que he intentado presentar se basa en parte en el tipo de obra literaria de que se trate, pero especialmente en las intenciones distintivas del profesor a la hora de proponerla como texto de lectura, en la manera de trabajarla y evaluarla.

Aunque el objetivo en todos los casos estudiados es acercar al alumno a la filosofía, a la reflexión crítica sobre la realidad, de un modo que resulte más accesible y ameno —guiados por la máxima horaciana de *enseñar deleitando*—, cada tipo de texto literario plantea unas ventajas y unas dificultades específicas que obligan al profesor a trabajarlos en clase de forma diferenciada, a ofrecer un apoyo distinto a los alumnos en su lectura, para asegurar que realmente cumplan la función didáctica pretendida —y también, sin duda, para incentivar y aficionar a la lectura—.

Bibliografía:

Böhmer, Otto A. (1998). *Diccionario de Sofía*. Trad. de Luis Andrés Bredlow.

Barcelona: Ediciones B.

Gaarder, Jostein (2008). *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*.

Trad. de Kirsti Baggethun y Asunción Lorenzo. Madrid: Siruela. (En catalán: *El*

- món de Sofia. La gran novel·la sobre la història de la filosofia.* Trad. de Ernest Folch y Tone Høverstad. Barcelona: Empúries, 1995).
- Grimaltos, Tobies (2016). *El joc de pensar (Converses amb Marta)* (7ª ed). Alzira: Bromera. (En castellano: *El juego de pensar* (8ª ed). Alzira: Algar, 2014).
- Levi, Primo (2015). *Trilogía de Auschwitz (Si esto es un hombre; La tregua; Los hundidos y los salvados)*. Barcelona: Península. (En catalán: *Trilogia d'Auschwitz*. Trad. de Francesc Miravittles. Barcelona: Edicions 62, 2005).
- Melville, Herman. *Moby Dick*. Diversas ediciones.
- Musil, Robert (2014). *Las tribulaciones del estudiante Törless*. Trad. de Claudia Cabrera. Barcelona: Seix Barral. (En catalán: *Les tribulacions del jove Törless*. Trad. de Jordi Llovet. Barcelona: Proa, 1980).
- Orwell, George. *Rebelión en la granja*. Diversas ediciones. (En catalán: *La granja dels animals*. Trad. de Marc Rubió. Barcelona: labutxaca, 2007).
- Stevenson, Robert Louis. *El doctor Jekyll y míster Hyde*. Diversas ediciones.
- Tugendhat, Ernst; López, Celso; y Vicuña, Ana María (2001). *El libro de Manuel y Camila*. Barcelona: Gedisa.
- Uhlman, Fred (1977). *Reunion*. Nueva York: Farrar, Straus & Giroux. (En castellano: *Reencuentro*. Trad. de Eduardo Goligorsky. Barcelona: Tusquets, 1989 / En catalán: *L'amic retrobat*. Trad. de Dolors Ubina Abelló. Barcelona: labutxaca, 2012).

III.

INNOVACIÓN EDUCATIVA

EN ÉTICA

Aprender valores desde la plataforma Conectando Mundos.

Una propuesta didáctica en red promovida por Intermón Oxfam.

ISABEL TAMARIT LÓPEZ

IES Massamagrell

Resumen: El objetivo de esta comunicación es exponer una experiencia de aprendizaje en valores éticos para alumnos de entre 6 y 17 años, que se concreta en distintas fases y utilizando la red para establecer relaciones entre profesorado, alumnos y familias de realidades geográficas y socio-culturales distintas. El fundamento de esta propuesta didáctica consiste en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula aprovechando la plataforma Conectando Mundos de Intermón Oxfam y el enriquecimiento a partir del intercambio de experiencias entre los participantes de la edición.

Palabras clave: valores éticos, intercambio, experiencia, TICs.

Abstract: The aim of this paper is to present a learning experience in ethical values for students between the ages of 6 and 17, which is concretized in different phases and using the network to establish relationships between teachers, students and families of different geographic and socio-cultural realities. The basis of this didactic proposal is the use of information and communication technologies in the classroom, taking advantage of the Oxfam Interconnecting Worlds platform and the enrichment based on the exchange of experiences among the participants of the edition.

Keywords: ethical values, exchange, experience, new technologies of information and communication.

1. Un nuevo modelo de escuela: humanista y global

Nuestra realidad es indudablemente plural, diversa. Las sociedades en que vivimos, nuestro mundo globalizado nos demandan cada vez más que reconozcamos la diferencia y la consideremos una fuente de riqueza, una oportunidad para crecer como personas y desarrollarnos más allá de lo que nuestros límites, nuestras fronteras nos muestran. De algún modo, nos demanda que nos entendamos, que trabajemos por la convivencia justa y pacífica, que hagamos por ser mejores personas y preocuparnos menos por acumular más bienes materiales. Sin embargo, sucede que esta oportunidad no siempre se ve

desde la apertura ni la lectura cosmopolita que nos permitiría considerarnos ciudadanos de un mundo global y genera por el contrario el rechazo al otro, la discriminación, la condena de quien no piensa como yo.

Nuestras escuelas deben convertirse, no obstante, en un espacio en el que los alumnos y los profesores tomen conciencia en primer lugar de los problemas globales, como la pobreza, la convivencia, la desigualdad entre países, la paz, la sostenibilidad y la interculturalidad. En segundo lugar, debe constituir un espacio en el que reflexionar sobre esta situación que nos afecta a todos y críticamente abordarlos desde las capacidades y responsabilidad que como ciudadanos nos compete.

Un modelo de escuela tecnocrático, preocupado más por los resultados y los intereses de mercado, orientado hacia la formación de profesionales y no de personas íntegras, críticas y libres, es fácil que no encaje en el abordaje de estos problemas y no los incluya entre sus objetivos ni en sus programas, puesto que si no existe el interés utilitarista de poco sirve emplear tiempo en ellos. Ahora bien, si viramos hacia un modelo de escuela humanista, que trata de humanizar, con un componente ético esencial que busca el reconocimiento del otro como un ser valioso, digno de respeto y de consideración, así como el conocimiento y el respeto de las culturas desde un horizonte de valores ético-cívicos, entonces el reto de afrontar los problemas globales desde los ideales de la paz, la libertad y la justicia resulta ineludible. Los alumnos aprenden no solo contenidos conceptuales, ni desarrollan únicamente su dimensión cognitiva, sino que además aprenden a ser, a aprender, a hacer y a convivir, como apunta el *Informe Delors* de 1996.

2. Un cambio de paradigma educativo: aprender en red

Cuando la educación se plantea estos retos de carácter global los educadores que se sienten interpelados consideran que quizá haya que hacer las cosas de manera distinta, se encuentran con la necesidad de enseñar en el siglo XXI, atendiendo a la complejidad de la realidad que tienen enfrente pero sin perder de vista a la más lejana. Se trata de adaptarse, de buscar nuevos recursos que nos permitan concretar ese modelo educativo humanista.

Si en la vieja escuela el profesor hablaba, explicaba y transmitía así sus conocimientos a los alumnos, mientras estos como receptores pasivos memorizaban, acumulaban contenidos y reproducían lo que habían aprendido, en este nuevo paradigma sucede que el profesor cede la palabra al alumno sin perder la autoridad. De manera que el conocimiento se construye conjuntamente. Con lo cual el profesor toma el rol de acompañar al alumnado en el proceso de aprendizaje, le dota de los recursos para la búsqueda de conocimientos, de respuestas, pero se mantiene más bien “callado” mientras el proceso se desarrolla positivamente, cumpliéndose los objetivos.

La propuesta que aquí presentamos da un paso más porque abre la posibilidad de trabajar en red y de construir conocimiento tejiendo redes entre los más próximos y los más lejanos. Alude al trabajo más participativo, cooperativo, en el que el aprendizaje es compartido y el compromiso ético común y responsable. En este sentido la motivación del alumnado resulta fundamental, y el mantener su interés y su actividad también. La red se va tejiendo desde varios puntos, con el apoyo de las nuevas tecnologías, la introducción de ordenadores y de Internet en el aula, pero teniendo en cuenta que es principalmente una red humana, en la que

participan alumnos, profesores y padres que también se involucran en la vida escolar. Lo fundamental es que se intercambian opiniones, experiencias, generando una comunidad de conocimiento sin que necesariamente todo el mundo esté presente en el mismo momento. Se trabaja conjuntamente, interesándose por lo que hace el otro, por la diferencia y ofreciendo lo que uno tiene desde la reflexión crítica y valoración de lo que uno es.

3. *Conectando Mundos*: una experiencia telemática para aprender valores éticos.

La propuesta educativa *Conectando Mundos* de Intermón Oxfam nace con el objetivo de ofrecer un espacio interactivo alternativo, para iniciar así procesos de trabajo cooperativos, participativos y democráticos a través de las nuevas tecnologías (Duch, 2009). El hilo conductor de la propuesta como señalan sus coordinadores pretende formar en una ciudadanía global, entendiendo que los ciudadanos globales son conscientes de la amplitud del mundo, de la diversidad y complejidad de la realidad y de tener un sentido de su propio papel como ciudadanos, con sus derechos y sus deberes.

Los ejes fundamentales de la propuesta son (Duch, 2009: 67):

- Participación en una comunidad virtual de escuelas.
- Prioridad de redes de personas por encima de redes de ordenadores.
- Facilitar la comunicación y promover la acción entre escuelas de distintos países para contribuir a una cultura de paz y una sociedad más justa.

- Los profesores experimentarán con nuevas metodologías de trabajo que han surgido gracias a las TIC.
- Descubrimiento de las nuevas posibilidades metodológicas derivadas del aprendizaje cooperativo.
- Ofrecer orientaciones pedagógicas a los profesores, sugerencias para el trabajo de los alumnos y animación telemática para mantener el interés de los participantes.
- Impulsar un nuevo paradigma educativo.

En las distintas ediciones que se han desarrollado hasta el momento los temas de interés que se han trabajado se vinculan a la ciudadanía global y los contenidos han sido los derechos laborales, la cultura de la paz, la pobreza, el agua y el cambio climático, la desigualdad de género, la interculturalidad, la inmigración y el derecho a la diferencia.

Por tanto, los objetivos genéricos que se plantean desde esta propuesta telemática son:

- Facilitar una experiencia de participación política donde los alumnos tengan la oportunidad de conocer diferentes herramientas democráticas.
- Favorecer el diálogo intercultural entre alumnos de entornos sociales y geográficos diferentes.
- Facilitar un espacio de trabajo cooperativo efectivo a través de las TICs.
- Tomar conciencia de la pobreza y de la desigual distribución de los recursos desde un espacio de reflexión sobre el entorno cercano y el conocimiento de la

realidad de los otros participantes, para así elaborar conjuntamente una propuesta-compromiso para erradicarlas.

- Promover la colaboración entre el alumnado y profesorado de escuelas de diferentes localizaciones geográficas para fomentar el conocimiento mutuo, compartir realidades diversas y descubrir problemas comunes, siguiendo el lema piensa globalmente y actúa localmente.

La propuesta responde a una estructura en tres fases en la que es fundamental tanto la formación del profesorado como el tejido en red que se forma entre alumnos, profesores y familias, de manera telemática y también en determinados momentos presencial.

La primera fase es la formación del profesorado, a quien se le da a conocer la plataforma virtual para que se familiarice con el entorno y los contenidos de la temática concreta, esto implica de algún modo también la facilitación de recursos y el desarrollo de estrategias para la motivación del alumnado.

La segunda fase consiste en la propuesta de trabajo con el alumnado que accede a la plataforma y que va desarrollando las distintas actividades semanal o quincenalmente, elaborando respuestas o proponiendo desde sus experiencias soluciones que comparte con otros alumnos de centros distintos. Los alumnos están organizados en comunidades de trabajo que se dividen en cuatro franjas de edad que abarcan desde los 6 a los 17 años e interactúan con un grupo de trabajo diverso de manera virtual. La misma plataforma genera estos grupos teniendo en cuenta las características y situación de los participantes, facilitando así el intercambio más enriquecedor.

La tercera fase se concreta con los encuentros presenciales que tienen lugar una vez finalizada la fase de trabajo en la plataforma virtual. Se trata de encuentros regionales donde se pretende dar a conocer las conclusiones y experiencias de manera presencial, participando a su vez en una jornada de talleres de experiencias y dinámicas de trabajo grupal que persiguen el conocimiento mutuo y la publicidad del trabajo realizado. Estos encuentros de estudiantes incluyen una sesión de trabajo del profesorado que realiza a su vez una parte de la evaluación de la propuesta, referida tanto a los contenidos de la edición, los materiales y recursos disponibles, las dificultades que se han presentado y el modo de superarlas. Esto nos conduce al siguiente apartado donde abordamos la evaluación.

4. Evaluación de la propuesta educativa y de la experiencia telemática: profesorado y alumnos.

Desde Intermón Oxfam se insiste en la importancia de la evaluación con el fin de revisar y mejorar los recursos, la estructura de la propuesta de cada edición, apuntar a los intereses que puedan despertar la motivación del alumnado y asimismo conectar con los contenidos relativos a la educación de una ciudadanía global. El objetivo principal de la evaluación es conocer para mejorar en las ediciones siguientes.

La evaluación se estructura también en tres fases que persiguen recabar la mayor información posible teniendo en cuenta la perspectiva de los distintos

grupos participantes y las valoraciones que se desprenden tanto desde el profesorado como desde los alumnos.

La primera fase de la evaluación se lleva a cabo en la misma plataforma telemática, tanto profesores como alumnos responden a unos cuestionarios, dejan sus comentarios, proponen desde las dificultades encontradas la revisión de aquello que consideran mejorable, sugieren nuevos recursos o temáticas.

La segunda fase se desarrolla a partir de la información recabada en la primera y la amplía, pues se realiza cuando tienen lugar los encuentros presenciales de alumnos y profesores. Se trata de una evaluación cualitativa en la que los participantes pueden expresar e intercambiar en pequeños grupos y de manera directa lo que han sentido y lo que les ha resultado más sugerente o dificultoso, lo que cambiarían o preferirían obviar.

La tercera fase es más compleja puesto que se trata de una evaluación completa de la propuesta educativa, del proyecto en el que se incluye y que lleva a cabo una asesoría experta y externa a Intermón Oxfam. De esta manera se salvaguarda la transparencia y se revisan de manera crítica los objetivos y los resultados, completando así las evaluaciones de los participantes directos y tomando perspectiva para valorar también la efectividad, el impacto, la competitividad incluso del proyecto.

Los criterios de evaluación que se siguen en las tres fases se vinculan en primer lugar con la educación al desarrollo y se definen de acuerdo con las siguientes dimensiones:

- Dimensión pedagógica: métodos, procedimientos y acciones de trabajo. Se revisa la innovación de estos, la continuidad del proceso, el propio proyecto educativo, la precisión de los indicadores y los resultados.
- Dimensión política: la participación de las personas de realidades geográficas y culturales distintas, las posibilidades que ofrecen las propuestas educativas para el cambio social.
- Dimensión cultural: los procesos educativos y el contexto en que se llevan a cabo, los valores y conceptos que se plantean en el proceso educativo, las realidades e identidades diversas que se presentan en el proceso.
- Dimensión de innovación continua: la recuperación de aprendizajes de la propia práctica, la participación de los sujetos implicados en la evaluación y la sistematización de experiencias, los medios disponibles.
- Dimensión de género: la presencia de las mujeres y de la discriminación de género, la explicación de las causas de los conflictos de género, los estereotipos de género sexistas, participación y poder de las mujeres y de los hombres en el contexto social y político.
- Dimensión Sur: la participación de personas y organizaciones del Sur en los procesos de educación para el desarrollo, como sujetos activos, la promoción y fortalecimiento de relaciones e intercambio entre colectivos del Sur y del Norte.

En segundo lugar la evaluación sigue también unos criterios relativos a la eficacia y la eficiencia, que van más allá de los criterios educativos que hemos comentado anteriormente.

- Eficacia: en qué medida se han conseguido los objetivos.
- Eficiencia: qué resultados se han obtenido y con qué métodos.
- Impacto: efectos positivos y negativos, previstos y no previstos, directos e indirectos, que tiene la acción de la propuesta sobre el medio.
- Pertinencia: la adecuación de los resultados y los objetivos al contexto.
- Viabilidad/Sostenibilidad: continuidad de los efectos positivos del proyecto.
- Participación: posibilidades y nivel de implicación de personas y colectivos vinculados al proceso, efectos que ha tenido sobre ellos, en qué medida les ha fortalecido.
- Teoría del programa: analizar la coherencia de la práctica con el marco teórico que la fundamenta.
- Transversalidad: analizar el papel de los temas y componentes de los proyectos de educación para el desarrollo y que atraviesan las diferentes acciones y procedimientos.

Las conclusiones de la evaluación tras aplicar los criterios expuestos en ambas fases se entienden teniendo en cuenta algunos factores importantes que influyen en los resultados. No vamos a comentarlas de manera exhaustiva porque no es tampoco el propósito de este escrito, pero sí señalar los factores que han podido determinar esos resultados, conclusiones. En primer lugar la diversidad de realidades, de puntos de vista, de aportaciones de los participantes que forman parte del proceso. Esta diversidad enriquece y al mismo tiempo demanda una flexibilidad a la propuesta *Conectando Mundos* que responde bien por su estructura

versátil y flexible. Favorece, por tanto, que cada centro la pueda desarrollar y adaptar según sus posibilidades, sus recursos.

El tiempo de que se dispone también es un factor importante que determinará los resultados y el propio impacto de la propuesta. Las experiencias y acciones varían en función del tiempo que se les ha dedicado. Desde la plataforma se establecen tiempos y fases de trabajo que van abriendo y cerrándose a medida que avanza la propuesta, pero esto no implica que cada cual vaya adaptándolo a su disponibilidad, sus recursos, su situación real.

En tercer lugar es importante tener en cuenta si la propuesta de *Conectando Mundos* se incorpora en el centro educativo como parte del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Curricular de Centro o es una acción aislada de un profesor o profesores para una asignatura. Cuando se incorpora a los proyectos de centro, evidentemente la transversalidad e interrelación de las distintas materias y profesores contribuyen al desarrollo del proceso en toda su amplitud y mejora su impacto en el contexto social.

5. Valoración de las experiencias *Conectando Mundos* en el aula.

Los alumnos lo valoran como una oportunidad para conocer gente, para hablar e intercambiar experiencias con alumnos de otros lugares, que les cuentan cómo viven, qué hacen ante las situaciones que se les plantean en la propuesta, qué piensan y cómo actúan. Se sienten motivados por descubrir al otro, que es diferente, que puede ser más o menos próximo pero con el que llegan a identificarse en algunos aspectos y al que se vinculan por el propio trabajo compartido. Y sobre todo les sorprende lo que viven en los encuentros

presenciales, que culminan el trabajo realizado en el aula y que dota de sentido a la red humana que ha ido tejiéndose durante esas semanas de trabajo.

Desde las experiencias que hemos vivido y desarrollado estos años las conclusiones a las que llegamos son muy significativas y enriquecedoras desde el punto de vista educativo y humano, sirven para motivar a quienes no la conocen para que participen y se animen a sistematizar las experiencias que recojan en sus aulas. El mismo proyecto educativo de Intermón Oxfam nos ofrece una plataforma *online* en la que poder compartir experiencias, recursos, prácticas educativas que sistematizamos y que queremos que otros conozcan, aprovechen y desarrollen si lo desean en sus aulas. Este recurso es Kaidara (puede encontrarse en www.kaidara.org) y resulta muy útil cuando se buscan materiales relativos a los contenidos de educación para el desarrollo o ética cívica.

Así pues, resaltamos que las experiencias han sido:

- Siempre motivadoras para los alumnos.
- Enriquecedoras y positivas, humanizan al otro, lo aproximan.
- Generan impacto sobre el contexto educativo, en el centro, en la sociedad y entorno familiar del alumnado. Les permite sentirse agentes de cambio social.
- Incide en la formación competencial, en el conocer y en el saber hacer.
- La metodología cooperativa y el uso de las TIC plantea un reto al profesorado que revisa su trabajo y su modo de enfocar las clases.

- Efectivamente se tejen redes humanas a partir de la educación en valores, se experimenta la indignación ante la injusticia, pero también la solidaridad y la esperanza por cambiar las cosas, por construir un mundo más justo.

Bibliografía

Consortio Conectando Mundos (2009). *Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.

De Paz Abril, D. (2008). *Pistas para cambiar la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Duch, A. (2009). *Conectando mundos, una experiencia telemática de Educación para una ciudadanía global. Educación para una ciudadanía global. Construir un mundo justo desde la escuela*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Hacia un equilibrio entre narración e imagen en el discurso de la educación moral.

Una propuesta para la práctica.

RAFAEL VICENTE ORTIZ ANGULO

Instituto Universitario de Investigación "San José de Calasanz". UCV

Resumen: Tratamos de razonar sobre cómo, persiguiendo la innovación educativa hoy se puede caer en el abuso del uso de la imagen en detrimento de la narración. Lejos de hacer una propuesta excluyente, se argumenta a favor de un uso complementario de ambos recursos.

Palabras clave: Imagen, narración e innovación

Abstract: We are trying to reason about how, pursuing educational innovation, today is very easy abuse the use of the image to the detriment of the narrative. Far from making an exclusive proposal, it's argued in a favor of a complementary use of both resources.

Keywords: Image, narration, and innovation

1. Disquisición inicial

Desde hace tiempo el imperio de la imagen ha penetrado la vida humana, también el ámbito educativo. La imagen compendia y evoca pero también esquematiza y simplifica. "Más vale una imagen que mil palabras", dice el adagio. Pero ¿qué es de la imagen cuando están ausentes esas mil palabras que la explican? Quizá se transmute en una simple emoción, en una producción sentimental, en un emotivismo estético cerrado a la dimensión ética. En efecto, la palabra nos abre el camino hacia la hermenéutica del texto, del contexto y de la imagen. Es importante no hipertrofiar la imagen como recurso de acceso a la realidad. La imagen necesita ir acompañada de la palabra y la palabra, en ocasiones, de la imagen, ambas en su

justa medida. Hemos de saber valorar tanto la capacidad narrativa de la imagen (imagen narrante) como la capacidad imaginativa de la narración (narración imaginante). Sin la imagen no hay patencia de lo narrado, sin narración no es posible el acto imaginante.

Siempre inmerso y permeable al contexto sociocultural, quizá hoy, el ámbito educativo abuse de la imagen en menoscabo de la narración. Quienes llevamos tiempo en la enseñanza podemos constatar una pérdida en la calidad del discurso narrativo del alumnado, y puede que también en el del profesorado. Efectivamente, la cultura de la inmediatez sobrevalora la imagen en detrimento de la narración que parece posponer con dilación la aprehensión de lo real, sólo lo parece. Optamos por el emoticono en lugar de la preferencia de una frase, aunque sea breve. Así, muchas veces esa imagen que se postula como atajo, en la práctica resulta fuga de la realidad o, al menos, un “desatenimiento” a parcelas relevantes de la misma. Más aún, con el concurso de las nuevas tecnologías se nos procura, en el mundo de la imagen, “otra” realidad paralela en la que se prefiere instalar la vida ¿o, quizá, se busca instalarse en otra vida? Una “realidad virtual” que se ofrece constantemente como alternativa.

En tales condiciones, observamos una pérdida considerable de recursos narrativos y estilísticos que hacen difícil, cuando no imposible, la argumentación y, consecuentemente, la tematización y dilucidación de la problemática entrañada en los dilemas vitales. De tal modo que el discurso racional queda arrumbado por el decurso emocional. Se trata de una suerte de crepúsculo del “veterodeber” que da paso a la aurora de un “neodeseo” (Lipovetsky, 1994). Es menester interrogarnos seriamente sobre si en educación nos esmeramos por el *cuidado* de lo emocional

mientras *des-cuida-mos* el debido *cuidado* de lo racional. Porque en esta tesitura circunstancial no es extraño que, a golpe de decreto ley, vayan desapareciendo del currículo aquellas asignaturas que más propician la argumentación y el espíritu crítico sin que, apenas, suscite protestas. Ciertamente, y esta es la tragedia, las principales herramientas para labrar una buena argumentación se han de extraer precisamente de un ámbito que se presenta como caduco, el de la narración y que se encuentra tratado precisamente en disciplinas desaparecidas, minusvaloradas o mal-tratadas.

En un hogaño semejante, resulta innovador el fomento de las técnicas narrativas en el aula que, sin embargo, casi oficialmente, se entienden finiquitadas por caducas, cuanto menos, precisamente, en los enfoques pedagógicos que se auto-comprenden como más innovadores.

A este propósito, se me antoja adecuado compartir una actividad que durante años venimos desarrollando en las aulas de 4º de ESO en la tristemente desaparecida asignatura de ética: la realización del *diario del alumno* como recurso que propicia el equilibrio entre imagen y narración. Desde dicha actividad se propone el ensayo de la argumentación crítica, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje entre iguales, el fomento de empatía y la eempatía. En definitiva una propuesta de coherencia performativa en la enseñanza de la Ética como disciplina académica.

2. El justo lugar de la imagen

En el intento de esclarecer la voz “imagen”, en su Diccionario de Filosofía, Ferrater Mora (1990) nos recuerda, entre otras, dos interesantes aportaciones: La

de Bergson que entiende que la imagen “es más que lo que el idealista llama representación, pero menos que lo que el realista llama cosa; una existencia situada a medio camino entre la “cosa” y la “representación”. Por otra parte, la aportación de Sartre, junto con la de la fenomenología, que se opone a la concepción tradicional de “imagen-cosa”, resultado de entender la imagen como reproducción en el cerebro de la “cosa externa”. Existe un contraste entre la riqueza desbordante de la realidad y la pobreza con la que las imágenes intentan significarla. Sin embargo, esto no significa que haya una absoluta heterogeneidad entre ambas.

Efectivamente, la narración juega un papel fundamental a la hora de salvar las insuficiencias que la imagen padece para proporcionar una aprehensión cabal de lo real, pues es la narración el marco hermenéutico ineludible donde la imagen cobra su auténtica significación. Sin embargo, hoy encontramos fervientes defensores en el ámbito educativo de algunos recursos didácticos que, en su aplicación, preconizan una suficiencia que la imagen no tiene.

3. ¿Argumentos pro imagen?

Sin que ello signifique que nos identifiquemos con el posicionamiento radical de este autor, parece interesante recordar la contrarréplica que Giovanni Sartori (1998) ha realizado a los argumentos esgrimidos por los que él denomina “video-defensores” y “multimedialistas”, los sintetizamos brevemente:

- a) Todo hallazgo tecnológico se ha topado con inquisidores.
- b) Lo inevitable tiene que ser aceptado.
- c) No hay contraposición entre palabra e imagen.

- d) El saber mediante conceptos es elitista y el saber mediante imágenes es democrático.

La contrarréplica que Sartori da a cada uno de estos argumentos es:

- a) La supuesta obstaculización sistemática del progreso no ha sido eficaz ante el verdadero progreso.
- b) Que lo inevitable tenga que ser aceptado no implica que tengan que ser aceptadas sus consecuencias nocivas o perversas.
- c) Sería deseable una síntesis entre el “hombre que ve” y el “hombre que lee”, pero los hechos la desmienten por el momento.
- d) No es de recibo el argumento en el que, después de admitir que lo que Sartori llama “acto de ver” empobrece el entendimiento, se afirma que, dicho empobrecimiento, se ve altamente compensado por la difusión del mensaje televisivo y por la accesibilidad de la mayoría. Así pues, cabe contraargumentar que “un ‘conocimiento mediante imagen’ no es un saber en el sentido cognoscitivo del término y que, más que difundir un saber, erosiona los contenidos del mismo”.

Para Sartori todo el avance intelectual que el *homo sapiens* ha realizado lo debe a su *capacidad de abstracción*. Según él, ciertamente, las palabras sirven para simbolizar y representar las cosas que vemos pero “casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en palabras abstractas que no tienen ningún correlato con las cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar ni traducir en imágenes”. Esto es cierto para todos los ámbitos de la realidad en la que, en expresión zubiriana, se encuentra religado el ser humano, también el de lo político, lo social y lo económico. No obstante, Sartori admite que “algunas palabras

abstractas –algunas no todas- son en cierto modo traducibles a imágenes, pero se trata siempre de traducciones que son sólo un sucedáneo infiel y empobrecido del concepto que intentan ‘visualizar’”, distorsiones del mismo.

Por todo ello, es una exigencia de buena praxis educativa un adecuado uso didáctico de la imagen, que ha de ser tamizado a través del criterio formado del profesional. Su uso indiscriminado o fuera de control pedagógico no puede quedar justificado por la afirmación de que el uso de las nuevas tecnologías es, por sí mismo, signo de innovación en el aula.

Pensemos que el alumno fuera del aula está ya inmerso en ese nuevo mundo, descubierto no hace mucho, es nativo del mismo. Seguramente será muy importante en sus vidas que aprendan a modular su uso. El alumno acude a la escuela sabiendo hacerse un *selfie*, que recoge un aspecto fragmentado de su vida, muy fragmentado, pero no acude sabiendo narrar su vida. Esos fragmentos los sabe subir a Facebook donde más que narración hay exhibición, en el sentido del individualismo expresivo de Ch. Taylor, con la consecuente pérdida un inestimable contenido biográfico. En estas condiciones: ¿no se impone la narración como recurso innovador?

4. Conceptos que es bueno clarificar

Es conveniente clarificar algunos conceptos

- a) Escuela Reproductora; Escuela Emancipadora.

Es importante la distinción que algunos autores como Gimeno Sacristán (1994), Pérez Gómez (1995) o Grundy (1991) realizan entre escuela reproductora y escuela emancipadora. Entienden por escuela reproductora aquella que, en una

aplicación acrítica del currículo impuesto por los organismos políticos competentes, asumen hacer de la escuela un lugar donde se confeccionan, a golpe de troquel, los futuros ciudadanos según un diseño preestablecido para el adecuado sustento y servicio de una concreta concepción de sociedad. Sin embargo, la sociedad en la que vivimos no es precisamente modélica en muchos de sus aspectos y, por otro lado, sus dinámicas indeseables tienden a infiltrarse por las porosidades de la escuela. Por ello, la escuela no debe dejarse instrumentalizar pues ha de ser una escuela emancipadora que, desde una recepción crítica del currículo y de las dinámicas sociales, forme ciudadanos críticos y autónomos capaces de acometer aquellas reformas que hagan el mundo mucho más habitable para todos sin exclusión. Esto supone, también, una escuela refractaria a la seducción de las modas. Convendrá, pues, distinguir adecuadamente lo que se trata de verdadera innovación de aquello que no deja de ser mera moda.

b) Actualización no es innovación.

Por otro lado, tampoco debemos confundir la actualización con la innovación. La incorporación, por ejemplo, de nuevos y modernos recursos en el aula no siempre implica una innovación. Se puede sustituir el encerado por la pizarra digital o el retroproyector por el cañón sin que la actitud docente experimente un cambio significativo que sugiera innovación alguna. Algo así no supondría más que una actualización de recursos, la innovación es otra cosa bien distinta. No obstante, la confusión entre actualización e innovación tiene lugar con excesiva frecuencia. Fruto de ello, es espejismo en el que se cree ver una oposición entre tradición e innovación, aunque conceptualmente no pueda sostenerse. Efectivamente, nos dice Pareyson:

Nadie pone ya en duda que tradición e innovación, aunque aparezcan a veces violentamente contrapuestas, están en realidad unidas por una solidaridad originaria y profunda. Es en virtud de la innovación como las tradiciones no sólo nacen, sino que incluso se perpetúan. Continuar sin innovar es sólo copiar y repetir, e innovar sin continuar significa a menudo construir sobre arena y fantasear en el vacío. En la más fiel de las imitaciones siempre está presente una exigencia de originalidad, y una necesaria referencia al pasado está presente en la más abierta ruptura: Los polos opuestos del puro conformismo o la mera rebelión no hacen más que confirmar en su estéril unilateralidad la fecunda solidaridad de estos dos polos (Pareyson, 1988: 34).

Así pues, si no queremos “construir sobre arena” o “fantasear en el vacío” debemos hacer solidarias narración e imagen, tradición e innovación para que lo que pretendemos que sea innovación lo sea realmente.

Invito a interrogarnos seriamente por quiénes han innovado realmente en la historia de la educación. Si afrontamos sin prejuicios la respuesta tendremos que admitir que son quienes han sabido realizar una escuela que permanece y se actualiza. Pero, entonces, actualización no es innovación. Esta última depende mucho más de la “carácter docente” que nos forjamos que de los recursos a nuestro alcance, pues sólo desde aquella estos cobran sentido y son adecuadamente administrados.

5. El diario de clase como recurso.

Antes de proceder a la descripción del “Diario de clase” como recurso didáctico conviene enfatizar que dicha propuesta no es alternativa al uso de la imagen, como de lo que llevamos expuesto se ha de suponer, sino complementaria habida cuenta de que sostenemos la solidaridad entre imagen y narración. La imagen puede muy bien actuar suscitando el conflicto cognitivo, por ejemplo en un

proceso discursivo, al modo como actúa la ironía en la mayéutica socrática. Por otra parte, el potencial simbólico de la imagen hace que en esta se conjuguen de modo particular la denotación y la connotación, por lo que la imagen siempre suscita un proceso narrativo, cuanto menos, en el interior de la persona que la observa.

Por último, y sin más, pasamos a describir la actividad que denominamos “Diario de clase” y que hemos desarrollado con resultado satisfactorio durante años en la asignatura de Ética y Ciudadanía que se ha venido impartiendo hasta el curso pasado en 4º de ESO.

a) Descripción de la actividad.

Los alumnos deberán realizar durante todo el curso un “Diario de clase” en una libreta tamaño cuartilla para diferenciarlo del bloc de notas, que deberá ser de tamaño folio. Se realizará, como tarea para casa, a partir del trabajo realizado en clase. El formato del mismo se ajustará a las siguientes pautas:

1. El contenido de cada día deberá ir encabezado por la fecha (día de la semana, mes y año).
2. Constará de tres apartados bien diferenciados.
3. En el apartado “A”, se consignarán por escrito todos los contenidos trabajados en clase, bien sea a partir de las explicaciones del profesor, bien a partir de las diferentes actividades que eventualmente se hayan realizado. En este segundo caso la actividad realizada también será descrita.
4. En el apartado “B” el alumno deberá reflexionar y argumentar, haciendo el esfuerzo de ponerse en lugar del profesor, sobre el sentido de la materia

explicada o, en su lugar, de la actividad realizada. Siempre intentando descubrir la finalidad educativa que con ello se persigue.

5. En el apartado "C", el alumno expresará, argumentativamente, sus propias opiniones y su la utilidad que para él ha tenido la sesión.

Al comienzo de cada clase el profesor pedirá la lectura a un cierto número de alumnos que serán calificados con nota numérica del 1 al 10.

No cabrá excusa alguna para no tener actualizado el diario pues, en caso de ausencia o de no haber aprovechado adecuadamente la clase, el alumno deberá comunicarse con un compañero que le ponga al corriente de lo realizado y, a partir de sus explicaciones, construir la trama de su propio diario consignando por escrito el nombre del compañero por el que ha sido ayudado. Éste último será también calificado en caso de que se le requiera la lectura. Pero, en ningún caso, será admitido el copiado directo de otro Diario.

Cómo se trata de una actividad diaria, en cualquier clase se podrá efectuar un control general de "Diario". Dicho control consistirá en trasladar a un folio en blanco el contenido de una o dos fechas escogidas al azar o con la intencionalidad, por parte del profesor, de remarcar determinados contenidos. En caso de que el alumno no haya cumplimentado esos días reflexionará por escrito sobre los motivos de este hecho.

Este último ejercicio será calificado como una lectura más del "Diario" para todos los alumnos.

A final de curso la presentación completa del "Diario" servirá para redondear la calificación final de aquellos alumnos que el profesor estime conveniente.

- b) Valor didáctico de la actividad.

1. La lectura del Diario al comienzo de cada clase sirve para recordar brevemente lo trabajado en la sesión anterior y establecer una conexión adecuada con la materia que se va a seguir trabajando.
2. El profesor puede llevar un control continuado del progreso de la clase y de los alumnos individualmente. Asimismo, está en condiciones de detectar a tiempo las dificultades que los alumnos presentan frente a la materia y de subsanar deficiencias o modificar estrategias.
3. El trabajo que el alumno realiza de transformar, al formato del Diario, los apuntes tomados en clase, los ejercicios o las actividades realizadas le sirven como acicate para llevar ordenadamente la materia al día.
4. El esfuerzo de ponerse en lugar del profesor, para encontrar el sentido y la finalidad educativa que se persigue con las actividades realizadas, proporciona al alumno la posibilidad de reflexionar más a fondo sobre la materia y un entrenamiento y desarrollo de la capacidad de empatía.
5. Al tener que exponer ordenadamente y con una trama argumentativa los contenidos, la descripción de las actividades y la opinión personal, el alumno adquiere habilidades directamente relacionadas con la competencia lingüística.
6. Por otra parte, al poderse prestar ayuda mutuamente en la realización del diario, se está potenciando con su realización el aprendizaje cooperativo y el valor de la solidaridad.
7. Se propicia con todo ello que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje.
8. Al leer en público el Diario se potencian las habilidades comunicativas, por cuanto el lector entrena la capacidad de transmitir mensajes argumentados,

ordenados y coherentes, mientras los compañeros entrenan su capacidad de escucha aprendiendo a ponerse en lugar de quien escuchan.

9. Por construir su propio Diario a partir de diversas fuentes de información (explicaciones, ejercicios, actividades...) realizan un aprendizaje constructivista significativo.

10. Se propicia la responsabilidad y la corresponsabilidad ante el trabajo y, consecuentemente, una maduración de la autonomía.

Bibliografía

Ferrater Mora, J. (1990). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

Grundy, S (1991). *Producto y praxis del currículum*. Madrid: Editorial Morata (La edición original es 1987)

Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Pareyson, L. (1997). *Conversaciones de estética*. Madrid: Editorial Visor.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

La pluma violeta
Revista de Género y Crítica de las Ideologías

Creación de una revista como propuesta de innovación docente en la asignatura Género y Crítica de las Ideologías (Grado en Humanidades)

MARIAN PÉREZ BERNAL
Universidad Pablo de Olavide

Resumen: Recogemos en este artículo la experiencia de innovación docente llevada a cabo en la asignatura Género y crítica de las ideologías de 4º en Humanidades y 5º del doble grado en Humanidades y Traducción e interpretación en el curso 2016-17. La experiencia consistió en la creación de una revista virtual diseñada y realizada por los estudiantes con el apoyo de la profesora de la asignatura. Analizamos aquí cómo se organizó el trabajo, cómo se evaluó y cuál fue el resultado final

Palabras clave: género, innovación, competencias, evaluación

Abstract: This paper presents the results obtained from an innovative teaching experience carried out with students of "Gender, Ideology and Critical Thought" in the academic year 2016-2017. This is a subject of 4th year of the *Degree on Humanities* and 5th year of the *Degree on Humanities and Translation & Interpreting* at Pablo de Olavide University. The experience consisted in the creation of a virtual magazine designed by the students, with the professor's help. This paper aims at highlighting both how this work was organized and assessed and its final result.

Keywords: Gender, Innovation, Competences, Assessment

1. La asignatura: Género y crítica de las ideologías

En este trabajo presentamos un proyecto de innovación docente que fue llevado a cabo en el aula en el primer trimestre del curso 2016-17. La asignatura elegida ha sido *Género y crítica de las ideologías* que es impartida por el Área de Filosofía del Dpto. de Geografía, Historia y Filosofía en el Grado en Humanidades y en el doble grado en Humanidades y Traducción e Interpretación en la Universidad Pablo de Olavide.

La asignatura *Género y crítica de las ideologías* se introdujo al pasar de la licenciatura en Humanidades al grado del mismo nombre como una novedad siguiendo las recomendaciones que se dieron de incluir los estudios de género como materia en todos los grados. Nos gustaría señalar aquí que en el Verifica del

Grado en Humanidades se establecía como una de las finalidades de este grado aplicar los conocimientos al fomento de los valores de igualdad y respeto a la diversidad propios de una cultura democrática. En la filosofía contemporánea nos encontramos que se han hecho desde el feminismo reflexiones críticas sobre la cultura con propuestas revolucionarias muy interesantes (Campillo 2000:287) y es precisamente en esa tradición en la que queremos introducir a nuestros estudiantes para que reflexionen críticamente la realidad.

El proyecto de innovación se ha basado en organizar la docencia de la asignatura alrededor de la creación de una revista virtual por parte de los estudiantes y con la ayuda y la dirección de la profesora. Considerábamos que esta actividad encaja a la perfección con las competencias que se les pide a los estudiantes de estos grados y al cursarse la asignatura en los últimos cursos del grado los alumnos cuentan ya con importantes competencias sobre TICs.

Según el Verifica del Grado en Humanidades el objetivo prioritario de esta asignatura es desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica frente a los prejuicios antidemocráticos vinculados a la dominación sexual de unos seres humanos por otros. Coincidimos con María Luisa Femenías en que una tarea básica en el acercamiento filosófico a la realidad es la irracionalización de los marcos teóricos de la discriminación (exclusión, inferiorización) ya se trate de cuestiones de sexo-género o de cuestiones relativas a la etnia. Para ello es básico, entre otras cosas, que seamos capaces también de desarrollar un análisis crítico de los textos filosóficos canónicos que de una forma u otra, vienen a apoyar cualquier forma de discriminación (Femenías 2010: 200). Consideramos que una asignatura

como esta resulta un marco especialmente adecuado para un acercamiento de este tipo.

Entre las principales competencias del grado que se van a trabajar en la elaboración de la revista nos gustaría remarcar las siguientes:

- 1) Convertir la información en conocimiento propio y aplicarlo al diagnóstico y la transformación de la realidad.
- 2) Abordar el conocimiento de una manera activa, mostrando iniciativa, espíritu emprendedor y creatividad.
- 3) Transmitir el conocimiento ante un público especializado o profano en la materia, combinando síntesis y desarrollo explicativo, y haciendo uso si es necesario de las nuevas tecnologías.
- 4) Trabajar en un equipo de forma cooperativa y responsable, respetando los principios de igualdad y diversidad como es propio de una cultura democrática, y buscando el entendimiento para la consecución de objetivos
- 5) Pensamos, además, que la elaboración y publicación de una revista por parte de los estudiantes trabajando estas cuestiones es una manera óptima de demostrar que se ha logrado alcanzar dichos objetivos y una forma muy atractiva para alcanzar las competencias en las que se debe formar el estudiante en el Grado en Humanidades.

Situar a los estudiantes en el papel de periodistas los estimula a leer, analizar, preguntar y a ser críticos. Y, además, les obliga a perfeccionar su capacidad comunicativa para poder divulgar de forma adecuada los resultados de su opinión.

Con el fin de que en todo momento los estudiantes tuvieran una guía que les ayudase a entender en qué consiste la especificidad del trabajo en el ámbito de la Filosofía se les recomendó la obra de Ignacio Izuzquiza (1986), *Guía para el estudio de la Filosofía. Referencias y métodos*.

Pasamos ahora a explicar cómo se organizó el trabajo de redacción de la revista¹.

2. Título y estructura de la revista.

Al comienzo del curso se explicó a los estudiantes el esquema que se había pensado para la publicación y se plantearon el número de entradas que cada estudiante debía realizar a lo largo del curso. El esquema inicial podría ser modificado y ampliado en algunos aspectos de acuerdo con los intereses de los estudiantes y con las actividades que están trabajando en otras asignaturas con el fin de lograr que la revista sirviera para recoger las cuestiones que están trabajando en distintas asignaturas desde esta visión de género.

El trabajo que los estudiantes realizarán en la elaboración de la revista supone un 60% de la calificación total de la asignatura. Se decidió que el tanto por ciento fuera elevado para que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de la tarea. El 40% restante de la calificación depende de un examen escrito que los estudiantes realizarán al acabar el semestre y en el que se planteen las cuestiones analizadas en clase y los temas tratados en la revista.

¹ La idea surgió a partir de una experiencia similar que llevamos a cabo la profesora Ana Aranda Bernal y yo en la asignatura Género, sociedad y cultura, asignatura optativa de cuarto del grado en Geografía e Historia y que resultó bastante exitosa.

Desde un principio se trató de subrayar el hecho de que la revista era una obra de la clase que iba a ser construida entre todos y que los contenidos dependerían de qué cuestiones les podía interesar más a ellos. De hecho ellos debían pensar desde el título de la revista hasta todos los detalles de su maquetación.

Para la elección del título se dejó que todos los estudiantes presentaran los títulos que consideraran atractivos y tras establecer el listado de propuestas durante tres días se votó a través de la plataforma virtual para así seleccionar el más atractivo. El título que fue elegido finalmente fue *La pluma violeta*. Los títulos más votados después de este fueron *Mujeres en tiempo revueltos*, *La senda violeta* y *(Re)visiones*.

La estructura establecida para la revista fue la siguiente:

- 1) Presentación: Breve introducción explicando qué es la revista, qué se pretende con ella y cómo se ha hecho.
- 2) Enfoque de género: Se recogen aquí diferentes artículos en los que se explica qué es el feminismo, qué es el enfoque de género, qué es el patriarcado y todas las cuestiones que se pueden considerar básicas para entender una materia como esta. Así, aquí nos encontramos artículos como “Siete razones por las que el Feminismo se llama Feminismo” o “¿A qué se debe la mala prensa del feminismo?”
- 3) Siglo XVIII: Se recogen los artículos que giran en torno a la Ilustración por considerarlo el momento fundacional de las reivindicaciones feministas. Por ejemplo, “Mary Wollstonecraft: el feminismo reflejado en su vida y en

su obra” o “La Junta de Damas de Honor y Mérito: Un ejemplo de asociacionismo femenino en la España ilustrada”

- 4) Siglo XIX: El sufragismo y todo lo que se despierta en este interesante siglo también aparece reflejado en nuestra revista. Así nos encontramos trabajos como “Los cuáqueros y su influencia en el movimiento feminista norteamericano en el siglo XIX” o “Marie Popelin. Una mujer para las mujeres”².
- 5) Siglo XX. Toca el turno del feminismo liberal, el feminismo radical y los feminismos... Y aquí nos encontramos con temas muy variados que van desde la “Esclavitud sexual en la Segunda Guerra Mundial: las mujeres de confort del ejército japonés” hasta “Desempolvando la memoria: Las mujeres en las Brigadas Internacionales durante la Guerra Civil Española”.
- 6) Siglo XXI: El Feminismo más actual entra en escena de la mano de trabajos como “Madres arrepentidas” o “Mujeres veladas en Occidente: del velo físico oriental al velo ideológico occidental”.
- 7) Mirando la realidad con las gafas violetas: En esta última parte se recopilan un variopinto número de artículos que analizan películas, cómics, series de televisión, obras literarias, música y obras artísticas desde una perspectiva de género. Así, por ejemplo, “Pussy Riot: “Abran las puertas, quítense sus uniformes, venid a saborear la libertad con nosotras”” o “Sin sombrero ni memoria: Las mujeres de la Generación del 27”.
- 8) Comité de redacción: En este último apartado aparece una foto de cada uno de los estudiantes con una pequeña presentación redactada por ellos.

² Al estar matriculada en la asignatura un interesante número de estudiantes Erasmus (dos estudiantes italianas, cuatro estudiantes belgas y una estudiante inglesa) se les animó a que trajesen a la revista temas de sus países de origen.

3. Formato y tipología de los artículos

Los artículos podían tener una extensión máxima de seis páginas (aproximadamente 3000 palabras) y una extensión mínima de dos páginas (unas 1200 palabras). Se señaló que era importante que se adjuntase como mínimo una foto y un link (se debe crear el hipervínculo para que se pueda visitar desde el artículo directamente la página en cuestión) que resulte interesante en relación con las cuestiones que se están tratando en el artículo.

La idea era que todos los estudiantes realizaran entradas de diferentes tipos pero que las distintas entradas tuvieran alguna conexión entre sí para que el trabajo no se atomice y por el contrario les ayude a reflexionar y a pensar acerca de los problemas a los que se están enfrentando. Por ejemplo, se les planteó como posibilidad que un estudiante pudiera hacer una reseña de la obra *La mística de la feminidad* de Betty Friedan enmarcando la obra en su tiempo y explicando qué supuso su publicación en su tiempo; un análisis de la novela *Las horas* de Michael Cunningham y de la película del mismo nombre basada en esta novela que dirigió Stephen Daldry, y un breve ensayo a partir del análisis de la publicidad televisiva de la manera como ese discurso de la mística de la feminidad sigue presente hoy día. Como se puede ver se trata de cuatro artículos diferentes en los que se tiene que enfrentar al análisis de la filosofía, la literatura, el cine y la publicidad desde una perspectiva de género. Ahora bien, al girar todos en torno al mismo tema se facilita que el estudiante no se pierda en la búsqueda de datos sin poder pararse lo suficiente en reflexionar acerca de los mismos. Por ejemplo, una estudiante que estaba interesada en el Feminismo Negro decidió hacer tres entradas en torno a esta cuestión. Las entradas fueron: "Feminismo negro: Ser mujer y ser negra", "El

movimiento feminista afroamericano en EEUU: Angela Davies y bell hooks” y “*Tiana y el Sapo: principios del feminismo negro en Disney*”

Si bien en un principio se pensó que cada estudiante debía realizar cinco entradas, viendo después la carga de trabajo que esto suponía y el tiempo que después les requeriría la maquetación y el estudio se decidió que hicieran cuatro entradas cada uno.

Con la finalidad, como decíamos antes, de que los estudiantes trabajasen en aquellos temas que más les interesaban con total libertad se dejó totalmente abierto el abanico de temas. Antes de empezar a trabajar en los temas elegidos debían presentar de forma breve en clase sobre qué tema deseaban tratar en la entrada de la revista y desde qué enfoque. Estas presentaciones breves servían para que el estudiante hablase en público explicando sus ideas, para que toda la clase supiera sobre qué estaban trabajando sus compañeros, para que se les pudiera redirigir si el enfoque era erróneo o para darle ideas y sugerencias que podían mejorar el trabajo. La exposición en público era empleada a su vez para conducir a los estudiantes hacia la revisión individual y colectiva de sus sistemas de creencias. Como afirma Femenías promover el autoconocimiento es también la mejor forma de conocer al otro (2010:201).

Con el fin de orientar a aquellos estudiantes que se hallaban más despistados a la hora de decidir sobre qué temas querían trabajar de forma periódica se publicaba en la página web de la asignatura nuevos temas que podían ser interesantes. En algunos casos los estudiantes modificaron los temas inicialmente elegidos al descubrir en las clases otros temas u otros problemas que les

resultaban más atractivos. Se fue muy comprensivo en estos casos permitiendo estos cambios aunque algunos fueron de última hora.

Nos ha parecido muy interesante que esta experiencia ha servido a los estudiantes para ver interrelaciones entre diferentes asignaturas del curso viendo que era viable y muy fácil establecer una ligazón entre esta asignatura y las demás.

Con el objeto de que el trabajo se fuera haciendo de forma continua se repartieron a lo largo del semestre las fechas de entrega de cada uno de los artículos. De este modo los estudiantes podían ir recibiendo información acerca de cómo estaban trabajando y los resultados obtenidos en los artículos ya redactados. Considerábamos esto fundamental en aras a lograr una verdadera evaluación continua. Una vez que el estudiante recibía su trabajo corregido debía revisar las anotaciones de la profesora, hacer las correcciones oportunas y comenzar a maquetar la entrada. En aquellos casos en los que el artículo no alcanzara el aprobado se le remitía al estudiante con la instrucción de rehacerlo y volver a enviarlo a la profesora. Solo una vez que el trabajo tenía el visto bueno podía pasarse a realizar la maquetación del mismo.

4. Maquetación y presentación de la revista

Para la maquetación de la revista se optó por la aplicación CANVA³, que es una herramienta muy útil para diseñar y crear contenido web de todo tipo y que tiene la ventaja que está en abierto y es gratis. Además se trata de una aplicación muy intuitiva y sencilla. El único problema de esta aplicación es que si los documentos son muy largos resulta difícil trabajar con ella porque va muy lenta.

³ <https://www.canva.com/>

Con el fin de evitar esto se decidió ir maquetando los artículos de forma individual y una vez hecho esto se bajaba el archivo convertido en pdf. La tarea final de maquetación consistía en unir todos estos pdf para conformar así un único archivo que contenía la revista completa.

Una vez maquetada y convertida en pdf la revista estará ya disponible para todos los estudiantes a través de la plataforma virtual. Este detalle es importante porque en la guía docente de la asignatura se recoge que los contenidos de la revista formarán parte de los contenidos que pueden entrar en el examen final de la asignatura.

Nos gustaría destacar especialmente el trabajo realizado por las estudiantes Almudena Dorado y Rosa María Medina. Estas dos estudiantes de quinto del Doble Grado se presentaron a las plazas de alumnas internas del Área de Filosofía y han sido las responsables de todo el diseño de la revista y de la maquetación de una buena parte de ella.

Con el fin de que se visibilice todo el trabajo realizado por los estudiantes a lo largo del curso se ha pensado realizar la presentación de la Revista *La pluma violeta* en el marco del 8 de marzo. Estamos valorando si esta actividad se hará en la propia Universidad o si se empleará una sala externa a la Universidad. Consideramos que puede ser un bonito día para que los estudiantes presenten ante sus compañeros, ante otros profesores y ante sus amigos y familiares el trabajo que han realizado a lo largo de la asignatura. Sin duda esa presentación puede ser un bonito cierre para el trabajo que han estado realizando a lo largo de todo el semestre.

5. Evaluación de la experiencia de innovación docente.

Al haber sido hasta ahora tan satisfactoria, la idea es que los próximos estudiantes de esta asignatura sigan realizando esta actividad en los siguientes cursos de forma que se vaya contando con un histórico de revistas de la asignatura que será de gran utilidad para los estudiantes.

Estamos además seguros de que la experiencia de este año hará que el trabajo resulte más satisfactorio y sencillo el próximo curso. Evaluando todo lo realizado me gustaría hacer algunas correcciones y matizaciones de cara a repetir esta actividad más adelante. Si bien los estudiantes están muy satisfechos de la absoluta libertad que tuvieron a la hora de elegir los temas –la única línea roja era que se tratara de un tema relacionado con la asignatura– para la organización de la revista y para el control de los temas que se estaban trabajando ha sido sin duda mucho más complicado. A eso se une la sensación de que se han tratado algunos temas muy colaterales y otros nucleares, sin embargo, no aparecen en la revista. En relación con esto se ha pensado la posibilidad de que el curso que viene se den una serie de temas ya cerrados entre los que los estudiantes deben elegir y dejar solo uno de los cuatro como totalmente libre.

Me gustaría terminar remarcando el que a mi parecer ha sido el mejor logro de la tarea realizada y me refiero al entusiasmo con el que los estudiantes se han implicado en la redacción de la revista y, en general, en el trabajo de la asignatura.

Bibliografía

Campillo, Neus (2000). El significado de la crítica en el feminismo contemporáneo. En Amorós, Celia (Comp.) *Feminismo y Filosofía*. Madrid, Síntesis, pp.287-318.

Femenías, María Luisa (2010). Propuesta para una enseñanza no sexista de la Filosofía. En Cerletti, Alejandro (Comp.). *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Eudeba 2010, pp.199-206.

Izuzquiza, Ignacio (1986). *Guía para el estudio de la Filosofía*. Barcelona, Anthropos.

IV.

LA PRÁCTICA FILOSÓFICA

DEL DIÁLOGO

Pensar más allá de la opinión

Una propuesta metodológica de diálogo filosófico

OMAR LINARES HUERTAS¹

Universidad de Granada

Resumen: El diálogo filosófico es un arte tan complejo como fascinante. Colocarse ante un grupo de personas, y obrar de manera que los participantes generen un espacio comunicativo en el que ellos mismos sean los protagonistas del acto de filosofar, es una de las tareas más bellas a las que un filósofo puede dedicarse. Son muchos los formatos válidos para tal fin, y muchos más los que no lo son en absoluto. Por ello, este texto se centrará en la presentación de algunas cuestiones metodológicas de mi propia propuesta de diálogo filosófico, que por mi experiencia considero cumple los requisitos exigibles a esta práctica: hacer que los asistentes filosofen, y además lo hagan de forma cooperativa.

Palabras clave: Práctica Filosófica, Diálogo Filosófico, Pensamiento Crítico, Análisis Conceptual.

Abstract: Philosophical dialogue is a both complex and fascinating art. To stand before a group of people, creating a space in which participants can become an active part in the act of philosophizing is with no doubt one of the most beautiful tasks a philosopher can engage. To achieve that purpose there are various valid methods, as well as many other ones that prove to be not useful. This paper will focus on the presentation of some methodological questions of my own philosophical dialogue proposal. Based on my own experience, I consider this method meets the minimum criteria to make this practice useful: make the assistant take an active part in the act of philosophizing in a cooperative way.

Keywords: Philosophical Practice, Philosophical Dialogue, Critical Thinking, Conceptual Analysis.

Introducción

En lo que sigue trataremos de mostrar una determinada comprensión del diálogo filosófico: la que hemos podido desarrollar y aplicar en los diálogos filosóficos facilitados en los últimos años. En ningún momento pretenderemos sentar cátedra, ni realizar algún tipo de crítica a otros formatos de diálogo incluidos en la práctica filosófica actual. Existen muchas versiones, muchas vías para llevar el ejercicio del pensamiento filosófico a la práctica, y la que aquí esbozamos no es más que una de

¹El autor es investigador en el Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada (Escuela Internacional de Posgrado), donde se encuentra realizando una tesis doctoral en el ámbito de la fundamentación y práctica de la filosofía como terapia. A su vez, ejerce como Filósofo Práctico y Life Coach en thelosconsulta.com desde 2014, y facilita diálogos filosóficos grupales en piensathelos.wordpress.com desde 2011.

entre tantas posibles. Sin embargo, confiamos en la validez de esta propuesta, ya que hemos podido experimentar cómo los participantes lograban sorprenderse con todo lo que adquirirían en el curso de las sesiones, tanto por lo extraído de la cuestión abordada, como por lo problematizado o por lo que aprendieron de sí mismos durante su desarrollo. Y es que la filosofía es cuestionamiento, pero también asombro y fascinación por la realidad². La metodología que proponemos es aplicable a grupos de adultos y adolescentes -de forma contrastada-, aunque intuimos lo sería también en aulas de enseñanza, no necesariamente de filosofía³. El fin de este texto no es otro que invitar a todo aquel que lo considere oportuno a hacer uso de aquello que pudiera servirle para mejorar las prácticas filosóficas que facilite.

¿Qué entendemos por diálogo filosófico?

Empecemos por una precisión conceptual. En lo que sigue, bajo el término “diálogo filosófico” nos referiremos a un tipo de actividad en la que un filósofo práctico se enfoca en la tarea de facilitar un proceso de diálogo grupal, cuya finalidad será el ahondamiento y profundización en un concepto, pregunta o experiencia filosófica determinada. En este sentido, el diálogo filosófico grupal diverge -o debe hacerlo- de otros formatos de intercambio comunicativo, como el debate, o la tertulia. No es un debate, ya que el objetivo de este es la confrontación de argumentos, la discusión, para dar por ganador al más difícil de rebatir de entre todos ellos. Sin embargo, la dificultad para refutar un argumento no es necesariamente un síntoma de su corrección -podría serlo sencillamente de problemas en la comprensión de la cuestión, por su oscuridad, o su simple sinsentido. Predicar la verdad de algo por la incapacidad de negarlo es, como sabemos, una falacia. Por otra parte, tampoco se trata de una tertulia, ya que en ellas es

²Como señaló Giorgio Colli respecto del origen de la actividad filosófica (Colli, 1977).

³Para comprender el potencial del diálogo filosófico en el ámbito educativo es imprescindible la referencia a autores como Félix García Moriyón (2014), Mathew Lipman (1980) o Leonard Nelson (en Linares, 2013).

habitual que los participantes realicen sus intervenciones sin filtro ni exigencia de rigor alguna. Mientras que en el debate se busca la competición, en la tertulia se fomenta el movimiento improductivo, la autoexpresión desbocada. Nada de esto es filosófico.

El diálogo filosófico es diálogo por darse a través de la razón⁴, por ser crítico, pero también cooperativo, comunitario. A su vez, es filosófico en la medida en que su curso pretende descender desde el uso común de los términos hasta la esencia misma de lo abordado, buscando formular las preguntas últimas que lo definan. Por último, es filosófico por su capacidad transformadora, en la medida en que permite a quien toma parte en él un contacto y confrontación con su sistema de juicios, creencias y valores, posibilitando así el análisis crítico de los mismos. Entendiendo en qué sentido nuestro modelo se aleja de otros ya habituales podremos empezar a vislumbrar lo que tenemos entre manos.

Para participar en un diálogo filosófico no es necesaria formación previa; tampoco haber estudiado el concepto o pregunta a tratar. Una de las premisas básicas de esta propuesta es que la filosofía, antes de ser un ámbito de conocimiento especializado, es una actividad intrínsecamente humana. Ser humano es ser pensante y, quien piensa, puede filosofar si se lo propone. Por ello, los requisitos no son académicos, sino actitudinales, ya que son imprescindibles la curiosidad, las ganas de reflexionar, de pensar en grupo y, por supuesto, de cuestionar, tanto las propias creencias como las ajenas⁵. Cada participante parte de su propia opinión, como no podía ser de otra forma, pero se busca que esta se “abandone” en la puerta de entrada, ya que el espacio filosófico debe entenderse como un entorno diferente al de la vida cotidiana⁶, en el que se piensa desde la experiencia personal, pero yendo más allá de ella. Aquí todo es cuestionable, al margen del apego o resistencia que los asistentes

⁴La propia raíz etimológica del término lo señala: *diá-logos*, a través de la razón.

⁵Para conocer más sobre cómo trabajar las creencias personales en el contexto del diálogo o taller filosófico, es imprescindible la lectura de la propuesta de Oscar Brenifier (Brenifier, 2011).

⁶Brenifier, 2006.

puedan tener hacia ciertas ideas. Cualquiera de ellas puede ser objeto de pregunta, de puesta entre paréntesis, de análisis o experimento mental.

Aunque sean inevitables, extraer conclusiones finales no es ni un requisito ni una señal de éxito en el proceso. La filosofía busca comprender incógnitas que otras disciplinas no se atreven ni a concebir. Pero más que dar respuestas, la tarea esencial de la filosofía es hacer preguntas. Una pregunta bien formulada supondrá una incisión en el objeto de reflexión nunca antes realizada. La pregunta abre mundo, alumbra espacios vedados, disecciona tanto pensamiento como realidad. Finalizar un diálogo filosófico con más preguntas que respuestas no es una invitación a la confusión, ni al relativismo, sino la prueba de que se ha alcanzado un estadio superior, desde el que los participantes son capaces de reconocer una complejidad anteriormente ignorada.

Una metáfora muy útil para transmitir a los asistentes la esencia del diálogo filosófico es hacerles ver que el trabajo que van a realizar es muy similar al de las manualidades, aunque en un plano conceptual, claro está. La idea es lograr que visualicen los conceptos de forma corpórea, sensorial, para que puedan trabajar con ellos de forma más eficiente. Cada noción posee una maleabilidad propia, una resistencia o tendencia a adoptar ciertas formas. *¿Hasta dónde podemos estirar este concepto? ¿Qué realidades es capaz de aprehender? ¿Cuáles no? ¿Qué formas puede adoptar? ¿A cuáles tiende? ¿A qué se asemeja? ¿Por qué?* Artesanía lingüística, capaz de exigir a los asistentes que se "remanguen", y se acerquen a la mesa a interactuar con la materia conceptual.

Deberemos extender un poco más esta metáfora -que como vemos, no lo es tanto- para explicar el valor de la mesa en este ejercicio de sensorialización del trabajo filosófico. La mesa es el lugar del trabajo conceptual. Se comunicará a los asistentes que toda intervención deberá lanzarse a ella, de modo que esté disponible para que

cualquiera pueda acercarse a sus argumentos e ideas, y cree algo diferente con ellos. Esto implica que, una vez que las palabras son pronunciadas, quedan desvinculadas del sujeto que las profiere. En el diálogo filosófico no hay propiedad intelectual, tan solo aportaciones cooperativas. Evitando que el autor de una idea imprima un sesgo de definición en ella, fomentamos la pluralidad semántica de interpretaciones posibles, promoviendo la creatividad filosófica⁷. Además, la despersonalización respecto de las propias ideas permite que el que interviene no incluya su ego y autoestima en sus palabras. Es muy común ver cómo nos ofendemos cuando alguien nos contradice, o interpreta nuestras palabras de una forma que no buscábamos, obviando la posibilidad de aprendizaje que de ello se deriva. Cuestionar nuestras palabras no es cuestionarnos a nosotros mismos, ni el cuestionamiento debe ser recibido como un agravio, necesariamente⁸.

El diálogo filosófico es un encuentro que pretende crear un curso común de pensamiento, capaz de trascender las diferencias de opinión presentes en su seno⁹. Fomenta un intercambio cognoscitivo que lleva a cada participante más allá de donde habría llegado de haberse planteado la cuestión en solitario. Para esto, es imprescindible que cada uno de ellos se proponga realizar una presunción de sentido para todas y cada una de las intervenciones que se realicen. No se trata de aceptar cuanto se diga acriticamente, sino más bien de debilitar las resistencias que los prejuicios imponen al pensamiento individual. Tendemos a estar muy de acuerdo con aquello que nos resuena, y muy en desacuerdo con lo que no. Sin embargo, de aquel con el que coincidimos sólo podemos obtener respaldo, mientras que la discordancia nos

⁷Tras más de un siglo de hermenéutica filosófica, sabemos que lo que el sujeto pretende expresar, lo que plasma en sus palabras, y lo que otro puede interpretar en ellas, componen tres polos que pueden diverger hasta cotas insospechadas. El diálogo filosófico es conocedor de esa variabilidad interpretativa, y pretende utilizarla a favor del cuestionamiento grupal.

⁸Al contrario, el objetivo del diálogo filosófico es que el sujeto sea capaz de reconciliarse con sus propias palabras, de comprender, identificarse e instaurar armonía en su propio discurso interno (Brenifier, 2007).

⁹Es de vital importancia la lectura de las aportaciones que David Bohm hizo al estudio de la operatividad del diálogo y su gestión en diferentes ámbitos (Bohm, 1996).

ofrece herramientas de cuestionamiento para cuanto dábamos por cierto, aunque sea por un breve periodo de tiempo. En la práctica, es tan fácil como dedicar unos segundos de diálogo interno para preguntarse en qué sentido podría ser cierto lo que se ha dicho, si el rechazo se debe a su contenido o a inclinaciones personales, o incluso cómo podría compatibilizarse con lo que uno piensa, tras cada intervención¹⁰.

Notas para el buen funcionamiento del diálogo filosófico

La operatividad del diálogo será sencilla -que no simple. A los asistentes se les pedirá que soliciten el turno de palabra levantando la mano, y este se otorgará según dicho orden. Cuando hagan uso de él, será imprescindible que cumplan ciertos requisitos; uno de ellos será la brevedad. Los grandes discursos promueven el sopor en el resto de asistentes, así como la inevitable desconexión de la atención respecto de lo que está ocurriendo. Por ello, el uso de ejemplos deberá limitarse en la medida de lo posible, ya que suelen provocar que la intervención se alargue, además de imponer una determinada lectura de lo expuesto.

Explicarse de forma breve, prescindiendo de ejemplos poco representativos, nos lleva al requisito de la claridad. Es fundamental que la exposición se haga de la forma más comprensible posible, evitando el uso de terminología extravagante o excesivamente específica. Bien es cierto que, en ocasiones, es muy fructífero introducir un concepto clave, quizá procedente de la historia de la filosofía, la psicología, la física, la biología u otro ámbito. En este caso, su uso irá acompañado de una explicación que justifique su presencia, y lo haga público, promoviendo la ampliación de los horizontes hermenéuticos de los participantes, que verán enriquecido su lenguaje con términos ajenos a su formación base. Por ello, de no poder ser explicado por quien lo utiliza,

¹⁰Es de utilidad invitar a proceder de la misma forma con las preguntas. Hacer ver a los participantes su tendencia a precipitarse en sus respuestas, que se pregunten a qué se debe esto y crear así un espacio de reflexión y autoconocimiento entre la aparición de la pregunta y el desarrollo de la respuesta.

deberá ser desechado, ya que en la práctica, puede decirse que no comprendemos aquello que no podemos explicar¹¹. Una de las funciones del diálogo filosófico es invitarnos a abandonar el uso de conceptos vacíos, así como a desconfiar de discursos opacos. No obstante, el turno de palabra puede ser utilizado sencillamente para lanzar una pregunta a la mesa, por lo que los requisitos de intervención no deben considerarse difíciles de satisfacer.

¿Y aquellos que no estén interviniendo? También tienen su papel. Seguir el curso del diálogo es muy importante, por lo que debe hacerse hincapié en que no es negativo, sino recomendable, levantar la mano y decir "*me he perdido, ¿podemos recapitular?*" cuando sea necesario. No estamos acostumbrados a mantener la atención en un mismo evento durante mucho tiempo, por eso hay que dar por hecho que habrá naufragos, por los que hay que mirar, tratando de incluirlos con las herramientas de las que dispongamos.

Aunque pudiera parecerlo, el aprendizaje que posibilita el diálogo filosófico no es sólo conceptual, sino también existencial. Parte de la atención de cada participante se enfocará hacia sí mismo, en un ejercicio de propiocepción tan filosófico como poco común. Desde el inicio, se señalará la importancia de la observación interna. *¿Cómo me siento a lo largo del diálogo? ¿Qué refleja mi lenguaje corporal? ¿Me sorprende? ¿Me inquieto en la espera de mi turno de palabra? ¿Qué dice eso de mi capacidad de escucha? ¿Me siento atacado cuando alguien interviene con una aportación contraria a la mía? ¿Qué revela eso de mi capacidad de autoestima y apertura a los otros?* Estas y otras preguntas similares serán lanzadas al inicio de la sesión, para que estén presentes en la atmósfera del diálogo, y puedan ser dirigidas por los participantes hacia sí mismos cuando lo consideren oportuno. Si la meta es crear un espacio de cuestionamiento radical, debe quedar claro que aportar al diálogo no es sólo intervenir en él.

¹¹Sin pretender negar otros tipos de conocimientos o comprensiones no lingüísticas, la praxis del diálogo filosófico exige que no demos pie a concepciones vagas ni conceptos ambiguos.

Antes de comenzar el diálogo en sí, tras la bienvenida, realizaremos una breve presentación de lo dicho anteriormente, para que esté en presente durante su transcurso. Unas simples notas sobre la diferencia entre diálogo, debate y tertulia, la metodología y los fines buscados bastarán. Tras esto, recomendamos hacer una ronda de presentación, para que cada uno diga su nombre, permitiendo que los demás refieran a ellos de forma más cercana¹². Tras concluir este ejercicio, podremos hacerles ver varias cosas. La primera es que, conforme hayan empezado a sucederse las presentaciones, la velocidad con la que se habrán ido pasando el testigo habrá ido incrementándose. Esto es útil para resaltar que la incomodidad que sienten es compartida, y añadir un toque de humor.

Probablemente, la mayoría notarán que su pulso se ha acelerado mucho. Esto permite realizar una pequeña reflexión, e invitarles a ver que se han puesto nerviosos... ¡Por tener que decir su nombre! Casi con toda seguridad, si son primerizos, habrán decidido de antemano que asistirían al encuentro para escuchar, pero no para participar. Observar su reacción fisiológica ante el hecho de hablar en público les hará percatarse de que la desconfianza y negatividad que muestran a la hora de intervenir en el diálogo no se debe a la carencia de habilidades que ellos creen sufrir. Tienen miedo de decir "una tontería", de que sus palabras confirmen aquello que temen, su incompetencia para participar en la actividad, pero no se dan cuenta de que las creencias que tienen acerca de sus posibles intervenciones son previas al contenido de las mismas –ya que lo sienten cuando van a decir su nombre, una tarea en la que es difícil errar. Todo el mundo huye del juicio ajeno, y darse cuenta de ello es la única

¹²Nombre, y nada más. Permitir que se haga una breve presentación personal hará que muchos hagan uso de su estatus profesional o académico para contrarrestar su inseguridad ante el diálogo, un desequilibrio en el grupo que no debemos permitir, a menos que pretendamos dejar que ocurra para verter sobre él una indagación socrática de sus implicaciones. Para saber más sobre intervenciones socráticas en diálogos grupales, es de interés consultar Boele (2011) y Van Hooft (2011).

manera de superarlo. Este es otro ejemplo de los muchos trabajos emocionales presentes en la práctica filosófica.

Por otra parte, consideramos que un diálogo filosófico no debe girar en torno a más de una idea o pregunta, evitando así caer en vaguedades o aproximaciones poco productivas. Por nuestra parte, solemos comenzar la sesión leyendo algún tipo de definición general del concepto a abordar¹³, pero antes de hacerlo, les pedimos que empiecen a pensar qué clase de preguntas consideran que son necesarias traer a presencia a la hora de reflexionar sobre él, para que vayan considerando algunas de las diferentes intervenciones posibles. Tras esto, procedemos a exponer las diversas definiciones. Utilizar descripciones instauradas socialmente es una buena manera de iniciar el diálogo, ya que lanzan una concepción común sobre la mesa, mostrando tanto sus potencialidades reflexivas como sus posibles puntos de crítica. Además, permite comenzar el diálogo trascendiendo el pensamiento de rebaño, lo cual es tan útil como motivador.

Continuaremos con una ronda inicial de preguntas por parte de los participantes. El objetivo de este punto del diálogo es que los asistentes presenten las cuestiones que consideran deben ser tratadas, o al menos planteadas, para que el diálogo realice un aproximación completa y radical, a la altura de la complejidad del concepto. Un listado de cuestionamientos que servirán para delimitar la orientación del diálogo, y que se sumarán a las preguntas que hayamos preparado de forma previa a este¹⁴. Cada concepto posee una pluralidad indefinible de abordajes, por lo que será más productivo dejar que el foco sea puesto allá donde se encamine el interés grupal. No hay dos diálogos filosóficos iguales, aun repitiendo el tema, e incluso los participantes.

¹³La definición del diccionario, o de alguna enciclopedia especializada, bastará.

¹⁴Preguntas que el filósofo deberá reservar para situaciones de bloqueo, ya que será preferible trabajar las ofrecidas por los asistentes. El filósofo debe hacer pensar, no aportar pensamientos propios.

La tarea del facilitador

Con todas estas preguntas ya en la recámara, el filósofo lanzará la primera pregunta: la pregunta ontológica. “¿Qué es...?”, con la que se iniciará el auténtico diálogo. Encarar la cuestión desde el primer momento permitirá dedicar la primera parte de la sesión al establecimiento de un lenguaje común. La polisemia y equívocidad de cualquier concepto son capaces de imposibilitar el entendimiento mutuo, ya que bajo una misma palabra pueden habitar significados totalmente diferentes. La pregunta inicial coloca a todos en un punto de partida común; un ejercicio de precisión conceptual que deberá acompañar todo el proceso.

El filósofo práctico debe tener muy claro su papel a lo largo de la sesión. Su tarea no es la de enseñar, ni impartir o imponer, ya que estos son actos jerárquicos, más típicos de la enseñanza tradicional, y nada aportan aquí. El filósofo que se enfrenta a la tarea de realizar un diálogo filosófico grupal debe ser un promotor de la reflexión. Como facilitador¹⁵, su función será avivar el pensamiento, nunca dirigirlo. De él se espera que lance retos al diálogo, que lo sacuda, impidiéndole que se acomode en un punto concreto, obligándolo a continuar su andadura con nuevos cuestionamientos. Pensamiento nómada que, conocedor de su falibilidad, no se permite reposo, no hasta el final del diálogo.

Conclusiones

Como se ha mostrado, existen ciertos detalles que permiten que un diálogo filosófico sea exitoso. La orientación del diálogo, la claridad conceptual, la profundización socrática, la escucha y cuestionamiento de uno mismo y del otro, la práctica de la

¹⁵ *Facilitator* es el término que se utilizó en los países anglosajones (*faciliteur* en el galés) para definir la actividad del filósofo práctico en este ámbito.

perplejidad, el respeto de la complejidad, la concreción y sencillez de las aportaciones... Matices de esta experiencia de práctica filosófica, que esperamos aporten alguna herramienta a aquellos que, filósofos o no, se propongan aceptar el reto de hacer pensar a quienes tienen delante.

Bibliografía

Boele, Dris (2011). Los beneficios del diálogo socrático. *Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, 9.

Bohm, David (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.

Brenifier, Oscar (2006). Filosofar es dejar de vivir. *Institut de Pratiques Philosophiques* (inédito).

Brenifier, Oscar (2007). Filosofar es reconciliarse con las palabras de uno. *Institut de Pratiques Philosophiques* (inédito).

Brenifier, Oscar (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Valencia: Diálogo.

Colli, Giorgio (1977). *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets.

García Moriyón, Félix (2014). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Linares Huertas, Omar (2013). Enseñar a filosofar: La aplicación del diálogo filosófico como pedagogía del pensamiento crítico. *Actas del 50ª Congreso Nacional de Filosofía Joven*. Universidad de Granada: Granada, 5-8 de junio.

Lipman, Mathew (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple: Temple University Press.

Van Hooft, Stan (2011). ¿Qué es la autorrealización? Un informe sobre un diálogo socrático. *Diálogo Filosófico*, 81, 469-484.

V.

EVALUACIÓN

E

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

La mesa redonda como actividad de evaluación en el grado de filosofía. Una Experiencia

JOAN LLUÍS LLINÀS

Universitat Illes Balears

Resumen: Se explica la experiencia de la mesa redonda como actividad evaluadora, tanto por parte del profesor que la diseña como del estudiante que la experimenta. Esta actividad se ha realizado durante los últimos cursos en las asignaturas de Filosofía Moderna I y II del grado de filosofía de la UIB. La mesa redonda consiste en una breve intervención por parte del estudiante sobre un tema prefijado relacionado con los contenidos de la asignatura. Después de varias intervenciones, se abre un turno de palabra en el que pueden tomar la palabra tanto los ponentes como el resto de alumnos. Se defiende la pertinencia de este tipo de actividades para evaluar adecuadamente las competencias transversales del grado de filosofía, que a menudo quedan en segundo plano en beneficio de una mayor atención a las competencias específicas propias de cada materia.

Palabras clave: Actividad de evaluación, Mesa Redonda, Competencias transversales

Abstract: It is explained the experience of the roundtable as an appraising activity, for both teacher, who designs it, and the students, who experience it. This activity has been realized during the last courses in subjects of Modern Philosophy I and II at the degree in philosophy at the UIB. The roundtable consists of a brief intervention made by the student on a predetermined topic related to the contents of the subject. After several interventions, a speaking time starts where both speakers and the rest of students can participate. I hold that this kind of activities are good to evaluate correctly transverses competencies of the grade of Philosophy, which usually rest to the back seat due to the benefit of a bigger attention to the specific competences of each subject.

Keywords: Evaluation activity, Roundtable, Transverses competencies

En el último congreso sobre innovación educativa celebrado en Madrid parte de nuestro grupo de investigación presentamos una comunicación sobre la evaluación en la historia de la filosofía. Allí se defendía una manera de trabajar con los textos y se recordaba que “si es cierto que no se aprende filosofía, sino a filosofar, entonces esta actividad, el filosofar, es lo que se debe evaluar. No se trata, pues, de aprender los textos, sino de filosofar con ellos” (Llinàs & Pacheco, 2016: 100). Lo que se presenta a continuación es la experiencia de un acto concreto de

evaluación, realizado en las asignaturas Filosofía Moderna I y II, de segundo y tercer curso respectivamente del grado de Filosofía de la UIB, el de la mesa redonda.

Las asignaturas de Filosofía Moderna I y II se estructuran en torno a un trabajo con una serie de textos de diferentes autores (Maquiavelo, Bruno, Montaigne, Descartes, Hume, Rousseau y Kant). No voy a repetir lo dicho en el anterior congreso, y a la obra mencionada me remito para el marco general en el que se inserta la evaluación, pero recordemos que ahí únicamente nos referíamos a cuestiones generales directamente relacionadas con el texto. En cambio, la mesa redonda no es una actividad evaluadora de textos de filosofía, aunque presuponga que se ha trabajado con ellos. Se trata, aquí, de presentar una actividad concreta de la práctica diaria que está insertada en una estructura y en un planteamiento determinado. Para valorar la eficacia de la mesa redonda como actividad evaluadora, expliquemos primero en qué consiste.

La “mesa redonda” recibe este nombre por la similitud con lo que usualmente denominamos una mesa redonda, aunque presenta, como veremos, particularidades. Consiste en una breve intervención oral por parte del estudiante sobre un tema prefijado relacionado con los contenidos de la asignatura. Después de varias intervenciones, se abre un turno de palabra en el que pueden intervenir tanto los ponentes como el resto de alumnos. El proceso es el siguiente.

En primer lugar, es el estudiante quien elige el tema, pero con el visto bueno del profesor. Este tema debe tener relación con los contenidos de la asignatura, y poseer base textual, esto es, estar relacionado con los textos que se trabajan en las clases de la asignatura. Además, el tema no debe abordarse de forma meramente

expositiva, sino que debe plantearse como si nos encontrásemos realmente en una mesa redonda sobre dicho tema, esto es, adoptando una posición (una tesis) respecto de un problema o pregunta que se ha planteado el estudiante. En segundo lugar, el estudiante dispone de un tiempo de aproximadamente 5 minutos para efectuar su intervención. Hay una razón de tipo práctico para este límite de tiempo: el número de alumnos implicados en estas asignaturas conduce a que en esta sesión de evaluación participen aproximadamente unas 10 personas, y dado que se necesita un tiempo de debate, y que el total de la prueba no debe exceder de las 2 horas, se limita el tiempo a 5 minutos, por lo que aproximadamente la primera hora de las dos corresponde a las exposiciones iniciales, y la segunda al debate. En esta segunda hora de debate, el profesor ejerce de moderador y todo el mundo puede intervenir, tanto los ponentes como los asistentes (el resto de la clase que no tiene turno de intervención programada para esa sesión). El profesor debe procurar abstenerse de intervenir y limitarse a dar y quitar palabras en función del tiempo pautado. Se recomienda, en este sentido, que las intervenciones en el debate sean breves, para así preservar el dinamismo en la discusión y facilitar el máximo de participación posible. La sesión finaliza sin conclusión, más allá de la que puedan establecer los participantes en la misma. Ahora bien, una vez el profesor ha comunicado que la sesión ha finalizado (y por tanto, la actividad de evaluación), puede intervenir, en dos sentidos: 1) para hacer una valoración global de cómo se ha desarrollado la sesión desde el punto de vista formal, y llevar a cabo una primera e inmediata evaluación grupal de la sesión; 2) para participar en la discusión aportando un comentario sobre los contenidos de la misma, que puede dirigirse a proponer una conclusión derivada de los mismos, a relacionar diversas intervenciones, o a plantear nuevas preguntas.

En cuanto a la ubicación de esta actividad dentro del cronograma de la asignatura, se produce al final del periodo de clases y al inicio del periodo dedicado a evaluación. Esto es, se pretende que sea la culminación del periodo de clases, y la última actividad de evaluación previa a la prueba escrita. Pero la explicación de cómo se llevará a cabo esta actividad se produce a principio del curso, por lo que los estudiantes disponen de todo el semestre para preparar la misma. Para ello, además de las tutorías individualizadas, y si el desarrollo de la temporalización de los contenidos de la asignatura lo permite, se llevan a cabo simulacros de mesa redonda, coincidiendo con el final del tiempo que se ha dedicado a trabajar con los textos de un autor. Por ejemplo, al finalizar el trabajo con *El Príncipe* de Maquiavelo se puede dedicar una sesión de mesa redonda sobre ese texto, de manera que la sesión sirve a la vez de conclusión de lo trabajado como de preparación y habituación a este tipo de actividad. Normalmente, En Filosofía Moderna I es más importante llevar a cabo este tipo de simulacros, pues en Filosofía Moderna II los estudiantes ya poseen la experiencia del curso anterior.

Por lo que se refiere al peso de la actividad en el conjunto de la evaluación, a lo largo de estos años suele estar en torno al 20%, pudiendo ser más o menos en función de las otras actividades previstas.

Es importante, para finalizar, que el espacio en el que se realice la actividad permita una disposición en forma de mesa redonda. Así, si el aula en el que normalmente se desarrollan las clases no permite la movilidad de sillas y mesas, se busca un aula alternativa que sí lo permita o bien otro espacio que ya disponga de esta disposición, como una sala de juntas o de reuniones.

Una vez explicado en qué consiste la mesa redonda, conviene situarla, además de en el contexto del trabajo con textos, en el contexto de las competencias que deben adquirirse en dichas asignaturas a partir de lo establecido en el plan de estudios. Así, en dichas asignaturas se pretende que los estudiantes que cursen las mismas adquieran las siguientes competencias específicas:

- a) Conocimiento de las teorías y las técnicas de la filosofía en relación a la discusión de los problemas históricos de los siglos XVI-XVIII.
- b) Conocimiento de la terminología filosófica especializada y de la bibliografía esencial en la filosofía de los siglos XVI-XVIII.
- c) Habilidad en el uso de instrumentos y conceptos filosóficos para el análisis y comprensión de los temas actuales que permita aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional.
- d) Capacidad de relacionar las formulaciones filosóficas de los siglos XVI-XVIII en su contexto histórico.
- e) Respeto a la pluralidad de enfoques y tradiciones en la filosofía de los siglos XVI-XVIII.

Además, estas asignaturas contribuyen a la adquisición de una serie de competencias genéricas o transversales:

- f) Capacidad de síntesis y análisis lógico.
- g) Habilidades de investigación y aprendizaje autónomos y de transmisión de los conocimientos tanto al público especializado como al no especializado.
- h) Capacidad de presentar y defender públicamente argumentos filosóficos, oralmente o por escrito, que permita aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional.

Se supone, pues, que todas las actividades de evaluación están diseñadas para verificar el grado de asunción de dichas competencias. Evidentemente, cada actividad por separado no pretende referirse a la totalidad de las competencias, aunque el conjunto de las actividades de evaluación debe abarcar todas ellas.

Procedamos ahora a analizar qué competencias y en qué grado se adquieren en el desarrollo de esta actividad de mesa redonda. Por lo que respecta a las dos primeras competencias, referidas a la adquisición de conocimientos, de las teorías y las técnicas de la filosofía en relación a la discusión de los problemas históricos de los siglos XVI-XVIII, de la terminología filosófica especializada y de la bibliografía esencial en la filosofía de los siglos XVI-XVIII, es claro que para llevar a cabo adecuadamente las mesas redondas deben haberse adquirido estos conocimientos. En la mesa redonda se atiende más a otro tipo de competencias, como veremos, y no se trata primariamente de demostrar que se poseen determinados contenidos. El estudiante, recordemos, escoge el tema, y trata de defender una posición en relación a una cuestión determinada. Pero, precisamente para conseguir eso debe demostrar haber adquirido las competencias de conocimientos mencionadas. Así, el profesor observará que no haya errores flagrantes de contenido, que el estudiante conoce mínimamente las teorías. Pero no se juzgará tanto el contenido como la adquisición de otras competencias, pues se comprueba la adquisición de estas dos competencias de contenido mediante otras actividades de evaluación (como la prueba escrita de final de curso, o las intervenciones en clase comentando los textos). Respecto de la competencia específica d), sirve lo mismo dicho respecto de los contenidos: la capacidad de relacionar las formulaciones filosóficas de los siglos XVI-XVIII en su contexto histórico no es la competencia principal que se desarrolla en la mesa redonda,

pues esta se adquiere mediante otras actividades y se comprueba por otro tipo de pruebas evaluadoras, aunque el profesor deberá vigilar que el estudiante no cometa errores graves de contextualización.

Más importancia en la mesa redonda tienen las competencias específicas c) y e). Por una parte, defender una tesis de manera adecuada exige un dominio de los instrumentos y conceptos filosóficos. En este sentido, el profesor debe procurar que el estudiante maneje los conceptos adecuados para el problema que quiere plantear y la tesis que defienda en relación a él. Un inciso respecto de esta competencia. La referencia al análisis y la comprensión de los temas actuales no es ajena a la historia de la filosofía. Al respecto, en la publicación antes mencionada señalábamos que la historia de la filosofía, en tanto que «filosofía», nos remite al presente; pero que la historia de la filosofía, en tanto que «historia», nos remite al pasado, teniendo en cuenta que la vuelta al pasado, que parece necesaria para filosofar, se hace siempre desde el presente, aunque nuestros problemas no estén en el mismo contexto que los de autores de otras épocas (Llinàs & Pacheco, 2016: 95). Así, el profesor deberá valorar la capacidad del alumno de ser capaz de conectar con los problemas actuales a partir de situar el problema en su contexto, y que su intervención en la mesa redonda no sea meramente “arqueológica”.

Por lo que respecta a la última competencia específica, el respeto a la pluralidad de enfoques y tradiciones en la filosofía de los siglos XVI-XVIII, se comprueba sobre todo en la parte de la discusión posterior a las intervenciones iniciales, tanto fijándose en el contenido como en la forma de los diversos turnos de palabra.

Pero son las competencias generales las que entran especialmente en juego en la mesa redonda. En primer lugar, la reducción del tiempo de exposición a 5 minutos permite valorar perfectamente el grado en que el estudiante ha adquirido la capacidad de síntesis y análisis lógico. Ser capaz de explicar brevemente algo sin caer en una excesiva simplificación es una habilidad cuya adquisición se ve favorecida por la realización de actividades como la mesa redonda. En segundo lugar, la mesa redonda se prepara a lo largo de todo el curso, y exige que se adquieran habilidades de investigación y aprendizaje autónomos que se deben mostrar en el momento de la participación en la misma. Además, la exposición inicial refleja la capacidad de transmitir conocimientos tanto al público especializado como al no especializado. Finalmente, tanto la exposición inicial, por tratarse de defender una tesis, como la parte del debate permiten comprobar si el estudiante ha adquirido la capacidad de presentar y defender públicamente argumentos filosóficos, en este caso oralmente.

En definitiva, la mesa redonda sirve para evaluar lo que Michel Tozzi denomina “competencia filosófica” del estudiante, competencia que define como “saber filosofar” o “pensar por sí mismo” (Tozzi, 2011). La posesión de esta competencia reflejaría que el estudiante despliega tres procesos estructurantes o capacidades filosóficas de base (Tozzi, 2005): 1) la problematización, la capacidad de interrogarse sobre el sentido o la verdad, de dudar, de plantear hipótesis más que tesis; 2) la conceptualización, esto es, la capacidad de definir comprensivamente una noción, partiendo de su representación para elaborar el concepto; 3) la argumentación, la capacidad de sostener y validar una tesis u objeción a partir de razones bien fundadas y argumentos racionales. Sin duda, pueden seguirse muchos procedimientos para evaluar si se poseen estas

capacidades filosóficas de base, como, por ejemplo, la disertación. Aquí tan solo se defiende que uno de estos procedimientos es la actividad de mesa redonda.

Una vez hecho este repaso y defendida la mesa redonda como actividad apropiada para evaluar las competencias genéricas que deben adquirirse en un grado de Filosofía, voy a señalar, para finalizar, tres cuestiones con vistas a perfeccionar esta actividad.

En primer lugar, la puesta en práctica, en estos últimos cursos, de la mesa redonda refleja la existencia de dificultades por parte de los estudiantes para entender realmente lo que se espera que hagan en dicha actividad. Asumir que se lleva a cabo un aprendizaje basado en competencias es algo que compete no sólo al profesor, sino también al estudiante. A menudo, cuando el estudiante consulta la guía docente de la asignatura se fija únicamente en los contenidos y en las diversas pruebas de evaluación, obviando la parte de competencias. Es necesaria una tarea explicativa por parte del profesor, que no puede limitarse a una aclaración a principio de curso de cómo va a funcionar la actividad, pues si se quiere que el estudiante trabaje en la actividad durante todo el curso y que no pierda de vista lo que se pretende, hay que ir dedicando unos minutos cada cierto tiempo a hablar de la actividad. En este sentido, es muy útil llevar a cabo las simulaciones de la actividad a la que me refería con anterioridad, pues así se consigue no sólo clarificar la actividad sino también normalizarla, que es otro de los problemas con los que uno puede encontrarse en la aplicación de la mesa redonda, la ansiedad que puede provocar en el estudiante llevar a cabo un tipo de prueba desconocida para él y con unas normas que generalmente le provocan inseguridad. Y aunque una vez finalizado el curso el *feed-back* que recibe el profesor de los estudiantes es

positivo, en tanto que se sienten satisfechos de haber realizado esta actividad y la ven como algo útil, éstos podrán ir a la actividad evaluadora con más tranquilidad si durante el curso se ha trabajado tanto en clase como en tutoría la actividad.

En segundo lugar, la propia estructura de los estudios universitarios y la conversión de la evaluación a la calificación, que debe hacerse en un lapso de tiempo breve, dificulta que precisamente se pueda llevar a cabo una evaluación adecuada tanto de esta actividad como del resto del curso. La evaluación debe ser tanto grupal como individual. Ya se ha indicado que el momento adecuado para realizar la evaluación grupal es al finalizar cada sesión, y si se trata de una clase con un número elevado de estudiantes sólo se tratará de una evaluación sub-grupal, pues no se encontraría todo el grupo-clase, sino sólo los asistentes a aquella sesión concreta. Así, en el caso de dividir la clase para realizar diversas mesas redondas, sería conveniente, al finalizar todas las sesiones, llevar a cabo una reunión de evaluación con todo el grupo-clase. Y, por otra parte, deberían llevarse a cabo tutorías individualizadas obligatorias para realizar una evaluación conjunta profesor-estudiante.

Las dos observaciones anteriores tienen que ver con la temporalización, pues se requiere dedicarle más tiempo a esta actividad, y ello iría en detrimento de otras actividades. La última dificultad, para finalizar, es de otro tipo. En relación a lo dicho sobre la calificación, queda el problema, extensible a muchas actividades de evaluación, de cómo convertir un proceso evaluativo en una calificación. Porque, aunque evaluar no sea lo mismo que calificar, el sistema educativo actual exige que transformemos todo un proceso de evaluación en una calificación. En otra situación que la descrita, el profesor podría reunirse con los estudiantes y

llevar a cabo la evaluación, analizando con ellos si, y en qué grado, se han adquirido en la mesa redonda las competencias antes mencionadas. Pero aun haciéndolo, se exige al profesor que traduzca todo esto en una calificación. No hay algoritmos que permitan hacer esta conversión satisfactoriamente. Lo que se puede hacer, a falta de una reflexión más profunda sobre esta cuestión, es:

-Tener en cuenta que las calificaciones siempre son relativas, por lo que habrá que comparar necesariamente entre los estudiantes. Aunque sea difícil establecer una calificación numérica, lo es menos establecer una gradación entre los estudiantes;

-El profesor debe establecer un nivel mínimo, esto es, equiparar un 5 a la adquisición de un determinado nivel de competencias, aunque sea globalmente;

-Confiar en la capacidad del profesor de valorar las competencias del estudiante, y en establecer quién lo ha hecho muy bien, quién bien y quién menos bien.

Esta confianza no implica que no se deba reflexionar sobre cómo se adquiere la condición de profesor de filosofía y cómo se evalúa el ejercicio de esa condición, pero esta es una cuestión que excede los límites de este texto sobre la mesa redonda. Para lo que nos ocupa, debemos suponer que el profesor posee las capacidades filosóficas básicas, que sabe pensar por sí mismo, y que, en consecuencia, es competente para evaluar adecuadamente tanto la actividad de la mesa redonda como el resto de actividades de su asignatura, y es capaz de responder ante la evaluación realizada y las calificaciones que ha firmado.

Bibliografía

Llinàs, Joan Lluís y Pacheco, Natanael Felipe (2016). Sobre la evaluación de la Historia de la Filosofía. Cuestiones previas. En Rafael Valeriano Orden Jiménez, Juan José García Norro y Emma Ingala Gómez (eds.), *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*, Madrid: Escolar y Mayo.

Tozzi, Michel (2005). *Penser par soi-même*. Lyon : Chronique Sociale.

Tozzi, Michel (2011). «Une approche par compétences en philosophie?», Colloque «Philosophie de l'enseignement – Enseignement de la philosophie : De la transmission des savoirs à la formation des compétences». En <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>. Consultado por última vez el 30/11/2016. 19 (1).

VI.

GASTRONOMÍA

E

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

La gastronomía como plataforma didáctica

en la enseñanza de la Filosofía

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ MUÑOZ

IES San Juan Bautista de la Concepción

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: El presente texto está encaminado a diversificar los planteamientos culturales en los que se inscribe la innovación educativa en filosofía. En particular se presenta, en versión esquemática, el planteamiento de un curso introductorio a las claves problemáticas de la filosofía desde la reflexión gastronómica con el fin de servir de plataforma para su acceso. Por tanto, no se trata de pensar la comida –tarea específica de la gastrosofía–, sino pensar desde la comida, de tal forma que ésta se convierta en plataforma didáctica para la introducción a la filosofía para legos.

Palabras clave: comida, gastrosofía, antropología, cocinar.

Abstract: Diversity the cultural approaches from wich educational innovation programs in Philosophy are designed, is the aim of this paper. In it will be proposed a teaching methodology from cultural anthropology, philosophy of food approaches and from general teaching models of health food. This methodology will take gastronomy as a learning platform wich enables to build an introduction to Philosophy for beginner focused on thinking from the food and not on thinking about food.

Keywords: food, gastrosophy, anthropology, cook.

En las últimas décadas, el espacio común europeo asiste a una transformación constante de los modelos culturales, muy especialmente en lo que tiene que ver con la función que debe primar en los sistemas educativos. De manera destacada, esta función es percibida por los gobernantes y por buena parte de la ciudadanía como una preparación profesional con sentido pragmático que exige adaptar todas las estructuras educativas a este imperativo de carácter utilitario y orientado tanto a la versatilidad laboral como a la mejora del modelo productivo y de consumo. Así, el concepto de cultura ya no se entiende como formación y cultivo de la persona individual sino que se ha venido imponiendo institucionalmente una concepción

tecnocrática de la cultura y la educación, según la cual los conocimientos son esencialmente un instrumento útil al servicio del individuo y, sobre todo, de la sociedad. Los programas educativos buscan prioritariamente el proporcionar al alumnado “las herramientas conceptuales y las habilidades sociales” necesarias para la mejora de “la empleabilidad” y el estímulo “del espíritu emprendedor”. Así, el debate planteado en sus términos básicos de forma contrapuesta, se representa como: concepción utilitarista y pragmática de la cultura y la educación, frente a una formación libre y crítica de los ciudadanos. La apuesta es clara por la primera concepción en España y en el resto de Europa, apuesta que margina claramente la Filosofía como materia necesaria estructuralmente en los sistemas educativos y como concepción educativa y cultural de carácter racional y crítico que aspira a una educación integral capaz de impulsar el coraje moral de la ciudadanía para que no se canse de evitar la barbarie del especialista que desprecia cuanto ignora o desenmascarar ideologías esclavizadoras y fundamentalistas.

La última reforma educativa en España –desarrollada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 y concretada curricularmente mediante el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre–, viene a confirmar esta tendencia que afecta de forma básica a la filosofía que se imparte en la Educación Secundaria. Ante esta situación, la reacción habitual por parte del ámbito asociativo y profesional de la filosofía ha consistido en reclamar la necesidad de mantener o incrementar su grado de relevancia en los currículos. En este sentido, la batalla se ha librado comunidad autónoma por comunidad e incluso centro por centro, allí donde ha sido posible, con resultados desiguales y, en todo caso, insatisfactorios debido a la fragmentación de esfuerzos e intereses.

II

La propuesta que se realiza en este texto está encaminada de forma modesta a contribuir en la búsqueda de nuevas vías de integración de la filosofía en el ámbito educativo –ya sea reglado o no reglado– atendiendo al principio no de mantenimiento de estatus sino al de renovación de su función social, que no se entiende como opuesto

al primero, aunque sí de mayor alcance pedagógico y socio-cultural. Desde esta perspectiva, la comida se identifica como una plataforma óptima para abordar el conjunto de la problemática filosófica de forma precisa y rigurosa, fundamentalmente por tres razones. En primer lugar, la comida constituye un conjunto de saberes ligados a la especificidad propia del ser humano, equiparable al lenguaje y cronológicamente anterior (cfr. Cordón, 1999, 81 y ss). En este sentido existe una larga tradición de análisis antropológico de la comida que podemos localizar en obras como las siguientes: Levi-Strauss (1999 y 2003); Cordón (1999); Harris (2001); Kuper (2001); Guidonet y Puig (2008); Angulo Pinedo (2009); Jacinto García (2013). En segundo lugar, la comida posee un carácter inter y transdisciplinar que le permite abrirse a campos tan variados como las ciencias de la salud, la educación física, la química, la publicidad, la historia, la literatura, la lingüística, la matemática, el desarrollo tecnológico, la música o las religiones. Un buen ejemplo del uso didáctico de este carácter propio de la comida puede encontrarse en López Muñoz (2006), *Premio Nacional de Innovación Educativa 2005*. En tercer lugar, los estudios gastrosóficos o de filosofía de la comida contribuyen de forma específica al análisis filosófico de la comida, constituyéndose en un punto de partida adecuado para el estudio del vínculo entre la gastronomía y la filosofía. Magníficos ejemplos de ello lo podemos encontrar en: Onfray (1996); Rigotti (2001); Giménez Gracia (2002); Muñoz Redón (2004); o Pérez Escohotado, (2007); en las cuales se piensa la cocina y se reflexiona sobre la alimentación en una suerte de construcción de una razón gastronómica. Nuestra propuesta, sin embargo, a partir de las tres razones señaladas, no pretende pensar *la comida*, desde ninguno de esos tres puntos de vista, sino pensar *desde la comida*, de tal forma que ésta se convierta en plataforma didáctica para la introducción a la filosofía para legos.

III

Si atendemos a la estructura curricular de la Filosofía otorgada por la más reciente normativa española, es la materia de *Filosofía*, ya sea en 4o de la ESO o ya sea en 1o de Bachillerato, la materia que aglutina el conjunto de sus ámbitos problemáticos desde los que poder abordar el conjunto de la disciplina filosófica. En

este sentido con ella podemos distinguir cinco grandes bloques temáticos asimilando los bloques señalados para 4o de la ESO a los de 1o de bachillerato: el saber filosófico (filosofía), el conocimiento (pensamiento), la realidad (realidad y metafísica), el ser humano (identidad personal y socialización) y la racionalidad práctica (transformación). A través de textos y lecturas de gastronomía o de filosofía de la comida vinculados a problemas filosóficos fundamentales, a continuación se propone abordar cada uno de estos bloques temáticos, atendiendo al principio general según el cual la filosofía también puede ser abordada por textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionadas y atendiendo al objetivo básico de la enseñanza de la filosofía según el cual el modo de preguntar radical y último por medio de la reflexión, el razonamiento, la crítica y la argumentación permite explicar, comprender y transformar el conjunto de la realidad que nos rodea y a nosotros con ella.

Sin realizar un desarrollo didáctico formalizado y a modo de esquema, la estructura problemática de la filosofía *desde* la reflexión sobre la comida sería la siguiente:

A. El saber filosófico

1. ¿Qué es la *comida*? Con esta cuestión inicial se trata de establecer conceptualmente la complejidad del término que se encuentra en continuo proceso de construcción al depender tanto de los paladares, como del desarrollo científico, tecnológico, agroindustrial, de las concepciones de los nutricionistas o de las concepciones culturales. Al igual que el concepto de *Filosofía*, el de *comida* es un concepto buscado.

2. ¿Cocinar es un saber o sólo una práctica? La pregunta remite a la ubicación de la gastronomía como tipo de saber. En este sentido se puede abordar la clasificación de los saberes y, desde la ubicación gastronómica, la ubicación del saber filosófico frente a otros tipos de saberes.

3. ¿Qué significa ser gastrónomo? ¿Se puede ser y saber de gastronomía sin producir o haber producido alimentos? El sentido de la pregunta remite en última instancia a la

naturaleza de la filosofía y a la diferencia entre teoría y praxis. Ésta, al igual que la gastronomía, ¿se realiza solo como ejercicio teórico (leyendo o escribiendo), como ejercicio lúdico (comiendo sabroso) o como actividad práctica (produciendo comida)?

4. *Fast food vs. slow food*. Dos modelos culinarios que representan dos modelos culturales equiparables al postmoderno (preocupado por la inmediatez, la novedad, la caducidad, la estética) y al ilustrado (preocupado por los valores y los principios sobre los que se producen, distribuyen y consumen los alimentos).

B. El conocimiento

1. ¿Es el almuerzo el momento del encuentro, la comunicación y la sinceridad con nuestros seres más próximos y/o queridos? ¿Qué tiene de particular el momento de la comida para predisponernos al entendimiento y al conocimiento mutuo? ¿Qué son las comidas de confraternización? La cuestión abre el bloque del conocimiento y permite entender el diálogo como lugar del conocimiento compartido y la comida como predisposición al diálogo.

2. ¿Tiene sentido hablar hoy del pecado de la gula? A través de la reflexión sobre la gula y su consecuencia contemporánea, la obesidad, se plantea el problema del conocimiento como apetito de alimento. Además, en torno al “pecado” de la gula, se aborda la relación problemática entre creencia y conocimiento.

3. ¿Es la *comida basura* verdadera comida? El problema filosófico de la verdad se presenta a partir de esta pregunta sobre la naturaleza del *junk food*: el alto nivel de grasas –muchas de ellas trans–, sal, condimentos y azúcares refinados de este tipo de comida, con un alto interés comercial y un alto grado de artificialidad, ¿en qué sentido puede considerarse comida: en ninguno, en función del modelo social y cultural? A partir de aquí la cuestión filosófica es: ¿existe la verdadera comida o es algo relativo al contexto y a las modas?

4. La comida del futuro, ¿es resultado del progreso de las ciencias y las tecnologías? La

contraposición de respuestas posibles permite abordar la naturaleza del conocimiento científico y los criterios de científicidad

5. ¿Cuáles son las falacias sobre la buena alimentación que nos presenta la retórica publicitaria? La cuestión, permite abordar el conjunto de la lógica informal a partir del análisis de las falacias identificadas sobre la alimentación y, en particular, sobre la publicidad alimentaria.

C. La realidad

1. ¿Somos lo que comemos y cómo lo comemos? O, ¿comemos lo que somos? La cuestión, que parte de Feuerbach (1850), remite al problema filosófico de la esencia y existencia como formas de entender el sentido de la realidad e introducirse en la metafísica. El texto, posee una segunda posibilidad desde un plano socio-político, pues permite realizar una contraposición con el modelo alimentario propuesto para las clases trabajadoras por parte de la clase político-religiosa dominante.

2. ¿Basta comer bien para alimentarse? La comida es más que los alimentos que tomamos y forma parte de un estilo de vida y un modo de entender la naturaleza y la cultura. A veces ese estilo de vida se impone sobre el disfrute de la comida, dando lugar a trastornos alimenticios. La cuestión permite abordar la distinción filosófica entre realidad y apariencia.

D. El ser humano

1. ¿Qué relación existe entre evolución humana y comida? En el siglo XX, al menos desde Lévi-Strauss, 1999 y pasando por el magistral Córdón, 1999 o Wrangham, 2009, se ha destacado el valor del desarrollo del arte culinario en la evolución de la especie humana.

2. ¿Por qué dedicamos cada vez más tiempo a pensar en la alimentación y a ver más programas de cocina al tiempo que existe la tendencia mundial a abandonar y dejar la preparación de la mayoría de nuestros platos en manos de la industria alimentaria?

Esta paradoja culinaria remite a una de las paradojas de la vida en las sociedades industrializadas y permite abordar el problema filosófico de la contraposición entre naturaleza y cultura.

3. ¿Qué relación existe entre la comida, el lenguaje y el pensamiento? Tema clásico de la psicolingüística entre Vigostky, Piaget, Chomsky o Skinner y neurolingüística, la proyección lingüística de la comida es enorme, desde calificativos despreciativos (pestiño, besugo, cardo, cerdo, chorizo, gallina, pulpo), calificativos elogiosos (bombón, caramelo) o con componentes sexuales (peras, nabo, plátano, estar como un queso, melones, almeja, concha, bollo, tortilla, cachapa, yuca, cuchara), a expresiones filosóficas (tener sed de saber, devorar un libro, digerir un concepto, tragarse sus palabras).

4. ¿Por qué cada cultura tiene su forma de cocinar? ¿Es posible una comida internacional? A partir del vínculo entre comida e identidad cultural, se plantea el problema filosófico de la posibilidad del diálogo intercultural.

E. La racionalidad práctica

1. ¿Por qué debemos *guardar las formas* o *tener buenas maneras* en la mesa? Dime cómo comes y te diré quién eres. En torno al protocolo en la mesa y su evolución histórica se plantea el vínculo entre moral y ética.

2. ¿Todo lo que podemos comer debemos comérselo? A partir de esta cuestión es posible acceder al problema clásico de la libertad moral, del determinismo y el indeterminismo. ¿Es bueno al paladar o bueno para el organismo? La cuestión permite adentrarnos en el problema filosófico del origen de los valores morales.

3. ¿Puede ser la comida buena, limpia y justa al mismo tiempo? Para analizar el entramado de salud, ecología y consecuencias socio-políticas de una actividad fundamental para el ser humano como es la comida. ¿Podemos comer sano si producimos alimentos en un medio ambiente no saludable? La cuestión sitúa el

problema de la salud alimentaria en el marco global de la Filosofía del medioambiente.

4. ¿Qué relación existe entre cocinar y género? ¿Por qué tradicionalmente la cocina doméstica es femenina y la cocina pública algo masculino? Punto de partida para analizar las reivindicaciones de los movimientos femeninos y feministas.

5. ¿Existen razones culinarias de las guerras? ¿En qué sentido es posible establecer una geopolítica del gusto, así como una base jurídica? A partir de esta cuestión se posibilita abordar la distinción entre legalidad y legitimidad, así como la reflexión sobre la naturaleza de la política, los recursos naturales y el conflicto.

6. ¿Es la *nouvelle cuisine*, (cocina postmoderna, cocina molecular o cocina tecnoemocional) una cocina de entretenimiento con un componente estético? ¿O es, en cambio, la exaltación de la banalidad, que identifica a una clase social?

IV

Qué balance puede extraerse de nuestro planteamiento? El presente texto propone esquemáticamente una estrategia innovadora que abre diversas líneas de investigación para la acción didáctica de la filosofía. Se identifican tres razones que justifican la elección de la comida como una plataforma óptima para abordar el conjunto de la problemática filosófica de forma precisa y rigurosa: 1- la comida constituye un conjunto de saberes ligados a la especificidad propia del ser humano; 2- la comida posee un carácter inter y transdisciplinar que le permite abrirse a múltiples campos; 3- los estudios gastrosóficos contribuyen de forma específica al análisis filosófico de la comida, constituyéndose en un punto de partida adecuado para el estudio del vínculo entre la gastronomía y la filosofía. A partir de aquí se diseña, desde la normativa curricular actual sobre cursos introductorios de Filosofía en España, un programa de filosofía a partir de cuestiones claves de los diferentes bloques temáticos, desarrollados a partir de referencias no explícitas a diversas lecturas o textos sobre gastronomía y gastrosofía que sirven de recurso desde los que abordar las cuestiones estrictamente filosóficas. El resultado supone un modo nuevo de

enseñar filosofía a propósito de la comida.

Bibliografía

Angulo Pinedo, Eduardo (2009). *El animal que cocina*, Madrid: 451 Editores. Cordón, Faustino (1999). *Cocinar hizo al hombre*, Barcelona: Tusquets. Feuerbach, Ludwig (1850) reseña a la obra de Moleschott, Jakob (1850) *Lehre der Nahrungsmittel: Für das Volk*, Erlangen, Verlag von Ferdinand Enke.

Giménez Gracia, Francisco (2002). *La cocina de los filósofos*, Madrid: Ediciones Libertarias. Guidonet, Alicia y Puig, Eduard (2008). *La antropología de la alimentación. La cultura del vino* (Duo), Barcelona: UOC.

Harris, Marvin (2001). *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura*, Madrid: Alianza. Jacinto García, Luis (2013). *Historia comestible. Homínidos, cocina, cultura y ecología*, Madrid: Trea.

Kuper, Jessica (2001). *La cocina de los antropólogos*, Barcelona: Tusquets. Levi-Strauss, Claude (1999). *Mitológicas I: lo cocido y lo crudo*, México: F.C.E.

Levi-Strauss, Claude (2003). *Mitológicas III: El origen de las formas en la mesa*, México: Ariel. López Muñoz, Miguel Ángel (coord.) (2006). *Materiales curriculares de salud alimentaria en Secundaria*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Mulet, José Miguel (2014). *Comer sin miedo. Mitos falacias y mentiras sobre la alimentación en el siglo XXI*. Barcelona: Planeta. E-book. Muñoz Redón, Josep (2004). *La cocina del pensamiento*, Barcelona: Bon Vivant. Onfray, Michel (1996). *El vientre de los filósofos. Crítica de la razón dietética*, Zarauz: R&B.

Pérez Escohotado, Javier (2007). *Crítica de la razón gastronómica*, Barcelona: Global Rhythm. Petrini, Carlo (2007). *Bueno, limpio y justo. Principios de una nueva gastronomía*, Madrid: Cape diem.

Pollan, Michael (2010). *El detective en el supermercado. Come bien sin dejarte engañar por la ciencia y la publicidad*, Madrid: Temas de hoy. Rigotti, Francesca (2001). *Filosofía en la cocina. Pequeña crítica de la razón culinaria*, Barcelona: Herder.

Wrangham, Richard (2009). *Catching Fire, How cooking made us human*, London: Profile Books.

VII.

CINE

E

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

Para enseñar lógica sofística con *Sospechosos habituales*

JESÚS ALCOLEA BANEGAS

Universitat de València

Resumen. El objetivo de esta contribución es mostrar la pertinencia de las observaciones de Poulakos sobre la lógica sofística, y discutir las en relación con un ejemplo moderno, la película *Sospechosos habituales* (1995), dirigida por Bryan Singer.

Palabras clave: lógica sofística, retórica, enseñar con películas

Abstract. The aim of this contribution is to show the pertinence of Poulakos' observations on sophistic logic, discussing them in relation to a modern example, the film *The Usual Suspects* (1995), directed by Bryan Singer.

Keywords: Sophistic logic, rhetoric, teaching with film.

1. Introducción

Los sofistas eran excelentes innovadores y estaban especialmente cualificados para la enseñanza de nuevas ideas sobre la sociedad. Inculcaron en los jóvenes las habilidades para tener éxito e influencia. Parece que no había nada que un sofista u otro no supiera enseñar, pero puede que su mayor legado fuera su particular dedicación al desarrollo del lenguaje, lo que de modo natural les reportó beneficios en su trabajo. Enseñaron a sus discípulos a discutir y argumentar de manera convincente y a transformar el argumento más débil en un argumento que resultara ganador frente al más fuerte.

John Poulakos cuenta entre los eruditos que han realizado importantes contribuciones a nuestra comprensión del contexto cultural en que los sofistas vivieron y trabajaron. Su obra también combina el estudio de los sofistas con una

exploración de la relevancia del pensamiento sofista para los problemas contemporáneos. Su identificación de las nociones sofísticas de *momento oportuno*, de *lo apropiado* y de *posibilidad* define parámetros que tienen implicaciones contemporáneas para la teoría retórica y la pedagogía. Su monografía *Sofistical Rhetoric in Classical Greece* (1995) presenta un estudio de los sofistas en su contexto cultural, y expone principios generales que definieron sus prácticas retóricas y un examen de su temprana recepción.

Poulakos (1997) se ha centrado en algunas de estas prácticas y nociones, y ha intentado derivar una lógica que bien podría informarlas. Esta lógica de los sofistas está ligada a sus circunstancias culturales, a las exigencias concretas de su tiempo, así como a la dinámica cultural más extendida de la competencia y la exhibición. Puede decirse que se ocupa de fuerzas situacionales, de puntos concretos de desacuerdo y de nuevas ideas sobre la expresión lingüística. En resumen, debe ser una lógica circunstancial, agonista y exhibitiva (o pública).

Si el análisis de Poulakos es correcto, la lógica de los sofistas situaba al ser humano en medio de circunstancias cambiantes, con argumentos en pugna y con límites abiertos. Además, postulaba que el único medio para hacer frente a esta situación era el lenguaje. Con estos instrumentos, el ser humano podía captar y crear momentos oportunos, desafiar la autoridad de argumentos tradicionalmente fuertes y sugerir nuevas posibilidades de pensamiento y acción.

Nos gustaría mostrar la pertinencia de las observaciones de Poulakos al discutir un ejemplo moderno, la película *Sospechosos habituales* (*The Usual Suspects*, 1995), dirigida por Bryan Singer. El film emplea una estrategia que adapta sus pretensiones a la realidad y a las expectativas de su auditorio. La trama está ambientada en un marco completamente realista del mundo moderno. Un

carguero explota en un muelle de San Pedro, California. El detective David Kujan somete a un interrogatorio estricto a Roger “Verbal” Kint, uno de los dos supervivientes. Reinventándose a sí mismo a medida que habla, Kint adapta su relato con increíble finura a las preconcepciones de su oyente para sacarle ventaja y garantizar su seguridad. Al proceder de esta manera Kint hace una demostración de la lógica de los sofistas. Desde el principio, resulta significativo que Kujan no ordene a Kint que le diga la verdad. Sus exigencias revelan la ingenuidad fundamental del detective al creer que lo que es convincente también debe ser cierto y que sólo la verdad puede resultar convincente, una suposición que la película procede metódicamente a desmontar. En términos más generales, la película queda justificada cuando Kint crea una historia plausible que convence a su interlocutor. Por ello, al modelar la historia de acuerdo con las expectativas del oyente logra una plausibilidad que resulta absolutamente convincente.

2. Explicando Lógica sofística

Explicamos esta lógica centrándonos en tres nociones sofísticas interdependientes: oportunidad (*kairos*), juego (*paignion*) y posibilidad (*to dynaton*). La oportunidad es una apertura discursiva momentánea de acuerdo con la cual el discurso existe en el espacio, y se pronuncia como respuesta habitual a una situación que se desarrolla en el presente inmediato, a tópicos y circunstancias favorables y recurrentes, y ante un determinado público. El presente se entiende como un momento de decisión en el que el hablante produce el significado en el lenguaje como un proceso de ajuste permanente a, y de creación de, la circunstancia favorable.

Como Poulakos (1997: 18) indica, el orador que opera familiarizado con el *kairos* responde “a la fugaz situación actual”, habla espontáneamente y considera cada ocasión con sus características concretas. Pero lo hace de modo que acaba convertido en “un creador de oportunidades, siempre dispuesto a abordar un tema de manera improvisada y dar sentido a las nuevas situaciones emergentes.” La idea de *kairos* insiste en la visión de que “algo no es apropiado o inapropiado en todo momento y en todas las situaciones. Lo que se dice en cualquier momento y en cualquier situación se puede interpretar como apropiado o inapropiado, independientemente de los precedentes.” Es decir, se interpreta en función de la lectura que se haga con “ocasión de su preferencia y de su persuasión.”

Como concepto analítico, el *kairos* posee tres útiles dimensiones. (1) Combina tanto una comprensión realista como constructivista de la situación y subraya su interacción dinámica. (2) Puede variar en el tiempo de forma continua o discontinua. En el primer caso, funciona como un poder constructivo que crea *oportunidades para la oportunidad* en cualquier momento, a partir de recursos situacionales que se construyen de modo diverso. (3) Como imagen de una situación, el *kairos* incluye una dimensión espacio-temporal que se traduce como ‘el momento adecuado que lleva consigo una apertura crítica’. En cierta forma, el *kairos* cifra la situación como inherentemente indeterminada y la retórica como una determinación momentánea. Por ello, Poulakos reconstruyó una definición sofisticada de retórica que confiere al *kairos* un papel esencial: “La retórica es el arte que trata de captar en los momentos oportunos lo que es apropiado e intenta sugerir lo que es posible” (1983: 36).

La segunda idea de la lógica sofística es la de *juego o diversión*, que recuerda los juegos de palabras y la transformación de frases de nuevas y diversas maneras,

la realización de bromas explotando los posibles significados de una palabra o refutando a otros oponentes con desenfado. Según Poulakos, la idea surge de la práctica sofística de hacer que el argumento más débil parezca el más fuerte en relación con otro argumento. Un argumento es más débil cuando no persuade a la mayoría. Por el contrario, un argumento es más fuerte cuando la mayoría lo ha encontrado más persuasivo que otras alternativas en una contienda retórica. Según esta visión agonista, un argumento adquiere o pierde fuerza en la acción. Un argumento nunca es derrotado para siempre, porque las circunstancias cambian, y puede perder su poder o superar su debilidad en una contienda futura. Ello significa que el estatus de un argumento depende siempre del tiempo y de la situación, y el perdedor y el ganador pueden intercambiar sus papeles en días diferentes. Por otro lado, en un determinado juego, uno gana/pierde jugando el juego de forma más/menos hábil que su oponente, y no teniendo necesariamente el argumento más fuerte/más débil, porque es la habilidad lingüística lo que determina la fuerza o la debilidad en un determinado juego. Poulakos (1997: 21) explica que los filósofos cuestionaron esta práctica lúdica, explotadora de los recursos del lenguaje, con el argumento de que los sofistas estaban jugando “no sólo *según*, sino también *con* las reglas del juego.” De acuerdo con ello, los filósofos asumieron la tarea de “definir las reglas del correcto funcionamiento del lenguaje [que] implicaba la articulación de una lógica según la cual los argumentos debían ser juzgados no en términos de su fuerza o debilidad persuasiva sino de su veracidad y su validez lógica.”

La tercera idea de la lógica sofística es la *posibilidad*, con la oposición entre lo real y lo ideal. Desde un punto de vista retórico, lo real es lo que las personas creen que es así, y el orador marca subrayando el ‘aquí’, el ‘ahora’ y el ‘es’, es decir,

aquellos aspectos del mundo que muestran una determinada fijeza en virtud de la cual pueden ser dominados cognitivamente. Los fines de esta retórica “son interpretados como extensiones ‘naturales’ o implicaciones necesarias de la forma en que son las cosas.” (1997: 21) Por su parte, lo ideal es lo que debería ser, pero que nunca puede hacerse real. El orador “no sólo desacredita al mundo tal y como comúnmente se le conoce, sino que también incita a su auditorio a imaginar un mundo que nunca se puede actualizar.” Se entiende que los fines de esta retórica son dignos de una búsqueda sin término (*Ibidem*).

Las cosas posibles son posibles en virtud de su ausencia y la tendencia de la mayoría de las personas a dar prioridad a lo que está cerca o más allá de su alcance. El orador subraya la fluidez y la plasticidad de la experiencia humana, por lo que exhorta a sus oyentes a ir más allá de los límites de esa experiencia hacia lo que es posible. De esta manera, lo posible se convierte en una tercera alternativa que puede encontrarse con la resistencia del auditorio, porque exige cambios radicales en la imaginación y las creencias del oyente, y porque su eficacia tiene que ser contrastada.

Según Poulakos (1997: 22), desde un punto de vista histórico, estos comentarios identifican a la sofística como “una posibilidad intelectual y práctica, una nueva manera de hablar, de pensar y de argumentar [con] gran atractivo.”

3. La vía sofística en *Sospechosos habituales*

El tema explícito de *Sospechosos habituales* puede estar relacionado con los gánsteres (“los sospechosos habituales”), pero cambia de manera fundamental después de que los espectadores descubran que han sido testigos de una demostración del poder (retórico) de las palabras para evocar imágenes, y de los

objetos y las imágenes para crear narraciones. Mientras Verbal espera encontrarse con Kujan, observa varios objetos de la habitación: una libreta de direcciones, una caja de cigarrillos y un tablón de anuncios lleno de notas. Después comenta que, entre otras cosas, “formó parte de un cuarteto de barberos en Skokie, Illinois.” Debido a su discapacidad, Kujan le enciende un cigarrillo, y toman café. En ese momento, el detective pregunta a Verbal por la historia real. Al ver su resistencia, Kujan le dice: “Permíteme que vaya directamente al grano. Soy más listo que tú, y voy a averiguar lo que quiero saber. Y te lo sacaré a ti.” Verbal parece rendirse y comienza a describir lo que sucedió. Así que Kujan se muestra arrogante y demasiado seguro de su superioridad frente al aparentemente débil Verbal.

Al final de la película sabemos, sobre todo tras una segunda visión, que los acontecimientos descritos han sido imaginados por Kujan, a medida que Verbal los relata. De este modo, resulta más correcto entender el interrogatorio como un acontecimiento *posible*, con un hombre —“Verbal”, una clave— que habla a —obviamente, *jugando* con— su auditorio —Kuján. Aunque *parece* que el detective tiene todo el poder, el verdadero propósito de Verbal, sin embargo, viene disfrazado de confesión formalmente acordada. De hecho, su familiaridad con el *kairos* le lleva a considerar la situación bajo sus características concretas. Por lo tanto, la construye de acuerdo con sus preferencias y su persuasión, hasta el punto de que Kujan, que conoce todos los hechos, le dice: “Convénceme. Y cuéntame hasta el último detalle.”

Desde aquí, en estos segmentos fílmicos, vemos a través de los ojos del detective a medida que comienza a ver a través de los ojos de Verbal. Su creciente reconocimiento de los orígenes del discurso de Verbal gracias a su habilidad para recrearlo desde la perspectiva de Verbal mientras se encontraban los dos en la

habitación —mirando a su alrededor y viendo lo que Verbal vio para crear ese discurso— va a desestabilizar la mente de Kujan: no sólo se da cuenta de que ha sido engañado, sino que ha sido engañado por alguien por quien pensaba que sabía que no podía ser engañado. Resultaría sobrecogedor que el aparentemente inofensivo Verbal pudiera ser el verdadero criminal, pero inteligente, Keyser Söze.

Verbal se percata de que su tarea retórica se reduce sencillamente a confirmar lo que ya sabe el detective. Cada vez que éste comienza a dudar de la historia de Verbal, le revela *nueva* información que le han proporcionado otros agentes, lo que permite a Verbal cambiar su historia y *jugar* al mismo tiempo con la imaginación de Kujan. De hecho, el detective ha asociado en su mente discapacidad con estupidez, de modo que él mismo se impide darse cuenta de que está siendo engañado. Los espectadores, como Verbal, detectan que la información del detective es provisional y probable, y crea el camino a su persuasión y la libertad para Verbal.

En su discurso, Verbal introduce a Keyser Söze, un hombre que no se detendrá ante nada. Se esmera para que su discurso sea coherente, y relata cada detalle de manera violenta y sangrienta: el asesinato, por parte de Söze, de unos parientes y otras personas, inocentes o culpables. La función más simple de este discurso es argumentar por qué tomó parte en la operación y por qué no dijo nada del asesino: el miedo a las represalias (“... lo único que me asusta es Keyser Söze”). Kujan, por su parte, interpreta este miedo como prueba de que Verbal está diciendo la verdad, y que debe tener cuidado con un hombre cuya supervivencia depende de su capacidad para causar temor. Sin embargo, como sabremos, ese temor no vendrá de ningún ser humano, ni de ningún hecho, sino de la habilidad de

Verbal con las palabras: “El mayor truco que el diablo jamás hizo fue convencer al mundo de que no existía.”

La película llega a su fin con un rápido montaje de sonidos e imágenes, que representa la mente de Kujan a medida que toma conciencia de sus errores. Los espectadores se dan cuenta de que toda la narración ha sido inventada a partir de los fragmentos de información que Verbal encontró en la sala del interrogatorio — que le ayudaron a embellecer la historia que Kujan finalmente creyó—, que es un mentiroso y que él es Keyser Söze. El poder de Verbal —la razón de su apodo— es el poder del retórico: alguien que puede tomar lo que ya conoce su auditorio y crear las condiciones que el auditorio identifica como propias. Tal es su habilidad para persuadir. De hecho, sus argumentos y su narrativa, sus palabras y sus imágenes, se tejen con la situación retórica, predisponiendo al auditorio de una determinada manera.

Al parecer, la película termina argumentando a favor de una identificación de la retórica con el mal, aunque Verbal está luchando por su supervivencia, por su libertad, y la propia película utiliza la retórica para entretener, algo que sin duda es bueno. Debemos ser conscientes de esta doble cara de la retórica que no es atribuible a la propia retórica, sino a las personas que la utilizan. En el último caso, la retórica del estilo cinematográfico de Singer nos permite apreciar e interpretar de manera constructiva y positiva la complejidad de un intercambio argumentativo en contexto, y el poder de la palabra y la imagen para representar lo real. La principal paradoja de la lógica sofística es que, si bien nuestras palabras funcionan en un sistema de signos, podrían no significar nada o podrían engañarnos, mientras dotan a sus referentes de una presencia evanescente. Y todo esto es posible jugando con la oportunidad (*kairos*).

Kairos es un concepto complicado que posee al menos dos importantes aspectos: el momento oportuno o correcto para hacer algo y la medida apropiada de algo. Para entenderlo también debemos observar que tiene dos dimensiones: una subjetiva, *espacial*, que denota la apertura de un vacío retórico que podría ser ocupado por un agente argumentativo en beneficio propio. Es decir, el lugar en el que hay una apertura —el deseo de Kujan de ser convencido— que se puede penetrar hasta llegar al punto de persuasión de la gente que ha de ser persuadida. Por otro lado, *kairos* tiene una dimensión objetiva, *temporal*, que indica el momento de actuar. Así, la presencia de *cronos* nos deja con una cantidad limitada de tiempo, permitiendo que el agente argumentativo aproveche el momento, antes de que pase la oportunidad, y que se pueda adaptar a las exigencias de ese momento (el interrogatorio). Además, la idea de *medida adecuada* podría ser una tercera dimensión, de acuerdo con la cual el aprovechamiento del momento depende de lo que el agente diga y de cómo lo diga. Puede perder el momento si espera demasiado o si no se adapta a las posibilidades de la situación (retórica) y no proporciona la medida correcta. Este es el concepto *interno* de *kairos*, porque permite explicar las circunstancias (la explosión del carguero y sus consecuencias), el auditorio (Kujan), el agente (Verbal) y el tema según es requerido por lo que es apropiado o conveniente desde un punto de vista metódico (el interrogatorio como una especie de investigación). Pero también hay un concepto *externo* de *kairos*, desde un punto de vista teórico, y está relacionado con los fundamentos de lo que determina y caracteriza el discurso (búsqueda por parte de Verbal de la libertad). Mientras que el primer concepto se refiere a lo que uno hace en retórica, el segundo se refiere a lo que la retórica hace en el mundo.

4. Conclusión

Es obvio que estas antiguas dimensiones y circunstancias kairóticas también son relevantes hoy, como muestra la película. Sin embargo, el *kairos* se ocupa de temas cambiantes que no pueden ser fijados por una *techne* (cfr. Poulakos 1983: 36). Por eso, si bien es posible crear una teoría retórica general del concepto externo de *kairos*, proporcionando modelos de estrategias correctas e incorrectas, resulta difícil hacer lo mismo para el concepto interno, para la unicidad, la imprevisibilidad y lo incontrolable de los momentos. Esto se debe a (1) los cambios rápidos y las respuestas inmediatas, se dice algo y la gente reacciona instantáneamente; y (2) la situación humana que no puede ser capturada por reglas fijas. Este es un aspecto que Bryan Singer nos ha mostrado con su película, y Poulakos con su análisis de la lógica sofística.

Bibliografía

Poulakos, John (1983). Toward a Sophistic Definition of Rhetoric. *Philosophy and Rhetoric*, 16, 35-48.

Poulakos, John (1995). *Sophistical Rhetoric in Classical Greece*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.

Poulakos, John (1997). The Logic of Greek Sophistry. In Donald Walton y Alan Brinton (Eds.), *Historical Foundations of Informal Logic* (pp. 12-24). Aldershot: Ashgate.

Singer, Bryan (1995). *The Usual Suspects*. Beverly Hills, CA: MGM Studios Inc.

Harry Potter toma clases de Filosofía

Los cachivaches mágicos de Harry Potter como motivo de reflexión filosófica en la educación secundaria.

JAUME RUIZ PEIRÓ

Sección del I.E.S. Massamagrell de Museros

Resumen: El presente trabajo tiene un objetivo muy definido y concreto: explicar el proyecto educativo llevado a cabo en la sección del I.E.S. Massamagrell en Museros durante el presente curso 2016-2017 en la asignatura Filosofía de 4º ESO. Así, a partir del visionado de la saga cinematográfica *Harry Potter*, he diseñado una programación didáctica que vincula los objetivos, competencias y contenidos previstos por la nueva materia LOMCE con algunos de los artilugios mágicos que aparecen en las películas. Todo ello, además, desde una metodología docente de raíces freinetistas y su propuesta de una educación colaborativa, democrática y centrada en los intereses del alumnado.

Palabras clave: Educación Secundaria, Freinet, Harry Potter, LOMCE.

Abstract: This work has a definite and concrete objective: explain the educational project carried out at I.E.S. Massamagrell during 2016-2017 course in Philosophy's subject of 4º ESO. I have designed a didactic program from the viewing of the Harry Potter film series that links objectives, competences and contents provided by LOMCE. All this, besides, from a Freinet teaching methodology and its proposal of a collaborative and

Keywords: democratic education, centered in the interests of the students.

La concreción y desarrollo de lo que fueron los primeros anuncios de la LOMCE, sus líneas generales y sus propósitos más controvertidos, ha deparado más de una sorpresa a los docentes de Filosofía. ¿Sorpresas agradables? Bueno, tanto como debió resultar, para los atrincherados troyanos, la contemplación del gigantesco caballo ofrecido como regalo por sus enemigos griegos...

El sábado 3 de enero de 2015, el BOE publicó el Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Es decir, por fin aparecían algo más que las líneas básicas y fundamentales de lo que el Ministerio de Educación consideraba debía ser la educación de los españoles a partir de los cursos

académicos 2015-2016 y 2016-2017 (periodos previstos para la progresiva, aunque atolondrada, implantación de la ley). Los profesionales de la educación en general, y con ellos también los profesores de Filosofía, obviamente, descargamos ejemplares del documento y dedicamos alguna tarde a enfrentarnos a la lectura de tan árida literatura. Al fin y al cabo, forma parte de nuestro trabajo. Particularmente sorprendente fue el artículo 14 de aquel Real Decreto, donde se dispone la Organización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y en el que aparecen once asignaturas específicas, de las cuales el alumno puede escoger entre una y cuatro. Lo sorprendente, al menos para mí, fue que una de ellas llevaba por título «Filosofía». ¡¿Filosofía, una materia específica, optativa y en cuarto de ESO?! ¡¿Cómo?! El nuevo proyecto educativo ninguneaba la Historia de la Filosofía en segundo de Bachillerato, cercenaba la Filosofía en primero, volvía a convertir la Ética en una desangelada alternativa para los huidos del adoctrinamiento católico (siglo XXI, recuerden), liquidaba la Educación para la Ciudadanía sin dejar rastro... Y, no obstante, alguien se había sacado de la chistera una asignatura de Filosofía totalmente nueva, optativa y en cuarto curso de ESO. Ojos como platos, como los que debieron dibujárseles a los fortificados defensores de Troya ante el gigantesco equino de madera que apareció, una mañana, ante las puertas de la ciudad. Sin embargo, el conocimiento de las epopeyas clásicas tiene su utilidad, señores Wert y Méndez de Vigo: receloso ante tal inesperada ofrenda, acudí presto a examinar el vientre de la asignatura, desconfiando de cuántos guerreros griegos podían ocultarse allí dentro...

Para quienes no hayan tenido que preocuparse de impartir esta asignatura, les resumiré la cuestión diciendo que la asignatura de Filosofía de cuarto de ESO es una invitación, más o menos explícita, a que el profesorado responsable enseñe

aquello que le apetezca y que buenamente pueda. Hago esta afirmación como conclusión del siguiente razonamiento:

Premisa 1 La asignatura de Filosofía, como cualquiera de las otras diez asignaturas específicas de cuarto curso de ESO, tiene una asignación horaria de *tan sólo 2 sesiones semanales*, lo que arroja un total de entre 75 U 80 *sesiones a lo largo de un curso académico*.

Premisa 2 El temario de *la asignatura prevé abarcar prácticamente todos los grandes problemas de la Historia de la Filosofía*, desde el problema de la naturaleza misma del saber filosófico, a las más importantes cuestiones de la metafísica, la epistemología o la antropología, pasando también por interrogantes nada desdeñables como el de la libertad humana, la creación artística o las distintas formas de organización social y política. Además, el temario está planteado de manera que no sólo se haga un recorrido sincrónico por estos asuntos, sino que además se profundice en algunas de las teorías filosóficas que, históricamente, han sido reconocidas como especialmente relevantes o penetrantes.

Premisa 3 Esta asignatura va *dirigida a un público que no ha tenido ningún contacto con la materia de Filosofía*, al menos a nivel formal y académico (recordemos que la LOMCE permite incluso que el alumnado llegue a cuarto curso de ESO sin saber siquiera lo que es la ética).

Dadas estas tres premisas y que se trata de una asignatura optativa, parece razonable la estrategia pedagógica del servicio a la carta. Qué mejor solución que escoger aquellos (pocos) objetivos, competencias y contenidos que uno se vea con

fuerzas y capacidad de transmitir, y disfrutar de ellos en todo su potencial, despreocupándose alegremente del resto del menú sin pena ni remordimiento por no haber podido degustarlo. Si no lo encuentran razonable, sepan al menos que ésta ha sido mi estrategia: me he tomado el desarrollo de objetivos, contenidos y competencias que la LOMCE hace de la asignatura de Filosofía como una suerte de bufet autoservicio, variado y abundante (esperemos que no indigesto), donde mis alumnos y yo hemos hecho una primera ronda bandeja en mano y la hemos ido llenando con aquello que nos parecía de entrada más apetecible.

Quizás algún lector se haya sorprendido al verme insinuar, casi de soslayo, que también los alumnos han tomado parte en el diseño del proyecto educativo de la asignatura. No se asusten, no se trata de una errata: forma parte de una manera de entender la educación de la que yo mismo participo, y cuyo principal valedor fue el pedagogo francés Célestin Freinet. No me voy a entretener en explicar detalladamente las teorías educativas freinetistas: en primer lugar, porque no creo que sea el momento ni el lugar más oportunos; en segundo lugar y sobre todo, porque ya otros lo han hecho con una rotundidad y solidez que yo no sabría igualar¹. Sin embargo, me permitirán que simplemente les bosqueje la idea central de esta metodología, consistente en algo tan intuitivamente obvio como averiguar qué intereses e inquietudes dirigen la atención del estudiante y tratar de adecuar a ellos las necesidades y obligaciones que impone la asignatura. Dicho de otra manera, en lugar de que el profesor trate de convencer, con mayor o menor dulzura (¡y siempre con un éxito más que dudoso!), qué debería resultar conmovedor o apasionante para el alumno, atendamos a aquello que *de facto*

¹ Si alguien tuviese especial interés en descubrir quién fue Célestin Freinet y en qué consistió su magisterio, disfrutará echando una ojeada a las obras de Alfred Ramos (2016), por un lado, y Carmen Agulló Díaz y Andrés Payà (2012), por otro, cuyas referencias completas encontrarán en la bibliografía de este artículo

conmueve o apasiona al alumno y hallemos a partir de ello un filón que conecte con objetivos, contenidos y competencias que se le pretende inculcar y enseñar.

En el caso que pretendo exponer, todos los alumnos que se habían matriculado en la asignatura, sin excepción, conocían la saga cinematográfica de Harry Potter y habían visto los seis filmes que la componen (la mayoría, más de una vez). Aún más, se daba la circunstancia de que casi la mitad de ellos eran fieles seguidores del joven mago, es decir, que no sólo tenían noticia de las películas sino que habían leído las novelas en las que éstas se basan e incluso, en algunos de ellos, habían asistido caracterizados como personajes a convenciones para fanáticos. Decidí, pues, aprovechar esa coyuntura y estructurar mi curso de Filosofía alrededor de esa pasión que compartían, con intensidad irregular, la práctica totalidad de mis alumnos.

La idea sobre la que hice pivotar el inicio del curso es que los cachivaches y artilugios mágicos que pueblan el universo de Harry Potter poseen un enorme peso filosófico. Me explico. Normalmente, tanto en el caso de la literatura fantástica como en la ciencia ficción, los mágicos o futuristas inventos que aparecen en la trama, merced a la imaginación del escritor o guionista, resultan extraordinariamente atractivos por un simple motivo: consiguen resolver con rapidez, eficacia y elegancia algún problema o satisfacer alguna necesidad del lector o del espectador medio, que los contempla. En efecto, los utensilios mágicos o la tecnología del futuro nos gustan porque conseguimos ver en ellos la respuesta a alguna cuestión que nos acucia, que nos acecha, que nos desasosiega. Eso es lo que, a mi humilde entender, hace grande a la gran literatura fantástica o de ciencia ficción: sus imposibles realidades y, más concretamente, sus estrambóticos inventos y aparatos, consiguen sin embargo decirnos algo auténtico acerca de lo

que ansiamos, de lo que tememos, de lo que necesitamos y de lo que equivocadamente creemos necesitar. En ese sentido, la literatura fantástica resulta filosóficamente aleccionadora, así que rápidamente identifiqué una oportunidad que podía conducirme desde los contenidos de la asignatura planteados por la LOMCE a los intereses particulares de mi audiencia.

Hasta el momento, he conseguido, junto con mis alumnos, extraer jugo filosófico de los siguientes cachivaches mágicos de la saga de Harry Potter:

Capa de invisibilidad (véase texto 1 anexo al final)ⁱ. De los objetos mágicos más fértiles filosóficamente hablando. Me ha permitido conectar con el mito platónico del anillo de Giges, planteando el debate entre Sócrates y los sofistas acerca de la diferencia entre legalidad, legitimidad y justicia (texto anexo 2)ⁱⁱ. La pregunta que focaliza toda la reflexión es: ¿estaríamos dispuestos a acatar una ley o una norma si dispusiéramos de una capa de invisibilidad como la de Harry Potter (o, si se prefiere, de un anillo como el de Giges), es decir, si se nos brindase la oportunidad de infringir una ley sin ser castigados por ello? A partir de ella, pueden tratarse todos los contenidos previstos por la asignatura relacionados con la acción moral, la ética y la filosofía del derecho.

Mapa del merodeador (texto anexo 3)ⁱⁱⁱ. Este objeto mágico puede servir de introducción a las ideas expuestas por Jeremy Bentham en su obra *El Panóptico*, así como la interpretación que de ellas hizo, años después, el gran Michel Foucault. En efecto, el mapa del merodeador fascina al lector porque fantasea con la posibilidad de controlar de manera absoluta y permanente a todos los individuos cobijados en un determinado edificio (texto anexo 4)^{iv}. Sin embargo, la idea del control absoluto de las acciones e incluso los deseos ajenos en ningún caso tiene por qué limitarse a un solo edificio: en efecto, a partir de las ideas de Bentham, podemos despegar

hacia una crítica y debate acerca de los peligros, para la intimidad de cada uno, que representan las redes sociales y el nuevo orden de interconexión global en que nos ha tocado vivir.

Espejo de Oesed (texto anexo 5)^v. Si la desorientación y confusión moral es uno de los males de nuestro tiempo, de acuerdo con la opinión de una tradición de pensadores que arranca en las últimas obras de Horkheimer y Adorno y que llega a nuestros días en la figura de pensadores como Lyotard, Vattimo o Bauman; si esto es cierto, decía, entonces ¡qué útil nos resultaría un objeto mágico como este, que nos muestra con meridiana claridad aquello en que nos gustaría (¿en que deberíamos?) convertirnos! A su vez, resulta también prolíficamente filosófica la advertencia de Dumbledore a Harry Potter: el espejismo inalcanzable de aquello que quisiéramos ser se convierte a menudo en una terrible fuente de sufrimiento. En efecto, la elección de modelos estéticos y/o de conducta inadecuados puede tener efectos devastadores en el ánimo de quien equivocadamente los admira. De ahí a debatir cuestiones como la anorexia o la bulimia entre los jóvenes, hay un paso.

Boggart (texto anexo 6)^{vi}. Este curioso animal adopta la forma del más profundo e inconfesable temor de la persona que lo contempla. Nos brinda, pues, una magnífica oportunidad para indagar en las teorías, acerca de fobias y manías incontrolables, que construyeron Sigmund Freud y toda la escuela psicoanalítica que vino después. Teorías acerca del yo y la propia personalidad que, por cierto, vienen fijadas en el temario de la asignatura como de previsto cumplimiento. Además, el hecho de que un *boggart* se pueda combatir con la risa, puede llevarnos a una exploración (siquiera superficial) acerca del papel que han otorgado al sentido del humor distintos pensadores a lo largo de la historia.

Diario de Tom Ryddle (texto anexo 7)^{vii}. Quizá haga falta un olfato filosófico más afinado, pero un volumen con las páginas en blanco que, sin embargo, atiende a las preguntas y peticiones de quien escribe en él, entablando una fluida y vivaz conversación con el lector, puede llevarnos a rememorar las sospechas y recelos que Platón tenía respecto a la escritura tradicional, y que tan magistralmente quedaron trazadas en la *Carta VII* (texto anexo 8)^{viii}. Ello nos debería conducir, por lo demás, a una reflexión más amplia acerca de la naturaleza de los distintos saberes (aquellos que se prestan a ser *domados* por las reglas y exigencias de la escritura, y aquellos que no), y del conocimiento en general, pensando acerca de sus límites, potencialidades y peligros.

Pensadero. Más provechoso, en términos filosóficos, de lo que pudiera parecer. Este recipiente que permite depositar temporalmente los pensamientos y recuerdos que nos preocupan o nos disgustan, para verlos en perspectiva o que dejen de molestarnos, tiene más encanto filosófico del que parece (texto anexo 9)^{ix}. En efecto, podemos abordarlo desde dos flancos distintos: por un lado, podemos profundizar en el aspecto involuntario, incontrolable, del pensamiento, enlazando con las teorías de un filósofo contemporáneo como Jon Elster y su concepto de *subproducto* (texto anexo 10)^x; por otro lado, la posibilidad que ofrece el pensadero de compartir una misma experiencia por infinitos individuos, pudiéndola vivir todos *desde dentro* (aunque sin poder interactuar en ella), nos permite introducir la problemática que planteó Quine en *Palabra y objeto* acerca de los problemas de la indeterminación de la traducción y la indeterminación de la referencia. En efecto, ¿podemos estar seguros que, cada vez que explicamos una experiencia a un amigo, somos capaces de despertar en su imaginación exactamente las mismas situaciones que pueblan nuestra mente?

A lo largo de este curso, hemos decidido desarrollar las potencialidades filosóficas de estos cinco artilugios mágicos. Y la metodología de trabajo en clase vuelve a hundir sus raíces, nuevamente, en el magisterio de Célestin Freinet. En efecto, una de las propuestas didácticas más destacadas y personales del pedagogo francés consiste en la interacción cooperativa entre alumnos de distintos centros educativos. En mi caso, dado que mi plaza de profesor es itinerante entre los institutos de Massamagrell (Sección Museros) y el María Moliner del Puerto de Sagunto, esa colaboración entre alumnos de distintos centros ha sido relativamente sencilla de coordinar. El resultado está siendo, de momento, enormemente esperanzador y productivo, bajo mi punto de vista, y por ello desde este artículo animo a cualquier docente a emprender esta enriquecedora experiencia.

Bibliografía

- Agulló Díaz, Carmen y Payà, Andres (2012). *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica i social (1968-1976)*. Valencia: Universitat de València.
- Bentham, Jeremy (1989). *El panóptico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Elster, Jon (1988). *Uvas amargas*. Barcelona: Península.
- Platón (1981). *La República*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- (1993). *Cartas*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Ramos, Alfred (2016). *Mestres de la impremta. El moviment Freinet al País Valencià (1931-1939)*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona: Salamandra.
- (2000). *Harry Potter y la cámara secreta*. Barcelona: Emecé.

— (2001). *Harry Potter y el cáliz de fuego*. Barcelona: Salamandra.

— (2002). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Barcelona: Emecé.

TEXTOS ANEXOS

Fragmentos de *Harry Potter*

ⁱ TEXTO 1

«Le quedaba por abrir el último regalo. Harry lo cogió y notó que era muy ligero. Lo desenvolvió.

Algo fluido y de color gris plateado se deslizó hacia el suelo y se quedó brillando. Ron bufó.

—Había oído hablar de esto —dijo con voz ronca, dejando caer la caja de grageas de todos los sabores, regalo de Hermione—. Si es lo que pienso, es algo verdaderamente raro y valioso.

—¿Qué es?

Harry cogió el género brillante y plateado. El tocarlo producía una sensación extraña, como si fuera agua convertida en tejido.

—Es una capa invisible —dijo Ron, con una expresión de temor reverencial—. Estoy seguro... Pruébatela.

Harry se puso la capa sobre los hombros y Ron lanzó un grito.

—¡Lo es! ¡Mira abajo!

Harry se miró los pies, pero ya no estaban. Se dirigió al espejo. Efectivamente: su reflejo lo miraba, pero sólo su cabeza suspendida en el aire, porque su cuerpo era totalmente invisible. Se puso la capa sobre la cabeza y su imagen desapareció por completo.» Rowling (1999).

ⁱⁱ TEXTO 2

«Para darnos mejor cuenta de cómo los buenos lo son contra su voluntad, porque no pueden ser malos, bastará con imaginar que hacemos lo siguiente: demos a todos, a justos y a injustos, licencia para hacer lo que se les antoje y después sigámosles para ver adónde llevan a cada cual sus apetitos. Entonces sorprenderemos en flagrante al justo recorriendo los mismos caminos que el injusto, impulsado por el interés propio, finalidad que todo ser está dispuesto por naturaleza a perseguir como un bien, aunque la ley desvíe por fuerza esta tendencia y la encamine al respeto de la igualdad. Esta licencia de que yo hablo podrían llegar a gozarla, mejor que de ningún otro modo, si se les dotase de un poder como el que cuentan tuvo en tiempos el antepasado del lidio Giges. Dicen que era un pastor que estaba al servicio del entonces rey de Lidia. Sobrevino una vez un gran temporal y terremoto; abrióse la tierra y apareció una grieta en el mismo lugar en que él apacentaba. Asombrado ante el espectáculo, descendió por la hendidura y vio allí, entre otras muchas maravillas que la fábula relata, un caballo de bronce, hueco, con portañuelas, por una de las cuales se agachó a mirar y vio que dentro había un cadáver, de talla al parecer más que humana, que no llevaba sobre sí más que una sortija de oro en la mano; quitóse la el pastor y salióse. Cuando, según costumbre, se reunieron los pastores con el fin de informar al rey, como todos los meses, acerca de los ganados, acudió también él con su sortija en el dedo. Estando, pues, sentado entre los demás, dio la casualidad de que volviera la sortija, dejando el engaste de cara a la palma de la mano; a inmediatamente cesaron de verle quienes le rodeaban y con gran sorpresa suya, comenzaron a hablar de él como de una persona ausente. Tocó nuevamente el anillo, volvió hacia fuera el engaste y una vez vuelto tornó a ser visible. Al darse cuenta de ello, repitió el intento para comprobar si efectivamente tenía la joya aquel poder, y otra vez ocurrió lo mismo: al volver hacia dentro el engaste, desaparecía su dueño, y cuando lo volvía hacia fuera, le veían de nuevo. Hecha ya esta observación, procuró al punto formar parte de los enviados que habían de informar al rey; llegó a Palacio, sedujo a su esposa, atacó y mató con su ayuda al soberano y se apoderó del reino. Pues bien, si hubiera dos sortijas como aquella de las cuales llevase una puesta el justo y otra el injusto, es opinión común que no habría persona de convicciones tan firmes como para perseverar en la justicia y abstenerse en absoluto de tocar lo de los demás, cuando nada le impedía dirigirse al mercado y tomar de allí sin miedo alguno cuanto quisiera, entrar en las casas ajenas y fornicar con quien se le antojara, matar o libertar personas a su arbitrio, obrar, en fin, como un dios rodeado de mortales. En nada diferirían, pues, los comportamientos del uno y del otro, que seguirían exactamente el mismo camino. Pues bien, he ahí lo que podría considerarse una buena demostración de que nadie es justo de grado, sino por fuerza y hallándose persuadido de que la justicia no es buena para él personalmente; puesto que, en cuanto uno cree que va a poder cometer una injusticia, la comete. Y esto porque todo hombre cree que resulta mucho más ventajosa personalmente la injusticia que la justicia.» Platón (1981).

iii TEXTO 3

«Era un mapa que mostraba cada detalle del castillo de Hogwarts y de sus terrenos. Pero lo más extraordinario eran las pequeñas motas de tinta que se movían por él, cada una etiquetada con un nombre escrito con letra diminuta. Estupefacto, Harry se inclinó sobre el mapa. Una mota de la esquina superior izquierda, etiquetada con el nombre del profesor Dumbledore, lo mostraba caminando por su estudio. La gata del portero, la Señora Norris, patrullaba por la segunda planta, y Peeves se hallaba en aquel momento en la sala de los trofeos, dando tumbos.

Harry se quedó allí, mirando el mapa milagroso. Vio que la mota de tinta que correspondía a la Señora Norris se volvía a la izquierda y se paraba a olfatear algo en el suelo. Aquel mapa parecía uno de aquellos peligrosos objetos mágicos contra los que el señor Weasley les advertía. “Artículos para magos traviesos...” Ahora bien, meditó Harry, él sólo quería utilizarlo para ir a Hogsmeade. No era lo mismo que robar o atacar a alguien... Y Fred y George lo habían utilizado durante años sin que ocurriera nada horrible.» Rowling (2002).

iv TEXTO 4

«¿Cómo se podría establecer un nuevo orden de cosas? Y una vez establecido, ¿cómo se podrá tener la seguridad de que no degenerará?

La *inspección*: este es el principio único para establecer el orden y para conservarlo. Pero una inspección de un nuevo género, que obre más sobre la imaginación de los inspeccionados que sobre sus sentidos, y que ponga a centenares de hombres en dependencia de uno solo, dando a este hombre solo una especie de presencia universal en el recinto de su dominio. Invisible, el inspector reina como un espíritu, pero en caso de necesidad, este espíritu puede dar inmediatamente prueba de su presencia real.

Esta casa de penitencia podría llamarse *Panóptico*, expresando con una sola palabra su utilidad esencial, que es *la facultad de ver con una mirada todo cuanto se hace en ella*. La ventaja fundamental del Panóptico es tan evidente que quererla probar sería arriesgarse a oscurecerla: estar incesantemente a la vista de un inspector es perder *de facto* la capacidad de hacer el mal, y casi el pensamiento de intentarlo.» Bentham (1989).

v TEXTO 5

«Era un espejo magnífico, alto hasta el techo, con un marco dorado muy trabajado, apoyado en unos soportes que eran como garras. Tenía una inscripción grabada en la parte superior: *Oesed lenoz aro cut edon isara cut se onotse*.

Se acercó al espejo, deseando mirar para no encontrar su imagen reflejada. Se detuvo frente a él.

Tuvo que llevarse las manos a la boca para no gritar. Giró en redondo. El corazón le latía furiosamente... Porque no sólo se había visto en el espejo, sino que había mucha gente detrás de él. Allí estaban su madre y su padre, sonriéndole otra vez, y uno de sus abuelos lo saludaba muy contento. Harry se dejó caer al suelo para sentarse frente al espejo. Nadie iba a impedir que pasara la noche con su familia. Nadie.

Excepto...

—Hola, Harry.

Harry sintió como si se le helaran las entrañas. Miró para atrás. Sentado en un pupitre, contra la pared, estaba nada menos que Albus Dumbledore.

—No... no lo había visto, señor.

—Es curioso lo miope que se puede volver uno al ser invisible —dijo Dumbledore, y Harry se sintió aliviado al ver que le sonreía. Entonces —continuó Dumbledore, bajando del pupitre para sentarse en el suelo con Harry—, tú, como cientos antes que tú, has descubierto las delicias del espejo de Oesed.

—No sabía que se llamaba así, señor.

—Pero espero que te habrás dado cuenta de lo que hace, ¿no?

—Bueno... me mostró a mi familia y...

—Sí, cierto. Pero, ¿puedes pensar qué es lo que nos muestra el espejo de Oesed a cada uno de nosotros?

Harry negó con la cabeza.

—Déjame explicarte. El hombre más feliz de la tierra puede utilizar el espejo de Oesed como un espejo normal, es decir, se mirará y se verá exactamente como es. ¿Eso te ayuda?

Harry pensó. Luego dijo lentamente:

—Nos muestra lo que queremos... Lo que sea que queramos...

—Sí y no —dijo con calma Dumbledore—. Nos muestra ni más ni menos que el más profundo y desesperado deseo de nuestro corazón. Para ti, que nunca conociste a tu familia, verlos rodeándote. Ronald Weasley, que siempre ha sido sobrepasado por sus hermanos, se ve solo y el mejor de todos ellos.

Sin embargo, este espejo no nos dará conocimiento o verdad. Hay hombres que se han consumido ante esto, fascinados por lo que han visto. O han enloquecido, al no saber si lo que muestra es real o siquiera posible.

Continuó:

—El espejo será llevado a una nueva casa mañana, Harry, y te pido que no lo busques otra vez. Y si alguna vez te cruzas con él, deberás estar preparado. No es bueno dejarse arrastrar por los sueños y olvidarse de vivir. Recuérdalo.» Rowling (1999).

^{vi} TEXTO 6

«—Ahora —dijo el profesor Lupin llamando la atención del fondo de la clase, donde no había más que un viejo armario en el que los profesores guardaban las togas y túnicas de repuesto. Cuando el profesor Lupin se acercó, el armario tembló de repente, golpeando la pared. ¡No hay por qué preocuparse! —dijo con tranquilidad el profesor Lupin cuando algunos de los alumnos se echaron hacia atrás, alarmados—. Hay un *boggart* ahí dentro.

Casi todos pensaban que un *boggart* era algo preocupante. Neville dirigió al profesor Lupin una mirada de terror y Seamus Finnigan vio con aprensión moverse el pomo de la puerta.

—A los *boggarts* les gustan los lugares oscuros y cerrados —prosiguió el profesor Lupin—: los roperos, los huecos debajo de las camas, el armario de debajo del fregadero... En una ocasión vi a uno que se había metido en un reloj de pared. Se vino aquí ayer por la tarde, y le pregunté al director si se le podía dejar donde estaba, para utilizarlo hoy en una clase de prácticas. La primera pregunta que debemos contestar es: ¿qué es un *boggart*?

Hermione levantó la mano.

—Es un ser que cambia de forma —dijo—. Puede tomar la forma de aquello que más miedo nos da.

—Yo no lo podría haber explicado mejor —admitió el profesor Lupin, y Hermione se puso radiante de felicidad—. El *boggart* que está ahí dentro, sumido en la oscuridad, aún no ha adoptado una forma. Todavía no sabe qué es lo que más miedo le da a la persona del otro lado. Nadie sabe qué forma tiene un *boggart* cuando está solo, pero cuando lo dejemos salir, se convertirá de inmediato en lo que más temamos. Esto significa —prosiguió el profesor Lupin, optando por no hacer caso de los balbuceos de terror de Neville— que ya antes de empezar tenemos una enorme ventaja sobre el *boggart*. ¿Sabes por qué, Harry?

Era difícil responder a una pregunta con Hermione al lado, que no dejaba de ponerse de puntillas, con la mano levantada. Pero Harry hizo un intento:

—¿Porque somos muchos y no sabe por qué forma decidirse?

—Exacto —dijo el profesor Lupin. Y Hermione bajó la mano algo decepcionada—. Siempre es mejor estar acompañado cuando uno se enfrenta a un *boggart*, porque se despista. ¿En qué se debería convertir; en un cadáver decapitado o en una babosa carnívora? En cierta ocasión vi que un *boggart* cometía el error de querer asustar a dos personas a la vez y el muy imbécil se convirtió en media babosa. No daba ni gota de miedo. El hechizo para vencer a un *boggart* es sencillo, pero requiere fuerza mental. Lo que sirve para vencer a un *boggart* es la risa. Lo que tenéis que hacer es obligarle a que adopte una forma que vosotros encontréis cómica. Practicaremos el hechizo primero sin la varita. Repetid conmigo: ¡*Riddikulo!*» Rowling (2002).

^{vii} TEXTO 7

«Aquella noche, Harry fue el primero de su dormitorio en irse a dormir. Quería examinar de nuevo el diario de Ryddle, y sabía que Ron opinaba que eso era una pérdida de tiempo.

Se sentó en la cama y hojeó las páginas en blanco; ninguna tenía la más ligera mancha de tinta roja. Luego sacó una nueva botellita de tinta del cajón de la mesita, mojó en ella su pluma y dejó caer una gota en la primera página del diario.

La tinta brilló intensamente sobre el papel durante un segundo y luego, como si la hubieran absorbido desde el interior de la página, se desvaneció. Emocionado, Harry mojó de nuevo la pluma y escribió:

“Mi nombre es Harry Potter.”

Las palabras brillaron un instante en la página y desaparecieron también sin dejar huella. Entonces ocurrió algo.

Rezumando de la página, en la misma tinta que había utilizado él, aparecieron unas palabras que Harry no había escrito:

“Hola, Harry Potter. Mi nombre es Tom Ryddle. ¿Cómo ha llegado a tus manos mi diario?”.

Estas palabras también se desvanecieron, pero no antes de que Harry comenzara de nuevo a escribir:

“Alguien intentó tirarlo por el retrete.”

Aguardó con paciencia la respuesta de Ryddle.

“Menos mal que registré mis memorias en algo más duradero que la tinta. Siempre supe que habría gente que no querría que mi diario fuera leído.”

“¿Qué quieres decir?”, escribió Harry, emborronando la página debido a los nervios.

“Quiero decir que este diario da fe de cosas horribles; cosas que fueron ocultadas; cosas que sucedieron en el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería.”

“Es donde estoy yo ahora”, escribió Harry apresuradamente. “Estoy en Hogwarts, y también suceden cosas horribles. ¿Sabes algo sobre la Cámara de los Secretos?”

El corazón le latía violentamente. La réplica de Ryddle no se hizo esperar, pero la letra se volvió menos clara, como si tuviera prisa por consignar todo cuanto sabía.

“¡Por supuesto que sé algo sobre la Cámara de los Secretos! En mi época, nos decían que era sólo una leyenda, que no existía realmente. Pero no era cierto. Cuando yo estaba en quinto, la cámara se abrió y el monstruo atacó a varios estudiantes y mató a uno. Yo atrapé a la persona que había abierto la cámara, y lo expulsaron. Pero el director, el profesor Dippet, avergonzado de que hubiera sucedido tal cosa en Hogwarts, me prohibió decir la verdad. Inventaron la historia de que la muchacha había muerto en un espantoso accidente. A mí me entregaron por mi actuación un trofeo muy bonito y muy brillante, con unas palabras grabadas, y me recomendaron que mantuviera la boca cerrada. Pero yo sabía que podía volver a ocurrir. El monstruo sobrevivió, y el que pudo liberarlo no fue encarcelado.”

En su precipitación por escribir, Harry casi vuelca la botellita de la tinta.» Rowling (2000).

viii TEXTO 8

«He oído decir que Dionisio, posteriormente, incluso ha escrito, a propósito de estas cuestiones que entonces aprendió, un tratado que presenta como materia propia, y no como fruto de las explicaciones recibidas, pero no tengo conocimiento cierto de ello. Ya sé que hay otros que han escrito sobre estos mismos temas, pero ni ellos mismos saben quiénes son. En todo caso, al menos puedo decir lo siguiente a propósito de todos los que han escrito y escribirán y pretenden ser competentes en las materias por las que yo me intereso, o porque recibieron mis enseñanzas o de otros o porque lo descubrieron personalmente: en mi opinión, es imposible que hayan comprendido nada de la materia. Desde luego, no hay ni habrá nunca una obra mía que trate de estos temas; no se pueden, en efecto, precisar como se hace con otras ciencias, sino que después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente. Sin duda, tengo la seguridad de que, tanto por escrito como de viva voz, nadie podría exponer estas materias mejor que yo; pero sé también que, si estuviera mal expuesto, nadie se disgustaría tanto como yo. Si yo hubiera creído que podían expresarse satisfactoriamente con destino al vulgo por escrito u oralmente, ¿qué otra tarea más hermosa habría podido llevar a cabo en mi vida que manifestar por escrito lo que es un supremo servicio a la humanidad y sacar a la luz en beneficio de todos la naturaleza de las cosas? Ahora bien, yo no creo que la discusión filosófica sobre estos temas sea, como se dice, un bien para los hombres, salvo para unos pocos que están capacitados para descubrir la verdad por sí mismos con unas pequeñas indicaciones. En cuanto a los demás, a unos les cubriría de un injusto desprecio, lo que es totalmente inadecuado, y a otros de una vana y necia suficiencia, convencidos de la sublimidad de las enseñanzas recibidas.

(...) Precisamente por ello cualquier persona seria se guardará muy mucho de confiar por escrito cuestiones serias, exponiéndolas a la malevolencia y a la ignorancia de la gente. De ello hay que sacar una simple conclusión: que cuando se ve una composición escrita de alguien, ya se trate de un legislador sobre leyes, ya sea de cualquier otro tema, el autor no ha considerado estas cuestiones como muy serias, ni él mismo es efectivamente serio, sino que permanecen encerradas en la parte más preciosa de su ser. Mientras que si él hubiera confiado a caracteres escritos estas reflexiones como algo de gran importancia, “entonces seguramente es que, no los dioses, sino los hombres, le han hecho perder la razón”.

El que haya seguido esta exposición y esta digresión comprenderá perfectamente que, si Dionisio o cualquier otra persona de mayor o menor categoría ha escrito un libro sobre las elevadas y primordiales cuestiones referentes a la naturaleza, en mi opinión es que no ha oído ni aprendido doctrina sana alguna sobre los temas que ha tratado, ya que, de no ser así, habría sentido el mismo respeto que yo hacia tales verdades y no se habría atrevido a lanzarlas a un ambiente discordante o inadecuado. Tampoco pudo escribirlo para que se recordara; pues no hay peligro de que se olviden una vez que han penetrado en el alma, ya que están contenidas en los más breves términos; sería más bien por una ambición despreciable, tanto si expuso la doctrina como propia cuanto si pretendió tener una formación de la que no era digno, ambicionando la gloria que esta formación comporta.» Platón (1993).

ix TEXTO 9

«Había allí una vasija de piedra poco profunda, con tallas muy raras alrededor del borde: eran runas y símbolos que Harry no conocía. La luz plateada provenía del contenido de la vasija, que no se parecía a nada que Harry hubiera visto nunca. No hubiera podido decir si aquella sustancia era un líquido o un gas: era de color blanco brillante, plateado, y se movía sin cesar. La superficie se agitó como el agua bajo el viento, para luego separarse formando nubecillas que se arremolinaban. Daba la sensación de ser luz licuada, o viento solidificado: Harry no conseguía comprenderlo.

Quiso tocarlo, averiguar qué tacto tenía, pero casi cuatro años de experiencia en el mundo mágico le habían enseñado que era muy poco prudente meter la mano en un recipiente lleno de una sustancia desconocida, así que sacó la varita de la túnica, echó una ojeada nerviosa al despacho, volvió a mirar el contenido de la vasija y lo tocó con la varita. La superficie de aquella cosa plateada comenzó a girar muy rápido. La vasija de piedra brillaba en el armario, delante de él, y a su lado se encontraba Albus Dumbledore.

—Profesor —dijo Harry con voz entrecortada—, sé que no debería... Yo no pretendía... La puerta del armario estaba algo abierta y...

—Lo comprendo perfectamente —lo tranquilizó Dumbledore. Levantó la vasija, la llevó a su escritorio, la puso sobre la superficie pulida y se sentó en la silla detrás de la mesa. Con una seña, le indicó a Harry que tomara asiento enfrente de él.

Harry lo hizo, sin dejar de mirar la vasija de piedra. El contenido había vuelto a su estado original, blanco plateado, y se arremolinaba y agitaba bajo su atenta mirada.

—¿Qué es? —preguntó con voz temblorosa.

—¿Esto? Se llama *pensadero* —explicó Dumbledore—. A veces me parece, y estoy seguro de que tú también conoces esa sensación, que tengo demasiados pensamientos y recuerdos metidos en el cerebro.

—Eh... —dijo Harry, que en realidad no podía decir que hubiera sentido nunca nada parecido.

—En esas ocasiones —siguió Dumbledore, señalando la vasija de piedra— uso el pensadero: no hay más que abrir el grifo de los pensamientos que sobran, verterlos en la vasija y examinarlos a placer. Es más fácil descubrir las pautas y las conexiones cuando están así, ¿me entiendes?

—¿Quiere decir que esas cosas son sus pensamientos? —preguntó Harry, observando la sustancia blanca que giraba en la vasija.

—Eso es —asintió Dumbledore—. Déjame que te lo muestre.

Dumbledore sacó la varita de la túnica y apoyó la punta en el canoso pelo de su sien. Al separar la varita, el pelo parecía haberse pegado a la punta, pero luego Harry se dio cuenta de que era una hebra brillante de la misma extraña sustancia plateada que había en el pensadero. Dumbledore añadió a la vasija aquel nuevo pensamiento, y Harry, anonadado, vio su propia cara en la superficie de la vasija.» Rowling (2001).

^x TEXTO 10

«El insomnio es algo que trastorna la vida de muchas personas y se llega a convertir en una obsesión para ellas. Pero el dormir plácidamente es, para desgracia de los insomnes, una de esas cosas que no se disfrutan poniendo los cinco sentidos en alcanzarlas. De hecho, ocurre más bien a la inversa. Primero intenta vaciar su mente, borrar de ella todo pensamiento perturbador. El intento es, desde luego, contradictorio y está condenado al fracaso, puesto que requiere una concentración mental que es incompatible con la ausencia de concentración que uno está tratando de llevar a cabo. En segundo lugar, tras comprender que la cosa no va a funcionar, uno busca autoinducirse un estado de pseudoresignación al insomnio; es decir, actúa como si estuviera persuadido de que el sueño le está esquivando: coge un libro, toma un aperitivo o una bebida, etc. Pero a espaldas de la propia mente se revuelve la idea de que uno puede engañar al insomnio a base de engañarlo, y que fingir una alegre indiferencia hacia el sueño hará que este finalmente se presente. Pero entonces, y en un tercer estadio, uno comprende que esto tampoco va a funcionar, y enseguida viene la auténtica resignación, la basada en la convicción real, no simulada, de que la noche va a ser larga e inhóspita. Y en ese momento, finalmente y por ventura, el sueño llega.

Se dice a veces que todas las cosas buenas de la vida son gratis: una afirmación más general podría ser que todas las cosas buenas de la vida se comportan esencialmente como el sueño para el insomne, es decir, son esencialmente subproductos... Más en concreto, los subproductos están ligados a lo que acude a nosotros en virtud de lo que *somos*, como cosa distinta a lo que podemos lograr por esfuerzo o afán.» Elster (1988).

VIII.

ARTE

E

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA

Imagin—Arte

Filosofía e imaginación sociológica

AMPARO ZACARÉS PAMBLANCO

Resumen: El proyecto *Imagin- Arte: cultura y arte en un barrio urbano* problematiza la necesidad y el interés de ampliar las oportunidades socioculturales y educativas de un colectivo de estudiantes de secundaria y bachillerato mediante su participación crítica en las iniciativas que se llevan a cabo en un espacio de innovación y creación. El encuentro entre un centro educativo y un espacio de creación supone un entrecruzamiento de lo formal y lo no formal en el proceso de aprendizaje, y una forma de poner en práctica lo que Wright Mills llamaba “la imaginación sociológica” y lo que John Dewey entendía como una expresión de la “democracia creativa”.

Palabras clave: filosofía, estética, ética, cultura, arte, ciudades educadoras, conciencia ciudadana

Abstract: The project *Imagin- Arte: art and culture in an urban neighbourhood* analyses the necessity and interest to broaden the socio-cultural and educational opportunities of a group of high school students through their critical participation in initiatives that take place in a space of innovation and creation. The encounter between an educational centre and a space of creation entails an intertwining of the formal and the informal in the learning process; a way of putting in practice what Wright Mills called the 'sociological imagination' or what John Dewey understood as an expression of 'creative democracy'.

Key Words: Philosophy, aesthetics, ethics, culture, art, educational cities, public awareness

La actuación didáctica del proyecto *Imagin-Arte: cultura y arte en un barrio urbano* se inscribe dentro de la reconstrucción de una conciencia ciudadana ligada a la oferta cultural y de ocio que ofrece el entorno urbano donde está situado el centro escolar. En este sentido la comunidad educativa se dinamizó a partir de la oferta cultural de un recurso público, situado en el contexto cercano a la ubicación del IES Balears de Valencia como son *Las Naves*. La finalidad era cumplir el reto formativo de humanizar y sensibilizar en valores de convivencia social a través del arte y de la cultura. La diversidad de propuestas artísticas que expone este espacio de creación e innovación, constituyen un medio formativo efectivo para estimular y remover

conciencias. Se trata siempre de piezas y exposiciones alejadas de la estética planificada por los “*mass media*” que, según Peter Sloterdijk (2003), alteran las psicologías individuales y desarrollan un tipo de racionalidad cínica y sin principios éticos. De hecho, en su mayoría, la población joven no es consciente de que ciertos productos de ocio obedecen a intereses específicos económicos e ideológicos. De ahí la importancia de enseñarles otras propuestas estéticas que, junto a la ética, pueden contribuir a educarles en defensa de un mundo más humano, solidario y responsable.

Las dos instituciones implicadas en este proyecto de innovación educativa, instituto y centro de creación, están ubicadas en el barrio “Camins al Grau” de la ciudad de Valencia que en los últimos años ha sufrido una remodelación urbanística considerable e incluye por una parte, el complejo denominado *La ciudad de las Artes y las Ciencias* y por otra, más recientemente, *Las Naves* (talleres, “*meetups*”, teatro, danza, música, video juegos, sala de exposiciones y biblioteca). Este espacio colaborativo, de creación e innovación, despliega un gran interés educativo no solo por la calidad de sus ofertas culturales sino también porque, al estar localizado en las proximidades del centro escolar, las actividades de una hora de duración que se proponen conjuntamente, no interrumpen el horario lectivo.

1. Objetivos y agentes sociales implicados

El proyecto educativo que en abril de 2016 recibió el Premio del II Concurso “Comprender la sociedad con las Ciencias Sociales”, convocado anualmente por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia, se construyó en base a los siguientes objetivos didácticos :

- a) Optimizar los recursos públicos del entorno cercano al centro escolar
- b) Dinamizar acciones didácticas entre iguales
- c) Desarrollar valores éticos y solidarios a través del arte y la cultura
- d) Participar en iniciativas creativas y de innovación
- e) Aproximar las técnicas de investigación y de análisis social, propias de las ciencias sociales, a través de la creación y la documentación visual

Los agentes sociales vinculados al proyecto fueron cuatro: el IES Balears, Las Naves, la asociación de Vecinos Vilanova del Grau y la escuela de fotografía Espai d'Art Fotogràfic cuyo alumnado en prácticas realizó algunos reportajes de los eventos del proyecto.

2. Fases de actuación

Las acciones a realizar cumplieron varias fases concebidas como un diálogo abierto con las artes visuales, entendidas como una forma de documentar la realidad social y como un instrumento de conocimiento sociológico.

Fase de contextualización (contextualiz-Arte). En esta primera fase el alumnado implicado realizó un trabajo de investigación colaborativo (¿Qué son y qué fueron las Naves?) y entrevistó a Guillermo Arazo, gestor cultural, responsable de Programación/Comunicación de Las Naves.

Fase de aproximación (aproxim-Arte). Aproximación a la “cocina del arte” mediante la asistencia a las exposiciones de la Sala de Turbinas, con su consiguiente abordaje didáctico en el marco de diversas asignaturas. En concreto: *10 Years at the zoo*, Colectiva (Enero 2016); *Stolen Icon*, del artista Cotè Escrivá (Febrero 2016) y

Generación Las naves, muestra colectiva de varios artistas (Abril 2016).

Fase de participación (particip-Arte). Propuesta directa organizada y realizada por los protagonistas del proyecto. Esta fase se resolvió en varias acciones: *Mesa redonda* sobre el instituto y el barrio, donde intervinieron un alumno en representación del alumnado, un representante de la Asociación de Vecinos, un alumno egresado del centro escolar que cursaba en esos momentos Primero de Ciencias Sociales y Políticas en Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia y el director del centro escolar; *Workshop fotográfico*, más allá del selfie, en el que se trató la creación autobiográfica y la fotografía en el arte contemporáneo de las tres últimas décadas; *Historias de vida* que reflejan relatos adolescentes vinculados a la vivencia del arte, del deporte y de la cultura; *Charla expositiva* sobre arte y género que contó como ponente con Irene Ballester, doctora en Historia del Arte; *Entrevistas* a figuras relevantes del mundo cultural como artistas, comisarios de exposiciones y especialistas en arte y en gestión cultural

Fase de dinamización (dinamiz- Arte). Participación en la programación y agenda de las iniciativas culturales de Las Naves, contando con el profesorado y el alumnado del centro dando al proyecto continuidad y sinergia con la sociedad. En este apartado se incluyen los teatros experienciales a los que asistió el alumnado, destacando el recorrido *Take a Wake*, una pieza en trayecto creada por Emilio Rivas y organizado por Las Naves alrededor del barrio de los poblados marítimos y que supuso una forma insólita de ver la historia del barrio.

3. Metodología

En cuanto a la metodología este proyecto didáctico sigue la línea filosófico argumental que inauguró la escuela de Frankfurt en su denuncia de la frivolidad y deshumanización de la sociedad actual, consecuencia del triunfo de la razón instrumental. Así pues propone una educación negativa, como bien sugirió Marcuse (1981), con la que frenar la destrucción del pensamiento crítico. Al respecto las propuestas artísticas de las Naves se optimizan para cuestionar una sociedad indiferente al dolor humano y construir la experiencia cotidiana fuera de una uniformidad programada por una industria cultural que difunde valores cada vez más regresivos.

De esta forma las acciones didácticas resultaron próximas a una pedagogía de la finitud enunciada por Joan-Carles Mèlich (2006), cuya filosofía de la educación concede valor formativo al testimonio experiencial del ser humano que ha de aprender a vivir desde una situación biográfica concreta a la que ha de dar sentido. La exigencia de esta metodología basada en la transmisión de la experiencia es cada vez mayor si se tiene en cuenta el naufragio de la narración ocurrido en nuestra época. Suceso que, como se sabe, se relaciona con el declive de la capacidad para intercambiar experiencias, propio de una sociedad tecnológica que ha priorizado lo informático y la información en detrimento del relato. Con todo nuestro proyecto contó con una plataforma digital, un WordPress⁵ creado ex profeso, a modo de diario de las actividades en las que el alumnado se inscribió y participó.

Sin embargo si algo distingue al ser humano del animal es precisamente el lenguaje y la autoconsciencia que están inscritos en nuestra herencia genética y cultural. Ese diálogo interior, en el que uno mismo se pregunta y se responde, es

propio de la inteligencia humana y ayuda a reflexionar sobre las situaciones vitales en las que nos encontramos. Por ello junto a una pedagogía de contenido curricular, se incluyeron actividades didácticas en busca del testimonio que apela a la importancia de transmitir la experiencia para mostrar y narrar qué se ha hecho y qué se puede hacer y así poder recordarla cuando cada uno viva su propia vida. En esta tesitura se programaron las entrevistas, las historias de vida, los itinerarios y los teatros experienciales.

Junto a ello la pretensión de instalar al alumnado en un tiempo y en un espacio cotidiano con memoria, tuvo como objetivo exponer la importancia del arte para convertirse en testimonio social y documentar la historia de la civilización. Es sabido que la recuperación de la memoria colectiva resulta esencial para la comprensión no solo de los hechos del pasado sino también del presente en el que se vive. A ello se llega conociendo no sólo cómo se conforma la memoria social y colectiva, sino también cómo se ha sesgado su creación y, en la medida de lo posible, cómo se puede reconstruir y corregir. A tenor de estas consideraciones sobresale la participación del alumnado en la pieza recorrida *Take a Wake* citada supra y también la entrevista a Joan Cuquerella sobre su proyecto fotográfico *Un ball de quatre temps* que documenta en imágenes los lugares de la barbarie de la Guerra Civil española.

No faltaron desde luego acciones dirigidas a la sensibilización de una sociedad inclusiva, propia de una necesaria alfabetización de género, donde se desvelan y critican las inercias sexistas debidas a la socialización de género que varones y mujeres reciben. A ello se sumó la charla y exposición de Irene Ballestes, doctora en historia del arte y especialista en género, contribuyendo a dilucidar cómo la mirada

artística se ha construido desde la desigualdad histórica de los sexos. Además, la actividad didáctica denominada *Other face*, en la que el alumnado mostraba cómo ocupaba parte de su tiempo libre y de ocio, se convirtió en un documento visual eficaz para cuestionar los estereotipos de género pues dio la posibilidad de visibilizar a alumnas que formaban parte de equipos de fútbol femenino y que competían con éxito en deportes como jockey, judo o lanzamiento de peso.

4. Conclusiones

En líneas generales este proyecto de innovación filosófica retoma la experiencia estética desde una relación corpórea con el mundo. Relación que, a diferencia de los animales, va más allá de ser una sensibilidad meramente epidérmica ya que incorpora la imaginación y la fantasía en el juicio de gusto característico del mundo humano. Desde esta perspectiva didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía resulta evidente la potencialidad emancipatoria y reflexiva que tienen las propuestas artísticas contemporáneas en sus diversas modalidades. Es aconsejable pues utilizarlas para aprender a cuestionar una sociedad indiferente al dolor humano y, de este modo, ayudar a construir una experiencia cotidiana fuera de la uniformidad programada de una industria cultural que difunde cada vez más valores regresivos.

En nuestro caso el diálogo iniciado entre dos espacios diferentes (educativo y cultural), inspirado en la propuesta de las ciudades educadoras, estimuló la articulación de nuestro entorno educativo ampliando las oportunidades de participación activa y comprometida del alumnado y de la comunidad educativa en su

conjunto. En suma, las acciones realizadas mejoraron el clima del centro en el conocimiento intergrupar así como la autoestima del alumnado que se sintió protagonista del proceso de aprendizaje; activaron canales de información matricial que estimularon la capacidad de aprender a aprender entre iguales; contribuyeron a desmontar clichés de género e impulsaron el desarrollo de una cultura de centro en favor de la sensibilidad artística y del ocio cultural y deportivo.

El proyecto sigue en activo, va por su segundo curso lectivo (2016-17), donde además de las categorías didácticas iniciales, se han incorporado otras como los diálogos teatralizados o los booktuber. Tiene la pretensión de extender su fórmula a otros entornos educadores (ciudades, barrios, pueblos) y otros centros escolares con los que hermanarse y crear una red didáctica acorde. A fin de cuentas quienes nos dedicamos a la educación sabemos que ésta es un reto y un desafío constante. Por este motivo este artículo en realidad no narra el final de un proceso educativo sino sólo su principio.

Bibliografía

- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Popular : Madrid
- Dewey, J. (2010) *Filosofía y democracia*. Herder: Barcelona
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor (1994) *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta
- Kant, I. (2017) *Critica del juicio*. Madrid: Tecnos.
- Marcuse, H. (1981) *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona:Ariel
- (1968) *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral
- Mèlich, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sloterdijk, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela

Wright, M. (1999) *La imaginación sociológica*. Madrid: Fondo de Cultura Económico

IX.

*INNOVACIÓN EDUCATIVA EN FILOSOFÍA
EN BRASIL*

Desafíos de innovación en Filosofía y cambio en la enseñanza media en el Brasil¹

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI y CLÁUDIA CISIANE BENETTI

Universidad Federal de Santa María

Resumen: Este texto presentará un breve histórico de la presencia y ausencia de la Filosofía como asignatura en la Enseñanza Media y sus relaciones con las leyes de la educación brasileña, destacando cuestiones que se instituyen en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de la Filosofía. Intentaremos tratar las prácticas innovadoras desarrolladas con la Filosofía, como el cine, el teatro, la lectura y escritura, en el curso de Licenciatura en Filosofía de la Universidad Federal de Santa María- UFSM, a través del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia- PIBID, en los años de 2010-2013.

Palabras clave: Enseñanza de Filosofía, PIBID; Docencia; Prácticas Innovadoras.

Abstract: This article aims to present a brief history of the presence and absence of Philosophy as a high school subject and its relations with the Brazilian educational legislation, pointing up questions that concern the teaching/learning of Philosophy in high school context, especially the process of teaching initiation for future teachers. For this purpose, innovative practices with Philosophy, Movies, Theater, Reading and Writing were highlighted from the Philosophy graduation course of the Federal University of Santa Maria – UFSM throughout the Institutional Fellowship Program of Teaching Initiation – PIBID, during years of 2010 to 2013.

Keywords: Philosophy Teaching, PIBID, Teaching, Innovative Practices.

Consideraciones Iniciales

En el año de 2015, cuando propusimos el resumen del texto a ser presentado en este congreso, desarrollábamos una investigación sobre las políticas públicas curriculares para la Enseñanza Media y para la Enseñanza de Filosofía, las cuales, eran delimitadas por un discurso en defensa de la inclusión social, de la interdisciplinariedad, de la contextualización y de la formación integral de los alumnos.

¹ Este texto está vinculado a la investigación que estamos haciendo en nuestra institución, con el apoyo del CNPq y FAPERGS.

Bajo un gobierno de centro-izquierda, en Brasil, entre los años de 2003 y 2015, las cuestiones de la Enseñanza Media fueron tratadas de manera democrática y responsable. Pero, a través de un golpe mediático, parlamentario y jurídico la presidenta Dilma Rousseff fue impedida de seguir su mandato, legítimamente adquirido por el voto popular de 54 millones de brasileños, en el día 31 de agosto de 2016. Nuestra joven y frágil democracia fue, por lo tanto, golpeada y nosotros, los brasileños, quedamos incrédulos y paralizados esperando cambios en la legislación educacional y en sectores como los de la salud y previdencia social, que seguramente producirían exclusiones de las clases populares y de las pequeñas conquistas de la última década.

Además de todo eso, en el día 22 de septiembre de 2016, el actual gobierno propuso una Medida Provisoria (MP) que, con la justificativa de atacar los índices de reprobación y abandono de los jóvenes alumnos de la Enseñanza Media, modifica radicalmente la actual estructura curricular y organizacional de este nivel de la enseñanza. De esta manera, se arrasaron las políticas educacionales en vigencia y en proceso de consolidación y se recuperó la perspectiva de la reforma curricular de la Enseñanza Media del periodo de la dictadura militar, en los años 1970, cuyo objetivo fue profesionalizar los estudiantes de la Enseñanza Media para atender la demanda del mercado de trabajo de la época.

A través de este contexto brasileño actual se puede afirmar que las nuevas proposiciones indican un futuro desastroso para la Educación brasileña, especialmente para la Enseñanza Media. Mientras, presentaremos en este texto un breve histórico de la presencia y ausencia de la Filosofía como asignatura en la Enseñanza Media, pero, principalmente, destacaremos la política educacional

denominada Programa Institucional de Becas de la Iniciación a la Docencia (PIBID). Este programa fue previsto para todos los cursos de la licenciatura del país, partiendo del objetivo principal, que era posibilitar la Iniciación a la Docencia de los futuros profesores, en la interacción entre Universidad y Escuela, buscando atender al principio de la Innovación de las prácticas educativas.

La Enseñanza de la Filosofía en Brasil

La Enseñanza de la Filosofía en Brasil desde el período colonial hasta mediados del siglo XX, siempre tuvo un lugar indefinido en el currículo escolar. En este período, la Filosofía en la escuela secundaria tuvo una función propedéutica, o sea, la preparación para la Enseñanza Superior de una pequeña parcela de la población.

En nuestra primera ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), de 1961, la Filosofía volvió a ser una asignatura complementaria y con deliberaciones en los Consejos Estatales de Educación. Con el Golpe Militar, que ocurrió en 1964, la Filosofía fue substituida/por otras disciplinas, con el objetivo de fortalecer y diseminar una ideología de seguridad nacional: Moral y Cívica; Organización Social y Política de Brasil. La Enseñanza Secundaria, en 1971 pasó a ser nombrada de Segundo Grado y asumió carácter profesionalizado; su objetivo era la formación de mano de obra para el mercado de trabajo y el estancamiento de la demanda para ingreso a la Enseñanza Superior, una vez que el número de vacantes era insuficiente.

A partir del año 1982, la Filosofía pasó nuevamente a ser considerada como disciplina complementaria, formando parte del currículo, conforme la deliberación

de los Consejos Estatales de Educación. De esta forma, Brasil empezaba un período de redemocratización.

En la LDB de 1996, bajo la justificativa de ser un saber transversal a los demás saberes de la escuela, la Filosofía no fue definida como asignatura obligatoria. Todas las disciplinas, en especial aquellas vinculadas a las Ciencias Humanas, deberían ser responsables por su enseñanza. Los alumnos, al final de la Enseñanza Media, por lo tanto, deberían “tener el dominio de los conocimientos de la Filosofía y de Sociología necesarios para el ejercicio de la ciudadanía” (LDB/96). Empezaba una lucha nacional, de todos los actores relacionados, profesores universitarios, profesores de la escuela básica y estudiantes de los cursos de Filosofía, por su inclusión como asignatura obligatoria en el currículo de la Enseñanza Media. Luego, en 1999, un proyecto de ley fue aprobado en la cámara de los diputados y en el senado federal; el mismo, cambiaba la LDB/1996 y transformaba la Filosofía en una disciplina obligatoria. Entre tanto, ese Proyecto de Ley fue vetado por el presidente Fernando Henrique Cardoso. Como consecuencia de ello, nuevamente los movimientos nacionales de profesores e investigadores de Enseñanza de la Filosofía retomaron su actuación por la inclusión de la Filosofía en varias instancias, hecho que ocurrió solamente en 2008, en el gobierno del presidente Lula.

A partir de 1970, cuando la Filosofía fue considerada desnecesaria para el perfil deseado de los futuros trabajadores y sustituida por otras de carácter doctrinario hasta 2008, cuando retornó de manera obligatoria, ocurría en Brasil una modernización de las fuerzas productivas, transformando ampliamente nuestra sociedad, la cultura y la educación. Entraba en curso la democratización

del acceso a la escuela básica, o lo que también podemos denominar de masificación de la enseñanza. O sea, daba comienzo un mayor acceso de niños y jóvenes de las clases populares a los procesos de escolarización. En este nuevo escenario ocurren cambios en las escuelas, y sus currículos, en su estructura y, también, en los cursos formadores de profesores. Era preciso considerar las nuevas configuraciones juveniles; la pluralidad cultural, de género y de etnia de los estudiantes, pero también las nuevas maneras de acceder y diseminar la información y el conocimiento vigentes. Es en ese contexto que la enseñanza de la Filosofía ha sido problematizada por nosotros. Y en ese contexto que consideramos necesario tratar el tema de la Innovación Educativa en Filosofía.

Enseñanza y Aprendizaje de la Filosofía en la Enseñanza Media

En Brasil, los cursos que forman profesores de Filosofía para la Enseñanza Media están inseridos en instituciones de Enseñanza Superior, públicas o privadas. Específicamente la formación para actuación docente ocurre a lo largo del curso, durante cuatro o cinco años.

Los cursos de Filosofía, en su mayoría, surgieron como cursos formadores de profesores –licenciaturas– y no prioritariamente con el objetivo de formar investigadores. Por lo tanto, esta formación siempre fue frágil y estuvo en segundo grado a respecto de la carrera de investigador. Las justificativas para esta condición podrían ser puestas en orden de la siguiente manera: inestabilidad de la presencia de la Filosofía en la escuela brasileña; poca relación e interacción entre universidad y escuela; poca valoración de la carrera docente; cultura docente centrada en la investigación, en la especialización y en lectura estructural del texto filosófico; pensamiento común de que para enseñar Filosofía bastaría el dominio

de la tradición filosófica. A pesar de que algunos cambios sean incitados por la legislación y por las políticas educacionales de la última década, las graduaciones en Filosofía permanecen, aún, muy refractarias para asumir de manera radical la formación del profesor para la Escuela Básica. Por otro lado, esta situación ha ocurrido bajo duras críticas hechas por estudiosos del área de la Educación y de la Filosofía de la Educación.

En este contexto, la perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía en la Enseñanza Media fue siempre muy conservadora, pues se trataba primeramente de enseñar historia de la Filosofía, sin establecer procesos de problematización y de reflexión sobre cuestiones del tiempo presente. Desde el final de los años 1990, juntamente con el debate y la lucha por el retorno de la obligatoriedad de la Filosofía a la enseñanza media fue propuesta la cuestión de las perspectivas necesarias e innovadoras para la enseñanza de la Filosofía en la escuela.

Muchos de los desafíos descritos anteriormente fueron resueltos con la instauración de una política educacional de carácter innovador en el contexto brasileño, el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). En las páginas que siguen presentaremos sus objetivos y las prácticas que allí fueron desarrolladas en el período de 2010 hasta 2013.

Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID): Prácticas Innovadoras en la Enseñanza de Filosofía

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) es una política educacional puesta en acción por el Ministerio de Educación (MEC) y

por la Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal Docente (CAPES) en el año 2007. Los objetivos expresados en el primer documento PIBID/CAPES, de 2007 enfatizan la importancia y la necesidad de intercambios de conocimiento entre la universidad y la escuela en el proceso de formación inicial de los futuros profesores de la escuela básica. Es muy importante la inserción del futuro profesor en el campo profesional, la vivencia de las situaciones del día a día de la escuela, planificando y ejecutando actividades de la enseñanza, anticipando, así, la vivencia de situaciones de la escuela en su formación en la licenciatura.

El PIBID-Filosofía de la Universidad Federal de Santa María, en Rio Grande del Sur, empezó en el año de 2010, en dos escuelas de la red pública, desarrollando actividades que eran planificadas y basadas en la vivencia de los estudiantes-becarios en la escuela. El funcionamiento del Proyecto PIBID se daba mediante Grupos de Trabalho, GT, a los cuales los becarios se sumaban por afinidad. Eran ellos: Lectura y Escritura Filosófica, Teatro y Filosofía, Cine y Filosofía.

El proyecto del PIBID-Filosofía entre otras cosas, visaba fomentar experiencias metodológicas y prácticas docentes de carácter innovador, a través de recursos de las tecnologías de la información y de la comunicación, que ayudasen en la superación de los problemas identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con foco en la atención a las singularidades de los jóvenes estudiantes de la Enseñanza Media.

Sobre la relación entre Cine y Enseñanza de Filosofía ya habíamos realizado un proyecto de investigación titulado como Cine y Filosofía: transversalidad en la formación juvenil, en el período de 2006-2008, con un equipo de estudiantes del curso de Filosofía. Nuestro objetivo general era comprender las relaciones posibles

entre cine y Filosofía, estudiar el cine como recurso y objeto pedagógico-didáctico para la enseñanza, así como evaluar su aplicación, posibilidad y repercusión en clase.

Al elegir el teatro como un mediador de la Filosofía en la escuela seguimos un camino diferente, pues no habíamos acumulado, hasta aquel momento, ninguna lectura y reflexión que nos pudiese ofrecer indicaciones más seguras para proyectar actividades en las escuelas. En ese caso, partimos de la convicción que el teatro es un arte que posibilitaría la participación de los estudiantes en el proceso de comprensión de un problema filosófico y, más que eso, que también viabilizaría la vivencia y expresión de problemas con el propio cuerpo. La Filosofía vivida en el teatro fijó en nosotros la convicción de que su aprendizaje no puede ser la reproducción de las ideas de pensadores que constituyeron la tradición filosófica. Al mismo tiempo comprendíamos que el teatro no podría ser concebido como un objeto solamente de atención y de asistencia de los estudiantes, con carácter de espectáculo, mismo que el espectáculo teatral sea fundamental en la formación cultural de todos los sujetos. Al contrario, tomamos como referencia la concepción de Augusto Boal, la cual indica que “todos nosotros podemos hacer teatro, que todos podemos ser personajes de nuestras propias vidas. [...] O sea, queremos que las personas retomen sus propias palabras, imágenes y sonidos” (Boal, 1975: 14).

La lectura y la escrita de carácter filosófico, a su vez, quizás sean las actividades filosóficas sobre las cuales tengamos más manifestaciones y producciones provenientes de los estudiosos del área en Brasil. Por lo tanto, tenemos que reconocer que muchas veces lo que recibimos es más del orden de la descripción de un diagnóstico acerca de las dificultades y de los fracasos vividos

por profesores de Filosofía y estudiantes de enseñanza media. La lectura de los textos de los filósofos, en la forma de fragmentos, es considerada importante en las clases de Filosofía en la enseñanza media. También la escritura, resultante del momento de la lectura, pero como expresión de una experiencia filosófica de pensamiento, es destacada como fundamental en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

El proyecto PIBID-Filosofía buscó desarrollar actividades/talleres pedagógicos de carácter innovador, basados en nuestra concepción de enseñanza y de aprendizaje de la Filosofía. La planificación y la ejecución de acciones direccionadas a la lectura y la escritura, así como la apropiación del cine y del teatro como intercesores de actividad filosófica encajaban en la comprensión de la enseñanza de Filosofía como una búsqueda constante del ejercicio del pensamiento filosófico realizado por los estudiantes. Por eso, las acciones promovidas por el PIBID-Filosofía no podrían ser tomadas como prácticas y metodológicas que tendrían el poder de alterar la situación de la asignatura en las escuelas, o sea, ser consideradas “prácticas salvadoras”. Destacamos nuestra constatación de la falta de investigaciones, textos científicos y referencias acerca de las temáticas de los Equipos de Trabajo: lectura y escritura filosófica, enseñanza de Filosofía, cine, y enseñanza de Filosofía y teatro.

Con la implementación del proyecto PIBID-Filosofía asumimos que el hacer filosófico efectivo en clase posee una justificativa filosófica. Problematicamos una cuestión central, cuál sea: “¿Qué es Filosofía?”. La respuesta para esta cuestión fue siempre considerada condición para el trabajo del profesor de Filosofía. Inicialmente se trata de Filosofías y no de una definición que retira la pluralidad de

pensamientos presentes en la tradición filosófica. También siguiendo al profesor Alejandro Cerletti consideramos que “cada concepción de Filosofía supone un recorte de temas y una propuesta de acceso a Filosofía (de transmisión o enseñanza) porque vincula lo que y cómo enseñar de una manera particular” (Cerletti, 2009:59).

Una de las importantes contribuciones del PIBID-Filosofía fue la constitución de un camino formativo y autoformativo de los futuros profesores, en la constante relación entre el curso de Filosofía, las escuelas, los alumnos de la enseñanza media y las profesoras supervisoras.

El encuentro con el otro, con el compañero, para leer, discutir y planear llevó a una charla, el intercambio de ideas y argumentos. De la misma manera, la participación en el programa hizo que cada uno de los integrantes fortaleciese sus concepciones y argumentos contruidos y defendidos hasta aquel momento.

Así para los futuros profesores, alumnos integrantes del PIBID-Filosofía, reconocer la escuela, reconocer los alumnos, no con el objetivo de adecuación a lo instituido, sino de olvidar, y proponer experiencias del ejercicio del pensamiento filosófico potencializándolas. Dentro de un espacio constituido de prácticas y concepciones consolidadas, era preciso crear condiciones para inserir algo que pudiese desestabilizar y provocar cierta insatisfacción para, entonces, posibilitar la apertura de nuevos tiempos y espacios para la realización de prácticas innovadoras en la clase de Filosofía.

Consideraciones Finales

A partir de todo lo que relatamos en el inicio de este texto de Brasil, desde agosto de 2016, muchas cosas ocurrieron, los cambios en las Políticas Públicas de la Educación, demuestran que históricamente en Brasil la asignatura de Filosofía estuvo siempre en medio de la marginalidad y la obligatoriedad y en medio de la temática transversal o como asignatura obligatoria. En este contexto, las producciones en Brasil sobre la Enseñanza de Filosofía han buscado problematizar y superar las fragilidades curriculares de las graduaciones de Licenciatura en Filosofía, mejorar las producciones didáctico-pedagógicas, construir una relación entre los contenidos de la Filosofía y las prácticas escolares con jóvenes de la Enseñanza Media, superar la dicotomía aún presente en los cursos de Licenciatura entre investigadores y profesores de Filosofía en la Educación básica, construir relaciones interdisciplinarias en el ámbito de la escuela y universidad, producir libros didácticos que estén de acuerdo con las cuestiones enumeradas arriba, y superar la dicotomía entre teoría y práctica filosófica. Por lo tanto, este movimiento que produjo innovaciones en el campo de la Enseñanza de Filosofía se encuentra amenazada por una Medida Provisoria de reformulación de la Enseñanza Media, instituida por el Ministerio de la Educación del actual gobierno. Esta retira espacio de las formaciones pautadas por las Humanidades y prioriza una formación técnica y retrasada para los tiempos en que vivimos en Brasil y en el mundo.

Bibliografía

Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Alves, Dalton José (2002). *A Filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados. (66, I)

Boal, Augusto (1975) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A. (67, I)

Cabrera, Júlio (2006). *O Cinema Pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco. (68, I)

Cerletti, Alejandro (2009) *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica. (69, I)

Horn, Geraldo Balduino (2000). A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro: perspectiva história. En Sílvio Gallo y Kohan. Walter, *Filosofia no Ensino Médio* (Vol. 6). Rio de Janeiro: Vozes. (70, I)

Tomazetti, Elisete M (Coord.). (2009). *Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão – Reflexões sobre Cinema e Ensino de Filosofia*. Santa Maria: UFSM/LAPEDOC. (71, I)

La enseñanza de filosofía a partir del teatro

PAULO ROBERTO MARQUES SEGUNDO

Universidade Federal de Santa Maria

Resumen: En este trabajo se pretende abordar la enseñanza de filosofía en la escuela de enseñanza secundaria pública brasileña, basándose en experiencias con el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia PIBID. Este programa tiene como objetivo, entre otros, como consigna de sus acciones, fomentar la formación de profesores para la educación básica, especialmente para la enseñanza secundaria y valorar el magisterio, incentivando a los estudiantes que eligen la carrera docente. Teniendo en cuenta este contexto, se abordará aquí la experiencia de la enseñanza de filosofía, teniendo al teatro como el tiempo sensibilizador de la práctica didáctico pedagógica de la filosofía en el espacio de la escuela.

Palabras clave: enseñanza de filosofía; teatro; prácticas pedagógicas.

Abstract: This text aims at approaching the teaching of philosophy in the Brazilian public secondary school, based on the experiences with the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID). This program intends, among other goals as the motto of its actions, to encourage teacher education for basic education, especially for high school, and to gain value to the teaching practice, encouraging students who choose this career. Taking this context into account, it will be approached here the experience of teaching philosophy having theater as a sensitizing moment of the pedagogical practice of philosophy in the school space.

Keywords: philosophy teaching; theater; teaching practices.

Introducción

El siguiente texto tiene como objetivo compartir mi experiencia como académico en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) / Filosofía / UFSM entre los años 2010 y 2012. La política educativa llamada Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID), creada por la CAPES en 2007, ha sido considerada importante para los cursos de formación de profesores de Brasil, especialmente en relación con el profesor de Filosofía, teniendo en cuenta los objetivos del programa dirigidos a promover la integración de la educación superior con la educación básica en la enseñanza primaria y secundaria, con el fin de establecer proyectos de cooperación que aumenten la calidad de la enseñanza en las escuelas

públicas y fomentar experiencias metodológicas y prácticas docentes de carácter innovador, que utilicen recursos de la tecnología de la información y comunicación, y que se orienten para la superación de problemas identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, esta escritura será realizada por una sola persona, pero con la responsabilidad de ser coherente y leal al trabajo realizado en conjunto con los estudiantes de la escuela secundaria y compañeros de graduación que participaron de las actividades.

Tal vez sea una buena forma de empezar, tratando de demarcar la importancia del propio PIBID para la graduación de Filosofía. Con este fin hemos encontrado el prólogo del libro: *Filosofía en la Escuela Secundaria: Experiencias con cine, teatro y la lectura y escritura a partir del PIBID*, que aborda uno de los aspectos centrales de este programa, a saber: la búsqueda de la "tensión" entre la formación para la investigación en filosofía y la formación para la enseñanza de filosofía. El argumento puede ser visualizado de la siguiente manera:

A pesar de ser una licenciatura, el curso de Filosofía de la Universidad Federal de Santa María, así como la mayoría de los cursos en el país, mantiene la característica de formar para la investigación en la filosofía a expensas de la investigación sobre la Filosofía de la Educación. Esta característica permite que se queden a la deriva aquellos que estén interesados en este tema, y evita una gran cantidad de reflexiones sobre el hacer docente, como una opción profesional, ya que la práctica teórica efectiva tiende a ocurrir sólo al final del proceso. (Tomazetti, 2012: 7)

El PIBID / Filosofía / UFSM ha sido pensado en este contexto, en que pensar en la enseñanza de la filosofía propiamente dicha quedaba al margen y sin un cuestionamiento más detallado. Nuestra intención no era poner fin a la dicotomía (en el sentido radical de la palabra), sino hacer emerger cuestiones que fueron veladas hasta ahora o incluso ignoradas en el proceso de formación de la persona con licencia en filosofía. ¿Qué no era visible?

Ante esta dicotomía nos ponemos a pensar, problematizar y, así, buscar disminuir la brecha entre la universidad y la escuela. Nos encontramos en veinte becarios para escribir los proyectos de grupos de Lectura y Escritura Filosófica, de Cine y Filosofía y de Teatro y Filosofía. Las actividades descritas aquí son relativas al grupo de Teatro y Filosofía, donde participé en el proceso de redacción del proyecto y las acciones llevadas a cabo en las escuelas. Los diferentes proyectos fueron escritos por veinte estudiantes de filosofía, partiendo de los marcos teóricos estudiados, posicionándose en relación con la concepción de Filosofía, con respecto a su enseñanza y su relación con los temas de los respectivos grupos (de Lectura y de Escritura, de Cine y de Teatro) y, por encima, veinte becarios pensando la enseñanza de la Filosofía en el contexto de la escuela pública.

Desarrollo

Las actividades fueron llevadas a cabo en las escuelas Edna May Cardoso y Augusto Ruschi. La Escuela Estadual Edna May Cardozo está ubicada en el barrio Camobi, al este de Santa María, cerca de la Universidad, y fue fundada en 1982. La misma se originó a partir de la solicitud cursada por los residentes, junto a los organismos públicos, por una institución educativa que pudiera atender a los jóvenes y

niños de la vecindad. Hasta 1990 funcionó como extensión de la escuela Margarida Lopes. Después de esa fecha la escuela comenzó finalmente a trabajar con la dirección prevista originalmente para ella y en el año 2001 añadió la enseñanza secundaria.

La Escuela Estadual Augusto Ruschi, a su vez, tiene la fecha de fundación de 1980 y surge de la necesidad de cumplir con el requisito que establecía que, para cada vivienda fundada, debería haber una escuela correspondiente. Sin embargo, hasta el año 1983 la escuela Augusto Ruschi funcionó como un anexo de la escuela Padre Caetano, después de esa fecha comenzó a funcionar de forma independiente en dos pequeños pabellones. En 1986 se inauguró el edificio que hoy sustenta la labor pedagógica de los mismos, y que hasta entonces funcionaba solamente como atención al alumnado llamado de primer grado. Es en 1990 cuando la escuela comienza a cubrir lo que ahora se llama la enseñanza primaria y secundaria.

El contexto donde hemos desarrollado nuestras prácticas es de una escuela en la periferia. Este es el caso de la escuela Augusto Ruschi, que se encuentra en Cohab Santa Marta y colinda con el barrio de Nova Santa Marta, que hoy se considera como la ocupación organizada más grande de América Latina. Barrio construido para atender a las familias de bajos ingresos que necesitan una vivienda asequible; o, como en el caso de la escuela Edna May Cardozo, que tiene en su historia la lucha de la comunidad por una escuela cerca de su barrio.

La construcción de los proyectos, así como las actividades desarrolladas en las escuelas, contó con el acompañamiento de las profesoras supervisoras encargadas por el PIBID en estas escuelas. Estudiantes que participaron en los talleres, en la mayoría de los casos, estaban en el primer año de la escuela secundaria. Los primeros insertos en el

espacio escolar contaron con un gran número de estudiantes, pero con el tiempo el número de participantes disminuyó. Sin embargo, hemos conseguido mantener un grupo de quince estudiantes que mantuvieron una frecuencia regular en las actividades.

La frecuencia de las reuniones con los estudiantes era de una vez a la semana y utilizábamos el horario inverso al de las clases. Como no había una relación con los contenidos de las clases y la participación no era obligatoria, los estudiantes que participaban en los talleres marcaban presencia, porque así lo deseaban. Las prácticas compartidas aquí ocurrieron en la escuela Augusto Ruschi, con la supervisión de la profesora Nara Brum y se refieren al trabajo realizado por el grupo de Teatro y Filosofía. Los talleres, propiamente dichos, fueron divididos en dos unidades: la primera unidad habló del cuerpo humano, desde la perspectiva de Pal Pelbart (2007); y la segunda unidad abordó la cuestión de la libertad en la perspectiva existencialista de Sartre (1980).

En relación a nuestra percepción del teatro tuvimos en cuenta la perspectiva de Augusto Boal (1991). Desde esta óptica, el cambio en la posición de "espectador" a "actor" y el reconocimiento del cuerpo son momentos esenciales de este proceso. "Podemos decir que la primera palabra del vocabulario teatral es el cuerpo humano, la principal fuente de sonido y movimiento" (Boal, 1991: 143). El primer paso en el plan general de la conversión de "espectador" en "actor" es el conocimiento del cuerpo y ya esta primera etapa del procedimiento, por sí misma, aparece como un punto para ser problematizado.

Al ejercicio del conocimiento corporal se impone, al mismo tiempo, una reflexión sobre cuáles son los factores, internos o externos, que afectan, ya sea positiva o

negativamente, las posibilidades y limitaciones del cuerpo de cada participante de los talleres. Este tipo de actividad implica el reconocimiento de los "mecanismos de modulación de la existencia" que ejercen su poder sobre la vida, como presentado por Pal Pelbart (2007).

Reconocer los poderes que ejercen las fuerzas que influyen en el cuerpo y tomar conciencia de los poderes que modulan la vida, corresponde a un movimiento inverso el uno del otro, por lo que cuando se trata de investigar cuales son las "alienaciones" que el cuerpo sufre, alcanzamos un punto donde nos encontramos con la vida misma, siendo coaccionada por factores externos e internos que Pelbart llama, siguiendo a Foucault, de "biopoder".

En esta luz, la vida y el cuerpo mantienen una estrecha relación porque es en el cuerpo donde se refleja la subjetividad del hombre moderno, es decir, sus sentimientos, la creación, la imaginación, la percepción, las esferas de la existencia que se pueden llamar "bio-identidad" para seguir el nombre dado por Ortega (2005).

Los talleres de la primera unidad consistieron en la exploración de la tensión entre estos dos polos: los poderes que modulan la vida, y por lo consiguiente, el cuerpo (bioenergía), y de como la vida, como el cuerpo, de alguna manera pueden superar estos poderes (biopotencia).

El primer taller se dedicó a la exposición del tema, con la lectura del texto y la discusión de los puntos principales del mismo. Los tres talleres posteriores se dirigieron a pequeñas escenas, sólo con el lenguaje corporal, sin el uso de recursos de voz, para que los estudiantes vivieran la experiencia de lo que llama Boal (1991) "alienaciones musculares", un proceso que se produce en nuestro cuerpo. Se propuso que los

participantes escenificasen obras de teatro cortas. Después de la escenificación había el momento de discusión, dirigida por el texto de trabajo y el tema de los talleres.

En la actividad del cuarto y último taller de la primera unidad se les pidió al grupo de estudiantes que construyeran una pequeña obra de teatro, en la que representaran la relación entre los conceptos de "biopoder" y "biopotencia". Para los estudiantes, el tercer y el cuarto momento del escenario representaron el concepto de "potencia de la vida", es decir, la vitalidad que siempre ha sido presente en el personaje central, pero que estaba "dormida", "sofocada" por el dominio de los "mecanismos de la modulación de la existencia".

Los talleres de la segunda unidad consistieron en ensayos sobre la representación de una reinterpretación del dilema moral, descrito por Sartre, en su libro titulado *El existencialismo es un humanismo*. El principal argumento presentado por Sartre es el de no haber una naturaleza humana, es decir, el hombre no tiene un núcleo hecho de una forma *a priori*. El argumento de Sartre es que el hombre construye su propia esencia a través de sus decisiones personales y para hacerlo, él está solo y libre, y más que eso, él se encuentra "condenado" a ser libre.

En esta noción de "elección" de Sartre, opera el concepto de "responsabilidad", porque, de acuerdo con el existencialismo, cuando un hombre hace una elección está él mismo eligiendo un camino que puede ser seguido por cualquier otro hombre. Según Sartre (1980) nuestra responsabilidad es mucho más grande de lo que podríamos suponer, porque compromete a toda la humanidad. En resumen, la filosofía existencialista dice que la existencia del hombre precede a su esencia.

De esta precedencia resulta la libertad del hombre; la libertad para definir a sí mismo. Ese definirse implica asumir la responsabilidad, en un sentido, para toda la humanidad. A partir de estos conceptos de la corriente existencialista, trabajados en los talleres, se llevó a cabo, como un ejercicio de comprensión del problema, la puesta en escena de un pasaje del libro *El existencialismo es un humanismo* en el que se ejemplificó la impotencia de su alumno al pedir ayuda para resolver un dilema moral. El dilema, citado por Sartre, consiste en un diálogo entre él y un joven estudiante.

La situación era que su alumno no tenía una respuesta a la siguiente pregunta: si iba a vengar a su hermano, muerto en la guerra, o si se quedaba con su madre que fue abandonada por su marido. La relectura del dilema llevada a cabo por los estudiantes demostró un énfasis más grande en la comprensión de los conceptos de "elección", "libertad", "proyecto", "impotencia" y "responsabilidad". A partir de los momentos de la comprensión de los temas y la representación escénica de los mismos, hecha por los estudiantes, fue posible notar el ejercicio de apropiación de la duda y el desarrollo de la problematización, desde los momentos de discusión.

Consideraciones Finales

A partir de lo anterior, volveré a la pregunta que planteé al principio del texto: ¿qué no era visible? Me gustaría destacar la concepción de Skliar respecto del habla, de la lectura y de la escritura para ayudar a profundizar en este problema. “El habla, la lectura y la escritura proceden y llegan de cierto tipo de experiencia de desobediencia del lenguaje. Si el lenguaje no desobedeciera y si no fuera desobedecida, no habría ninguna filosofía, ni arte, ni amor, ni silencio, ni mundo, ni nada” (Sikliar, 2014: 17).

Como ya se explicó anteriormente, el PIBID nace de la dicotomía, la brecha entre la formación para ser un filósofo y la formación para la docencia. Tal vez las prácticas aquí narradas y otras que podrían ser descritas desde el Cine y de la Lectura y Escritura estén en el orden de la desobediencia del lenguaje, de la desobediencia productora. Que produce arte, que produce amor, que produce silencio y produce, sobre todo, la filosofía.

Por un lado, desobedecemos el orden del lenguaje curricular de la educación superior, conocido como "tres por uno", es decir, tres años de contenido estrictamente filosófico y un año de disciplinas de enseñanza. Por otro, producimos diferentes prácticas didácticas y pedagógicas dirigidas a la inclusión de la filosofía en la escuela secundaria. Algunos autores afirman, y no sin alguna razón, que aprendimos a ser profesores mientras somos todavía estudiantes. Aprendemos a ser profesores con nuestros profesores.

En este sentido, estamos constituidos como sujetos de un discurso pedagógico, la forma de Foucault, que ocupan o no, ciertas posiciones de sujeto en un momento histórico determinado, en un espacio determinado, en un comunicado dado. En cierto modo, somos el efecto de un discurso de una larga tradición educativa, especialmente en la filosofía, que hizo hincapié en la primacía de la explicación, de la demostración, del análisis lógico argumentativo de los textos clásicos, del pensar correctamente; es decir, un discurso que nos dice que: mientras no dominar a un dado autor, una cierta tradición, mientras no dominar el pensamiento correcto, que no se sería capaz de hablar, y mucho menos enseñar algo a alguien. Esto da lugar a un cierto tipo de silenciamiento, cierto tipo de interdicción. Según Foucault (1996), en su análisis de los tipos de interdicciones, nos muestra que el discurso no se tiene el derecho a decir todo, no se puede hablar de

todo en cualquier circunstancia, que cualquier persona no puede hablar de cualquier cosa, o sea, en nuestras actividades, mientras becarios, si no correspondiéramos a estos presupuestos (correcto pensar, la primacía de la explicación, de la demostración) no tendríamos el poder de habla.

Sin embargo, en tanto que becarios del PIBID, siendo nosotros herederos de esta tradición, de esta historia de silenciamiento, ¿cómo no reproducir lo mismo? ¿Cómo no ser lo que fueron nuestros profesores? ¿Cómo no hacer de la secundaria una miniatura de la educación superior? ¿Cómo se ocupa el lugar de habla por aquellos que son herederos del silencio? Los experimentos descritos aquí, son una prueba, no de la verdad acerca de un método particular de enseñanza, no es prueba de que el PIBID es la respuesta a los problemas de las licenciaturas, sino más bien que esa escritura expone un ensayarse del pensamiento en la vida. Esto significa decir que las prácticas aquí reportadas, para allá de la demostración de lo que se llevó a cabo, es la narración de un movimiento de ocupación, una ocupación en función-profesor.

Bibliografía

Boal, Augusto (1991). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A.

Foucault, Michel (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Ortega, Francisco.(Comp.) (2005). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* Rio de Janeiro: DP&A. Rago, Margareth, Orland, Luiz B. Lacerda e Veiga Neto, Alfredo (Coords)

Pelbart, Peter Pal (2007). Biopolítica. *Revista Sala Preta*, 7, 57-66.

Sartre, Jean Paul (1980). O existencialismo é um humanismo. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Cultural.

Skliar, Carlos (2014). *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Tomazetti, Elisete Medianeira (2012). *Filosofia no ensino médio: Experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID*. Caderno Didático. São Leopoldo: Oikos.

LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

JESÚS ALCOLEA BANEGAS es Catedrático de Universidad, por el área de Lógica y Filosofía de la Ciencia, y adscrito al Departamento de Filosofía de la Universitat de València. Se ha ocupado de algunos problemas de la concepción cuasi-empirista de la matemática, de la demostración como medio para incrementar la comprensión en matemáticas y como forma de comunicación; y de la argumentación en matemáticas. Ello le ha llevado a los estudios de la argumentación, reflexionando sobre las dimensiones retórica y crítica de la argumentación en filosofía. Además de considerar los motivos filosóficos y técnicos que sustentan estas ideas, ha explotado su rendimiento en el caso de la argumentación visual en el cine y en diferentes proyectos de innovación educativa que han aunado filosofía, cine y formas argumentativas “Non-verbal arguments in *War Requiem*”, 2015). Contacto: jesus.alcolea@uv.es

ANA LUCÍA BATALLA GAVALDÀ es licenciada en Filosofía y máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria por la Universitat de València. Actualmente trabaja como becaria de investigación de la Unidad Docente de Metafísica y Teoría del Conocimiento del departamento de Filosofía de esta misma universidad. Su principal línea de investigación atañe a los relatos de los supervivientes de la Shoah; destaca en particular su estudio en torno al italiano Primo Levi, sobre el que ha publicado un artículo en la revista *Thémata* titulado “Primo Levi, un humanista crítico” y otro en *Quaderns de filosofia* acerca de las posibilidades educativas de su obra: “Educar contra Auschwitz mediante el seminario de lectura”. Contacto: a.lucia.batalla@uv.es

CLÁUDIA CISIANE BENETTI es profesora adjunta en la Universidad Federal de Santa Maria-UFSM, desde 2013, pertenece al Departamento de Metodología de la Enseñanza-MEN y da clases en el Programa Especial de Graduación de Formación de Profesores para la Educación Profesional. Investigadora del Grupo de Estudios e Investigaciones CNPQ Filosofía, Cultura y Enseñanza Media (FILJEM). Autora del libro *Enseñanza de Filosofía, singularidad y diferencia: entre Lacan y Deleuze*. Ed. Unijuí, 2006. Colección Filosofía y Enseñanza. Desarrolla estudios e investigaciones dirigidas a la relación entre educación, la filosofía, la enseñanza de la filosofía y el psicoanálisis, insertadas en las temáticas de formación de profesores, enseñanza-aprendizaje, singularidad, diferencia y pensamiento. Contacto:

JAVIER GRACIA CALANDÍN es licenciado y doctor europeo en Filosofía, con premio extraordinario de Doctorado. Ha realizado estancias de investigación en Universidades del Reino Unido, Estados Unidos y Alemania. De 2005 a 2013 fue profesor numerario de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Filosofía. Desde 2009 es profesor en la Universitat de València, donde, entre otras asignaturas, imparte “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa” en el máster en Educación Secundaria. Es autor de numerosos artículos en revistas especializadas. Ha participado en diversos proyectos de investigación y ha sido investigador responsable de los proyectos “El desafío ético de la educación en la sociedad actual” (2014-2015) e “Innovación educativa en la práctica docente de la filosofía” (2016-2017). Junto con Pedro Jesús Teruel ha coordinado el monográfico sobre innovación educativa en filosofía editado por *Quaderns de Filosofia* (2017, vol. 4, no 1) y ha participado también en los volúmenes sobre innovación educativa en la filosofía *La inquietud del pensar* (Comares, 2017) y *Diotima o la dificultad de enseñar filosofía* (Escolar y Mayo, 2016). Contacto: javier.gracia@uv.es.

ENRIQUE HERRERAS MALDONADO es profesor de Ética y Filosofía Política en la Universitat de València. Sus últimos libros publicados son: *La tragedia griega y los mitos democráticos*; Biblioteca Nueva, 2011 (Finalista al Premio Leandro Fernández de Moratín), *Notas y contranotas para una Estética Teatral. Aportaciones de la escena al pensamiento contemporáneo*; Artez Blay, 2016 (VII Premio Internacional Artez Blai de Investigación), y *Las contradicciones culturales del capitalismo en el siglo XXI. Respuesta a Daniel Bell*; Biblioteca Nueva, 2017. En el ámbito didáctico, es miembro del Institut de Creativitat i Innovacions educatives (Universitat de València); ha impartido la asignatura “Innovación docente e iniciación a la investigación educativa”, en el Máster en Profesor de Educación Secundaria; ha participado en el Proyecto USE (Universitat Jaume I de Castelló) y en el libro docente *Textos para una historia y Filosofía de la Ciencia y la tecnología*, Boreal, 2012, entre otras actividades. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad Tor Vergata de Roma, y en la Universidad de Bolonia. Contacto: enrique.herrerass@uv.es

OMAR LINARES HUERTAS es investigador en el Programa de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Granada (Escuela Internacional de Posgrado). Su ámbito de investigación va desde el pensamiento helenístico hasta la teoría de las emociones, pasando por el estudio del malestar existencial y las potencialidades de la filosofía para comprenderlo y superarlo. Lleva más de diez años estudiando y desarrollando metodologías para activar el pensamiento individual. En esta línea, en el ámbito práctico organiza talleres y diálogos filosóficos grupales, y desde 2014 dirige thelosconsulta.com, una consulta online desde la que realiza sesiones y procesos filosóficos individuales, ayudando a personas que pasan por una crisis existencial a tomar las riendas de su vida, para que comprendan la raíz de su malestar y construyan una vida plena de sentido, basada en la coherencia interna y el contacto con la propia identidad. Contacto: linhu88@gmail.com

JOAN LLUÍS LLINÀS BEGON es profesor de Filosofía Moderna en la Universidad de las Islas Baleares. Su línea de investigación es el pensamiento de los siglos XVI y XVII, en especial el ámbito educativo y antropológico. Algunas de sus publicaciones son *Educació, filosofia i escriptura en Montaigne* (Edicions UIB, 2001), *L'home de Montaigne* (Ed. Proa, 2009); *Història de la Filosofia Moderna I: de Maquiavel a Descartes* (2009, Edicions UIB, col·lecció materials didàctics); "Sobre la evaluación de la Historia de la Filosofía. Cuestiones previas" (con Natanael Pacheco, en *Diotima o la dificultad de enseñar filosofía*, Escolar y Mayo, 2016: 91-100), "Educació, Filosofia i forma de vida. Els projectes de Montaigne i Descartes" (*Temps d'educació*, 46, 2014: 111-121), "Filosofia i Universitat. L'ensenyament de la Filosofia des de l'educació infantil fins la Universitat" (*Quaderns de Filosofia i Ciència*, 41, 2011: 19-28), y "From Montaigne to Comenius: Philosophical and Pedagogical Issues at the Dawn of Modern Thought" (*Acta Comeniana*, Vol. 20-21 (XLIV-XLV), 2007: 133-151). Contacto: jlluis.llinas@uib.es

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ MUÑOZ es Profesor de Enseñanza Secundaria. En el ámbito de la innovación educativa en Filosofía, ha sido coordinador del Grupo de Trabajo "Alimentación y Educación Secundaria". IES San Juan Bautista de la Concepción (Almodóvar del Campo – Ciudad Real); coordinador del Proyecto de Innovación Educativa en "Salud Alimentaria", IES San Juan Bautista de la Concepción (Almodóvar del Campo – Ciudad Real); segundo Premio Nacional de Innovación Educativa concedido por la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia, en Resolución de 18 de noviembre de 2005; coordinador y co-autor del libro. *Materiales curriculares de salud alimentaria en Secundaria*, (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006). Contacto: malopez712001@yahoo.es

PAULO ROBERTO MARQUÉS SEGUNDO es licenciado en Filosofía por la Universidad Federal de Santa María (UFSM). Entre los años 2010 a 2012 participó en el Proyecto de Becas de Iniciación a la Docencia- subproyecto PIBID / Filosofía / UFSM. Es miembro del grupo de estudios e investigaciones Filosofía, Juventud, Culturas y Enseñanza Media (FILJEM). Entre los años 2012 y 2015 Ha participado en el Proyecto EMdiálogo, desarrollado en el Centro de Educación (CE) de la UFSM. En 2016 ha realizado el Máster de educación de la UFSM. Contacto: paulo_markz@yahoo.com.br

MARIA ISABEL MÉDEZ LLORET es profesora titular de Historia de la filosofía antigua del Departament de Filosofia de la Universitat de Barcelona. Imparte docencia en materias de Historia de la filosofía (Historia de la filosofía antigua e Historia de la filosofía medieval) desde la que busca articular método e instrumentos de enseñanza para mejorar el nivel competencial en el trabajo formativo. Formó el grupo de Innovació i millora docent "Periodeia: escenarios y textos de la filosofía" con el fin de reconstruir el escenario de la educación filosófica a lo largo de la historia mediante la integración de materiales de diversas procedencias. Entre los objetivos marcados por el grupo cabe destacar: Mejorar en el aprendizaje de la metodología de trabajo del historiador de la filosofía, mejorar en el manejo de recursos en línea, soportes digitales y organización del trabajo en soportes informático, elaborar materiales que puedan utilizarse como guías docente. Contacto: mendez@ub.edu

NÚRIA SARA MIRAS BORONAT es Profesora Lectora (Ayudante Doctor) del Departamento de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Se doctoró en 2009 en la Universidad de Barcelona con una Tesis Doctoral sobre *Wittgenstein y Gadamer: lenguaje, praxis, razón*. Ha sido investigadora postdoctoral en la Universität Leipzig gracias a una ayuda de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Como investigadora predoctoral ha realizado estancias de investigación en la Humboldt-Universität zu Berlin y en el Instituto de Filosofía del CSIC. Desde 2015 es miembro del Proyecto de Mejora e Innovación Docente “PERIODEIA. Escenarios y textos de la filosofía”. Co-dirige, desde 2016, el festival de filosofía *Barcelona Pensa*, una de cuyas líneas estratégicas es la Filosofía 3/18. Contacto: nsmiras@ub.edu

CÉSAR ORTEGA ESQUEMBRE es licenciado en Filosofía por la Universidad de Valencia en el año 2013. Ha realizado el Máster Interuniversitario en Ética y Democracia por las Universidades de Valencia y Jaume I de Castellón en el año 2014. Desde octubre de 2014 es Personal Investigador en Formación en la Unidad Docente de Filosofía Moral, Política y Social del Departamento de Filosofía de la Universidad de Valencia, tras haber obtenido una beca de investigación FPU. Ha publicado artículos en algunas de las principales revistas especializadas de Filosofía como *Pensamiento* o *Daimon*. Ha realizado estancias de investigación en la Columbia University de Nueva York, tutorizadas por el profesor Axel Honneth. Sus áreas de investigación son la filosofía política, moral y social y en especial la Escuela de Frankfurt. Contacto: cesar.ortega@uv.es

MARIAN PÉREZ BERNAL es profesora contratada doctora en el Departamento de Geografía, Historia y Filosofía de la Facultad de Humanidades (Universidad Pablo de Olavide). Doctora por la Universidad de Sevilla en 2002. Máster de Especialista en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2007. En el ámbito de la innovación docente ha participado y publicado ponencias en las *Jornadas de trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (Cádiz, 2006), en las *Primeras Jornadas andaluzas de innovación docente universitaria* (Córdoba 2009) o en el *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente* (Sevilla 2014) entre otras. Ha participado en distintos proyectos de Innovación financiados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y es coeditora del volumen *Teaching Philosophy/Enseñando Filosofía* publicado en 2010. Contacto: mdperber@upo.es

RAFAEL VICENTE ORTIZ ANGULO es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Master en Educación cívico moral por la Facultad de Filosofía de Valencia. Ha sido Profesor de EGB, especialista en Educación especial. También es Diplomado en Enfermería, profesión que ejerció durante varios años. Actualmente es miembro del Instituto Universitario de Investigación “San José de Calasanz” de la UCV, universidad en la que imparte docencia en el Grado de Magisterio. También es profesor de Filosofía en Enseñanzas Medias y del ISCR de la Facultad de Teología de Valencia, donde imparte la materia Pedagogía Religiosa Evolutiva. Es autor de diversas colaboraciones en libros y de artículos en las áreas de Bioética, Filosofía de la Religión, ética y educación. Contacto: rortizangulo@ono.com

ANDRÉS RICHART PIQUERAS es licenciado en Filosofía por la Universidad de Valencia, Máster Interuniversitario en Ética y Democracia (UV y UJI). Actualmente es Personal Investigador en Formación en la Unidad Docente de Filosofía Moral y Social del Departamento de Filosofía de la Universidad de Valencia. Su principal área de investigación es la neuroética, analizando las posibilidades y límites de naturalización de la moral desde una perspectiva crítica hacia el reduccionismo cientificista. Sus investigaciones tienen un carácter interdisciplinar integrando los saberes de áreas tanto humanísticas como científicas, entre las que encontramos las siguientes: ética, evolución humana, biología, cognición, psicología, sociología, neurociencias, educación. Contacto: andres.richart@uv.es

SERGI ROSELL TRAVER es Profesor del Departamento de Filosofía de la Universitat de València, ha sido investigador visitante en las universidades de Birmingham, UC San Diego, Sheffield y Oxford. Es autor de artículos de investigación publicados en diferentes revistas académicas y coeditor de *Agency, Freedom, and Moral Responsibility* (Palgrave MacMillan, 2015) junto a Andrei Buckareff y Carlos Moya. Es secretario de redacción de *Quaderns de filosofia* y miembro de los grupos de investigación Valencia Philosophy Lab, Phronesis Group y Nomos Network for Applied Philosophy. Ha sido profesor de secundaria diversos años y ha trabajado temas de didáctica de la filosofía. Contacto: sergi.rosell@uv.es

JAUME RUIZ PEIRÓ estudió Filosofía en la Universidad de Valencia y en la Complutense de Madrid. Ha trabajado como profesor interino de Filosofía en Torrevieja, Teruel, Puerto de Sagunto, Massamagrell y Museros. Además, ha sido galardonado en algunos certámenes literarios como por ejemplo el Premio Sambori Interuniversitario (en dos ediciones, 2003 y 2013), el Premio Solstici de Manises (2014), el Vieragrino de Amigos del Camino de Santiago (2015) i el Premio Bancaja de Escritura Creativa (2007). Contacto: jaumeruizprofe@gmail.com

LYDIA DE TIENDA PALOP es Investigadora del Programa del Ministerio de Economía y Competitividad "Juan de la Cierva" y está adscrita al Departamento de Filosofía de la Universidad de Valencia. Ha sido investigadora postdoctoral bajo el programa JSPS en el Dpto. de Filosofía de la Universidad de Hokkaido. Es licenciada en Derecho y en Filosofía y se doctoró en Filosofía por la Universidad de Valencia tras la obtención de una beca FPU. Ha realizado estancias de investigación en Oxford y en Japón y participado como ponente en congresos y seminarios organizados por las universidades de Capetown, Tübingen, Kyoto, Trento, Tokio, Oxford, Complutense y Valencia entre otras. Ha publicado en revistas científicas como *Arbor* y *Daimon* y en los volúmenes colectivos *The Capabilities Approach on Social Order y el Ciudadano Democrático*. Contacto: lidiadetienda@gmail.com

ISABEL TAMARIT LÓPEZ es licenciada y doctora internacional en filosofía con premio extraordinario de licenciatura y de doctorado por la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral sobre la justicia global y el enfoque de la capacidad de Amartya Sen le llevó a realizar estancias de investigación en centros europeos de referencia en el ámbito de la ética y la filosofía política como por ejemplo: el Centro de Estudios para el Desarrollo de la Universidad de Cambridge, el Departamento de Ética Económica y Social de la Universidad de Lovaina o el Centro de Estudios Europeos de la Universidad de Oxford. Ha participado en varios proyectos de investigación en bioética y en filosofía política. Actualmente es profesora de filosofía en el IES Massamagrell y miembro de la Red de Educadores por una Ciudadanía Global de Intermón Oxfam. Contacto: isabel.tamarit@uv.es

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI licenciada en Filosofía por la Universidad Federal de Santa María (1985), realizó el máster en Filosofía por la Universidad Federal de Santa María (1991) y el doctorado en Educación por la Universidad de San Pablo (2000). Actualmente es profesora Titular de la Universidad Federal de Santa María (UFSM) en el Departamento de Metodología y Enseñanza del Centro de Educación. Imparte las asignaturas de Didáctica de la Filosofía, Investigación para la Enseñanza de la Filosofía y Práctica Docente Curricular en el Curso de Filosofía de la UFSM. Es profesora del Programa de Posgrado en Educación de la UFSM e investiga sobre la juventud, la enseñanza secundaria y la enseñanza de la Filosofía. Es la responsable del Grupo de Investigación “Filosofía, Cultura y Enseñanza Secundaria (FILJEM/CNPq)”.

AMPARO ZACARÉS PAMBLANCO es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Catedrática de Secundaria y profesora de Estética y Teoría de las Artes de la Universitat Jaume I de Castellón. Miembro de la Associació Valenciana de Crítics d'Art (AVCA) y de la Sociedad Española de Estética y Teoría de las Artes (SEYTA). Ha dirigido sus intereses científicos hacia la didáctica de la filosofía, la educación estética y los estudios de género. Contacto: amparo.zacares@uv.es