

UNIVERSIDAD DE ALMERIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



Máster en Profesorado de Educación Secundaria

Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Curso académico: 2016/2017

Una propuesta de pedagogía libertaria en Bachillerato

Tutora académica: Marie-Noëlle Lázaro

Especialidad: Ciencias Sociales

Alumno: **Santiago José Vargas Oliva**

ÍNDICE:

1	Justificación	1
2	Introducción	1
3	Aspectos previos para la propuesta	3
3.1	<i>La pedagogía libertaria</i>	3
3.1.1	Revisión bibliográfica	3
3.1.2	Establecimiento de unas líneas generales	5
3.1.2.1	Reflexión y rechazo: la educación nunca es neutral	5
3.1.2.2	Antiautoritarismo	6
3.1.2.3	Autogestión pedagógica	7
3.1.2.4	La educación integral	9
3.1.2.5	Colaboración	10
3.2	<i>Dos elementos para contextualizar la práctica</i>	11
3.2.1	La legislación: la LOMCE	11
3.2.2	Centro público	13
4	¿Qué podemos hacer?	14
4.1	<i>Un ensayo libertario: elementos presentes en la práctica</i>	15
4.1.1	El aula y los alumnos	15
4.1.2	La asignatura: Filosofía	16
4.1.3	Los contenidos	17
4.1.4	El método dialógico y problematizante de Freire	19
4.1.5	La adaptación del método	21
4.1.6	La organización espacial y temporal	21
4.1.7	La asamblea	22
4.1.8	El juego	22
4.1.9	La evaluación	23
4.2	<i>El desarrollo y análisis crítico de la propuesta en el centro</i>	24
4.2.1	. Matriz de la Unidad Didáctica	24
4.2.2	Sesión 1	25
4.2.3	Sesión 2	28
4.2.4	Sesión 3	30
4.2.5	Sesión 4	31
4.2.6	Última sesión	33
5	Conclusiones	33

6	Referencias bibliográficas	36
7	Anexos	39
7.1	<i>Glosario de pedagogos libertarios</i>	39
7.2	<i>Legislación</i>	42
7.2.1	Objetivos para la materia de Filosofía en 1º de Bachillerato	42
7.2.2	Contenidos	43
7.3	<i>Investigación para el aula</i>	45
7.3.1	Cuestionario previo	45
7.3.2	Resultados de las calificaciones convencionales (2º trimestre)	46
7.4	<i>Propuesta</i>	47
7.4.1	Propuesta innovadora: evaluación sumativo-colaborativa	47
7.4.2	Actividades realizadas	48
7.4.2.1	Juego: <i>Smith vs Kropotkin</i>	48
7.4.2.2	Dinámica: <i>Conquista a tu compañero</i>	49
7.4.3	Materiales	50
7.4.3.1	Apuntes: Teorías de la ética	50
7.4.3.2	Apuntes: Retórica	51

1 Justificación

Si hay algo que caracterice a los nuevos tiempos es la asunción por parte de la población, ya no sólo del poder de las autoridades, sino del discurso “único” (Chomsky, 2010) que éstas presentan como una verdad incuestionable. Muchos pensadores, filósofos y pedagogos, que nos legaron sus escritos en momentos que quedan ya lejanos, entendieron que la educación estatal es la base de esa actitud acrítica que se manifiesta día a día en muchos de nuestros jóvenes. La sumisión a la autoridad tiene su fundamentación en la obediencia incondicionada a distintos agentes durante toda la trayectoria educativa. Esa premisa establecida tiene como solución de arreglo el desarrollo de la corriente pedagógica libertaria —anarquista— que propugna una educación en libertad y carente de elementos de control y de coerción. Cuevas (2003), apunta que las teorías libertarias de la educación hace tiempo que perdieron vigencia en los círculos educativos, pero también señala que siguen estando ahí para quien quiera emprender un camino distinto con unos objetivos alternativos; y eso es lo que se propone este trabajo. El siguiente ensayo es una descripción detallada teórico-práctica de la adaptación y aplicación de una pedagogía libertaria en la puesta en marcha de una clase de filosofía para 1º de Bachillerato.

2 Introducción

De entre los pedagogos más citados en la abundante literatura dedicada a la crítica pedagógica, encontramos al gran *Frato*, a Francesco Tonucci. Con su ilustrativo método satírico de las viñetas, Tonucci (2008) nos hace reflexionar profundamente sobre las incongruencias del sistema educativo y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, encontramos, dentro de ese locuaz portafolios de viñetas, que el autor produjo algunas tan conocidas como “la máquina de la escuela” (p. 10). En realidad, a través de ellas, Tonucci ha retratado —nunca mejor dicho— innumerables aspectos de la práctica educativa que deberían de ser cambiados. Una de esas viñetas es la que se propone en este apartado: “la elección”.

Vemos cómo el alumno debe acatar las relaciones de poder que se le impongan, al igual que los conocimientos y las normas sociales, para ser “un buen estudiante”. Aquí encontramos la primera analogía con la vida adulta: el buen ciudadano es aquel que



"La elección". Fuente: Tonucci, 2008, p. 18.

intenta hacer mejor lo que se le impone. De ese modo, desde temprana edad, en la escuela se establece una “normatividad” (Foucault, 1988). Si hay algo de lo que se vanaglorian todas las últimas legislaciones educativas, así como una gran cantidad de docentes, es de buscar que los alumnos y las alumnas¹ lleguen a ser ciudadanos libres y críticos dentro de la sociedad. Pero, y ésta es la gran pregunta que pretende abordar este trabajo, ¿cuándo actúan y pueden pensar libremente los alumnos en todos los años de dilatada educación? ¿De verdad los alumnos

desde que entran en el sistema educativo hasta

que finalizan la formación universitaria, han tomado alguna decisión acerca de su educación? Permitan que se ponga en duda. Las únicas decisiones (y hoy más que nunca) son las de elegir entre unos itinerarios de estudios u otros. Pero, ¿toman decisiones que tienen que ver con la praxis educativa? ¿Con la organización? ¿Con la forma en que se les evalúa? ¿Con el lugar o las horas lectivas? ¿Sobre la metodología de su ejercicio? ¿Sobre los temas que quieren aprender? Permitan, nuevamente, que se ponga en duda. Quizás, la mejor forma para ayudar a formar ciudadanos libres sea que haya libertad. De modo que aquello que dijo Ricardo Mella toma en este trabajo una importancia vital: “la libertad se educa con libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad” (Mella citado por García Moriyón, 1982, p. 399). En cada charla, simposio o trabajo que tiene a la educación como tema principal, se afirma que una de las competencias que el alumno debe desarrollar para llegar es la actitud crítica. No cabe duda de la verdad de dicha afirmación; sin embargo, el problema lo encontramos cuando hablamos de la forma en que se debe afrontar la tarea para conseguirlo. La viñeta de Frato trae a colación este mismo asunto: se pide al

¹ En adelante, para aligerar la lectura, se utilizará el plural «alumnos» para referirse tanto a alumnas como a alumnos.

alumno que sea crítico y autónomo pero siempre se le está diciendo cómo debe pensar y actuar.

Este trabajo pretende ser un ensayo, un experimento de una propuesta práctica basada en la libertad como valor principal en la educación y una puesta en marcha de las teorías pedagógicas libertarias en el contexto actual. La forma de proceder para su desarrollo será la siguiente: iremos tratando las diferentes concreciones curriculares que engloban la propuesta llevada a los alumnos hasta llegar a las sesiones realizadas y los resultados obtenidos. Comenzaremos en primer lugar, con la aproximación a la teoría pedagógica libertaria y la delimitación de los principios generales que la conforman (§3.1). En segundo lugar, abordaremos la legislación, segundo círculo de concreción curricular (§3.2.1). En tercer lugar, hablaremos del centro (§3.2.2); y, por último, llegaremos hasta la práctica en el aula (§4.2).

3 Aspectos previos para la propuesta

3.1 La pedagogía libertaria

La primera de las cuatro esferas que queremos abordar es la aproximación teórica a la pedagogía libertaria. Tal y como ocurre con el anarquismo, o la filosofía libertaria —como preferimos llamarla—, definir qué es resulta una tarea difícil, surgirían tantas definiciones como movimientos se han producido. Por esa razón, lo que haremos será extraer unos principios generales o un ideario de procedimiento.

3.1.1 Revisión bibliográfica

Antes de nada, hay que puntualizar que la pedagogía libertaria es un tema que, en la actualidad, ha quedado fuera de los círculos de estudio en educación. Como indica Cuevas (2003), “la investigación pedagógica que se desarrolla últimamente parece querer pasar la página de las ideas educativas anarquistas, y dejarlas en los manuales de historia de la educación como algo del pasado” (p. 13). El s. XXI parece no verse atraído por estas propuestas; no obstante, continúa el autor, la teoría educativa anarquista “sigue estando ahí para quien quiera utilizarla adaptándola a los nuevos tiempos”. Y eso es precisamente lo que quiere este trabajo que emprendemos.

Dentro de lo que se conoce como la pedagogía libertaria existe una gran variedad de teorías que se engloban dentro de esa corriente. La dificultad a la hora de tratar el

tema llevó a Silvio Gallo (1997) a hablar del *paradigma anarquista en la educación* como forma de discutir de todas esas teorías de una manera ecléctica. Como forma de aproximación a algunas de las más importantes, Cuevas (2003), realiza una clasificación estableciendo dos grandes taxonomías (pp. 81-103): Teorías no directivas y teorías sociopolíticas. Por un lado, encontramos las teorías “no directivas”, con tres grandes corrientes dentro de ella: i) el individualismo, con Stirner a la cabeza; ii) el neutralismo pedagógico; y iii) el pensamiento educativo de Tolstoi. Las teorías no directivas difieren entre ellas en diversos aspectos pero coinciden en la ausencia de imposiciones y reglamentos por parte de un docente; es decir, el alumno debe desarrollar su actividad sin la presencia de ningún tipo de condicionante asociado a la jerarquía o a la represión. Por otro lado, encontramos las teorías sociopolíticas, que se dividen en otras tres ramas: i) el pensamiento de Bakunin; ii) el racionalismo, con Ferrer i Guardia como pedagogo más destacado; y por último, iii) la desescolarización², este último grupo promueve una educación al margen de la escolarización dado el control estatal que supone, Ivan Illich es su máximo representante. Estos grupos de teorías sociopolíticas tienen como principios generales la necesaria liberación de la alienación y la constante denuncia de la injusticia social a través de la práctica educativa.

Todos estos autores, propuestas y teorías son la base de la que partimos. Sin embargo, el contexto histórico, social y legislativo en el que actuaron difiere profundamente del nuestro. Nosotros intentaremos recopilar esos principios elementales a partir de los cuales ellos pusieron en marcha sus propuestas concretas, para adaptarlos y construir la nuestra. Por ejemplo, en su obra *Ideología libertaria y educación* (1978), Tina Tomassi dedica una importante introducción a esa labor, la labor de unificación. La autora propone establecer unas líneas que abarquen toda esa gran producción de ideas que es la pedagogía libertaria y las sintetiza de la siguiente manera:

Los educadores, padres y maestros deben dejar a un lado órdenes y consejos y cualquier tipo de sugestión para servirse solamente de la persuasión razonada y de la fuerza del ejemplo; respetar las actitudes y el ritmo individual del desarrollo; usar métodos didácticos que excluyan cualquier

² Para conocer sobre todos los autores libertarios citados, v. Anexo 7.1: Glosario de pedagogos libertarios.

forma de coacción física y moral, incluidos los premios, los castigos y las clasificaciones, los exámenes, y capaces de favorecer la autodisciplina, la cooperación, el trabajo de grupo en el que la experiencia comunitaria no ahogue a la actividad individual (p.78).

En adelante, lo que intentaremos será esbozar de forma clara todos esos elementos que posteriormente vertebrarán nuestra propuesta práctica en el aula.

3.1.2 Establecimiento de unas líneas generales

Tras la labor de investigación y lectura, hemos esbozado cinco puntos irrenunciables que determinan la filosofía educativa de la pedagogía libertaria. Los siguientes puntos o apartados funcionan a modo de síntesis o ideario para conseguir un amplio bagaje que nos aporte herramientas teóricas para la práctica.

3.1.2.1 Reflexión y rechazo: la educación nunca es neutral

El primero de los elementos análogos en todas esas corrientes dentro del paradigma libertario es la común consideración de que la forma de educar, fruto de los estados liberales (y ahora neoliberales), es insatisfactoria para el género humano. Lejos de buscar el desarrollo del potencial humano de sus estudiantes, el sistema educativo dentro del Estado pretende la sumisión de sus ciudadanos a sus órganos de control. Dentro del contexto legislativo español, algunos análisis realizados a raíz de la implantación de la LOMCE coinciden al respecto: la LOMCE tiene el principal propósito de ejercer “el control ideológico de los futuros ciudadanos” (Gimeno y otros, 2013). Esto del control ideológico no es nuevo, el filósofo Louis Althusser, en su obra “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado” (1989), explicó que el control de los ciudadanos por parte del Estado liberal podía realizarse mediante dos formas: mediante la Represión y mediante la Ideología, contando las primeras con los aparatos legitimados por el monopolio de violencia y las segundas con otra serie de aparatos simbólicos destinados a seguir manteniendo las estructuras sociales de injusticia. La escuela, cómo no, se encontraría dentro de ese segundo grupo. No hace falta tirar demasiado de memoria para ver que cada grupo político que entra en el poder modifica la legislación educativa; otras leyes eran menos flagrantes, pero la mayoría absoluta de los últimos cuatro años ha permitido una ley tan ideológica como la LOMCE.

Como decíamos en el párrafo anterior, todas las corrientes pedagógicas libertarias coinciden en la crítica al sistema³; de modo que, salvo excepciones, la educación es entendida bajo esta óptica como “un agente transformador”, tal como lo veía el pedagogo brasileño Paulo Freire (1974, p. 85), una forma de lucha contra “la educación bancaria” en la que la “educación crítica” permite alcanzar la liberación de los hombres y las mujeres alienados (Ibíd., p. 88). Alumno y profesor deben concebirse, tal y como lo entendía Freire, como un “proyecto inacabado”, aprendiendo juntos acerca de la realidad que los rodea (García, 2015, p. 39). Así, la educación se convierte en una “acción cultural” que puede ejercerse de dos maneras: 1) la acción cultural para la dominación y 2) la acción cultural para la liberación. Mientras la primera sería la imposición de la visión del mundo de quien oprime, a saber, la alienación de las masas; la segunda sería una acción de diálogo entre personas que “buscan significados reales” (Freire, 1975) y que crean su propia conciencia. Dicho todo lo anterior, nos surge una pregunta que conlleva a una importante reflexión: ¿Toda educación es ideológica? Díaz y García (1980) son contundentes al respecto, “es ingenuo pensar que es posible una educación no manipuladora” (p. 66). Lo que exponen los autores de forma brillante en este ensayo es el desvelamiento de una de las grandes mentiras en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y esta falacia es que existe una información aséptica y objetiva que debe ser la única que se enseñe a los alumnos. Esto es lo que la LOMCE y sus tecnócratas proponen; y no hay nada más lejos de la realidad. En efecto, como prosiguen los autores, el hecho de no poner de manifiesto a sus alumnos que el conocimiento y los datos que reciben están manipulados, sesgados o condicionados por una época, una sociedad o por mediaciones manipuladoras “les incapacita para adoptar una postura crítica frente a dichas manipulaciones” (Ibíd.). La metodología de nuestra propuesta, alineada con este primer principio pedagógico, partirá del método crítico y dialógico de la realidad de Paulo Freire, del que hablaremos más tarde.

3.1.2.2 Antiautoritarismo

El control de la educación ha sido y seguirá siendo un objetivo prioritario por parte de los Estados. La práctica educativa en la escuela capitalista es una práctica

³ Sin embargo, algunas posturas como la de Alexander Neil (V. Anexo 7.1), manteniendo ese mismo enfoque de insatisfacción del alumnado dentro de la educación estatal, apuesta por una propuesta escapista (Díaz y García, 1980, p. 84) que no afronta los problemas sociales.

encaminada a perpetuar las relaciones sociales tal y como existen en dicho momento histórico. Del mismo modo, las instituciones educativas son el lugar idóneo para que los futuros ciudadanos vayan interiorizando la sumisión a las situaciones de injusticia y opresión social de las que serán objeto en su edad adulta. Como indica Cuevas (2003), el antiautoritarismo libertario responde a la necesidad de “evitar la insumisión y desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad” (p. 82). En esa misma línea, Ángel Cappelletti (2010) lo expresa del siguiente modo:

La base de toda pedagogía anarquista es, obviamente, la libertad. Toda coacción y toda imposición no sólo constituyen en sí mismas violaciones a los derechos del alumno, sino que también deforman su alma para el futuro y contribuyen a crear máquinas o esclavos en lugar de hombres libres (p. 27).

Asimismo, se suele hablar de dos tipos de autoridades, la “autoridad negativa y la autoridad positiva”; por un lado, la autoridad negativa es aquella que es fruto de las relaciones arbitrarias y con el objetivo principal de conseguir la sumisión de los educandos (Cf. Cuevas, 2003, p. 82-83); por otro lado, la autoridad positiva proviene del reconocimiento moral de la sabiduría en pro de la ayuda para con el alumno (Ibíd.). De modo que lo que el docente se propone, en este segundo tipo de autoridad, es velar porque el alumno mantenga esa autonomía que le es inalienable, se convierte en un guía que se gana su reconocimiento por el interés que muestra en ellos, no en una jerarquía que se basa en una imposición basada en el premio o el castigo.

3.1.2.3 Autogestión pedagógica

El antiautoritarismo del que hemos hablado tiene como objetivo conseguir la autogestión democrática del aula. Díaz y García (1980), en su obra *Ensayos de pedagogía libertaria*, realizan un exhaustivo análisis del desarrollo educativo de España tras el franquismo y establecen dos puntos de debate: i) aunque el docente ya no es el jefe indiscutible, sigue siendo una figura que “encauza la creatividad del alumno dentro de unos límites” (p. 56); en otras palabras, el papel del alumno dentro de su educación es irrelevante, no es partícipe de tomar las decisiones que le incumben. Y ii) tanto profesores como alumnos deben asumir la fuerza que les corresponde frente a las instituciones y la administración haciendo gala de autonomía y autogestión, sólo así se podrá empezar a hablar de una educación verdaderamente democrática (Cf. Ibíd., p.

82). El pensador del siglo XIX William Godwin, por ejemplo, alude a ambas cuestiones y afirma que el docente debe (en pro de formar ciudadanos libres) hacer notar lo menos posible su autoridad, realizando cada acción mediante pactos y consenso; además, propone que no debería existir ningún programa preestablecido puesto que no estaría basado en ese grupo social concreto ni en las necesidades que éste tiene (Cf. Tomassi, 1978, pp. 35-37). Dicho de otro modo, el alumno debe sentir que es partícipe de su devenir; si verdaderamente queremos formar ciudadanos críticos y libres que sean sujetos activos dentro de su sociedad, la educación debe ser, sin duda, el punto de partida.

Ahora bien, no podemos perder de vista que también encontramos fuertes disyuntivas a la hora de poner en marcha estos principios. Sin ir más lejos, la legislación vigente, por ejemplo, nos obliga a impartir un programa preestablecido basado en unos contenidos, unos criterios de evaluación y unos estándares de aprendizaje evaluables. Esto es algo que no nos puede impedir poner en práctica una enseñanza basada en la libertad puesto que los diferentes autores nos van enseñando ciertas estrategias y principios que nos van a ser muy útiles. La autogestión pedagógica debe estar basada en la libre discusión entre alumnos y profesores (Godwin, 2005), lo cual quiere decir que esa autoridad del docente debe ser positiva (algo de lo que ya hemos hablado) y la piedra angular de la práctica libertaria debe ser, por encima de todo, la asamblea de miembros. La tergiversación del término «democracia», que proviene del griego, ha llegado también a la escuela. En la Grecia Antigua, en Atenas, la democracia significaba la participación de todos los ciudadanos en los asuntos públicos. Sin embargo, tras la modernidad, dicha práctica ha sido sustituida por los sistemas representativos; es decir, ya no se toman decisiones, sino que se eligen a otros para que las tomen por nosotros. Así actúa también la escuela, todos toman decisiones por los profesores, y éstos las toman por los alumnos. Sin embargo, la asamblea de aula debe ser la piedra angular de la práctica libertaria puesto que su soberanía garantiza que los alumnos y el docente (conjuntamente) están tomando las decisiones que les afectan. Sólo así, “mediante la organización social alcanzaremos la felicidad de todos” (Paniagua, 2008, pp. 12-15).

3.1.2.4 La educación integral

La siguiente idea que discutiremos será la llamada educación integral. Esta se basa en dos premisas: primero, en el rechazo total de la división del trabajo capitalista que busca la especialización extrema de los trabajadores para maximizar su rendimiento; segundo, la filosofía anarquista cree que toda persona posee un gran potencial multidisciplinar, y toda persona tiene “derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales” (Tomassi, 1978, p. 122).

Entrando un poco más a fondo en ambas cuestiones, hablemos la división del trabajo en la educación. Para el filósofo ruso Mijaíl Bakunin, el sistema capitalista se sustenta gracias a la división del trabajo, la cual empieza a hacerse efectiva desde la educación. Así, Bakunin (1979) pensaba que la división entre “braceros y doctos” tenía como objetivo perpetuar una masa de iletrados frente a una masa (burguesa) de hombres de saber. Hoy, con la democratización de la educación, todos tenemos el derecho y el deber de acudir a la escuela y al instituto hasta (al menos) los 16 años; el problema que enfocaba Bakunin parece, a priori, ser anacrónico según su enfoque. Pero si es anacrónico, ¿qué es lo que pretende la LOMCE con la elección de un itinerario profesional o académico en 3º de E.S.O? También podemos apreciar otra incongruencia que merece ser abordada en nuestra posterior propuesta; se trata de la desconexión total del trabajo en el aula ya no sólo con la sociedad, sino también con el resto de la comunidad educativa. Quiere decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje que se propone en las aulas está desconectado (sobre todo en cuanto a la actividad de alumnado) con las situaciones y problemas sociales que se encuentran fuera de ella. Ya vimos en el § 3.1.1 que la acción educativa ha ser práctica y debe tratar de abordar los problemas de una sociedad de los que alumno y profesor son parte. La concepción libertaria de la educación entiende, por tanto, que el alumno es “un sujeto activo que transforma el mundo en el que se encuentra” (Díaz y García, 1980, p. 75); y esta propuesta de educación integral debe velar porque el alumno no se distancie de la sociedad, intentando que el aula no sea un espacio cerrado pseudoutópico donde los problemas no afectan. Francisco Ferrer i Guardia así lo entendía, y su escuela realizaba actividades más allá de la labor docente propia de la escuela en la que todos los ciudadanos de extracción popular entraban en confluencia

con alumnos, profesores y científicos (Ferrer i Guardia, 2009, p. 155). Posteriormente veremos cómo articular esta concepción abierta del espacio educativo en nuestra propuesta práctica.

La segunda cuestión referente a la educación integral es la necesidad de la realización holística del individuo, el mismo Bakunin consideraba que la práctica educativa debe “dar la posibilidad a cada uno, sea cual fuere su condición social, para que pueda realizarse completamente, en condiciones iguales para todo” (Bakunin citado por Tomassi, 1978, p. 122). Max Stirner, por ejemplo, defendía con ahínco que la tarea del docente no debe ser la de instruir, sino la de, por encima de todo, “promover la creatividad para formar espíritus libres” (Ibíd, p. 73). La solución no es otra que evitar la parcelación de los educandos y fomentar ese espíritu creativo del que todos disponen.

3.1.2.5 Colaboración

La autogestión y la asamblea como pináculos de esta forma de entender la práctica educativa tienen una estrecha relación con la actitud colaborativa como forma de entender las relaciones dentro del aula. En la práctica educativa común, se alude con excesiva frecuencia al aprendizaje colaborativo, poniendo de relieve fuertes incongruencias. Esas contradicciones tienen su explicación en la fuerte carga competitiva de todas las etapas educativas y cuya máxima expresión son los exámenes y las calificaciones. Los alumnos, preparándose para el futuro sistema social y económico que reina fuera de las aulas, están obligados a ser los mejores dentro de un corolario de pruebas y contenidos estandarizados que, a menudo, se reducen a una sola capacidad: la capacidad memorística. A través del sistema de calificación, por tanto, la educación (como parte de esa superestructura del sistema) consigue, por un lado, romper los lazos de la comunidad de personas y, por otro, establecer la «normalidad», el ciudadano ideal de acuerdo con los intereses del poder. El filósofo francés Michel Foucault, que desarrolló todo su pensamiento en el S.XX, buscó, a lo largo de muchos de sus escritos, intentar demostrar cómo se comporta el poder y cuáles son sus objetivos. Así, uno de los temas que abordaron sus estudios tan prolíficos fue el tema de la relación entre saber y poder. Para Foucault, el poder establece las formas de aprender y, sobre todo y más importante, las formas de

evaluar. Mediante la evaluación, el poder consigue marcar una norma; lo normal (y bueno) es aquello que mejor se ajusta y se adapta a las evaluaciones que ese poder realiza⁴. Con que si traemos a Foucault a colación del tema de este ensayo, podríamos afirmar que una legislación cuyos instrumentos van directamente encaminados a evaluar un tipo de alumno capaz de acogerse a unos procedimientos estandarizados va a conseguir un alumno normalizado: ese alumno “normal” es un alumno pasivo que almacena información sin reflexionar sobre ella y la plasma en un control estandarizado de conocimientos. Los exámenes y las pruebas normalizadas (sin la previa aprobación de la asamblea) deben ser omitidos de esta propuesta pedagógica libertaria, por las razones anteriormente expuestas. Desde este trabajo se enarbola ese lema de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia: “ni premios ni castigos” (2009, p. 128)⁵. Proponemos un verdadero cambio (apoyado en las ideas de muchos autores, sobre todo de Kropotkin) en el paradigma de las relaciones educativas, entendiendo que la competitividad y el individualismo egoísta deben ser sustituidos por una forma comunitaria de aprendizaje colaborativo basado en el principio “de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad” (Cuevas, 2003, p. 36; Cappelletti, 1978). De ese modo abordaremos, como podrá verse posteriormente, el problema de la evaluación, con la creación colectiva de un método sumativo-colaborativo previamente consensuado, procurando cumplir todos los principios libertarios: ausencia de autoridad negativa, autogestión, eclecticismo y cooperación.

3.2 Dos elementos para contextualizar la práctica

Vamos ahora a analizar las dos siguientes esferas de concreción de la propuesta: la legislación vigente y el Instituto, previa consulta de su Plan Educativo de Centro.

3.2.1 La legislación: la LOMCE

Nuestra planificación, como bien sabemos, está, en cierta medida, sujeta a determinadas legislaciones en vigor; y digo en cierta medida porque, pese a lo que algunos quieran objetar, nuestra libertad de cátedra está ampliamente determinada por nuestra manera de razonar esa legislación y de saber «jugar»⁶ con ella.

⁴ V. *Arqueología del saber* (1988) y *Microfísica del poder* (1980).

⁵ V. el capítulo de la obra; pp. 128-136.

⁶ Espero que se me permita este lenguaje con la finalidad de dar claridad a toda la propuesta global de este trabajo.

Pragmáticamente hablando, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley nº8, 2013), sea cual sea su sesgo ideológico y dejando fuera toda crítica filosófica que podamos realizar a la misma⁷, es la base sobre la que debemos trabajar junto con el Decreto 111/2016 por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Pues bien, dentro de esa legislación, encontramos elementos que, a priori, constriñen nuestra actuación. Pero también existen otros que son vitales para encauzar nuestra estrategia metodológica.

Con el fin de hacer más ilustrativa esta parte mediante ejemplos y citas, anticipamos que la materia en la que vamos a llevar a cabo nuestra propuesta es la de filosofía; y el curso que vamos a impartir es 1º de Bachillerato. Dicho esto, cada materia desglosada en la legislación consta, dividiéndola en los distintos elementos que aparecen, de 1) unos objetivos generales de la materia; 2) los contenidos de la materia; y 3) los criterios de evaluación y 4) los estándares de aprendizaje evaluables; estos últimos no son más que los criterios de evaluación desglosados en puntos más concretos, y tienen que ver siempre con los contenidos. Asimismo la legislación específica que los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje “son referentes en la planificación de la concreción curricular y en la programación didáctica” (RDL 1015/2014, de 26 de diciembre, p. 171). En esta forma de organizar la actuación pedagógica es donde encontramos las grandes trabas a la hora de poner en marcha nuestra propuesta ya que lo que la LOMCE pretende es reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje al hecho de transmitir una serie de contenidos (que, por otra parte, son demasiado extensos) y de evaluarlos; de modo que el proceso de enseñanza y aprendizaje queda reducido en términos económicos de rendimiento y eficiencia. Algunos análisis lo ven de esa manera y afirman que las reválidas y los estándares sólo pretenden “graduar el rendimiento” (Soy Pública, 2013) y que son un elemento utilizado para segregar a los alumnos y a los centros que no se adapten a la evaluación externa e instrumental (Cf. *Ibíd.*). Resumiendo, nuestra actuación está condicionada

⁷ Es mucha la bibliografía que hay al respecto, vg. Gimeno (2014) “La LOMCE. ¿Una ley más de educación?”; Díez (2013) “La comercialización de la educación”; Díez (2014) “Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación”; Monarca, Fernández-González, y Piedrahita (2016) *Estudio de opinión sobre la LOMCE*; Pérez Gómez (2014) “Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad”. Por último, para un análisis exhaustivo de dicha legislación acudir a Asociación “Soy Pública” (2013) “Anteproyecto de la LOMCE analizado”.

por esa propuesta legislativa y hemos de ceñirnos a ella; en cada una de nuestras clases hemos de trabajar distintos contenidos y sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Con que el reto que se plantea es el de trabajar distintas actitudes y valores teniendo, por otro lado, que impartir una grandísima cantidad de contenidos y procedimientos instrumentales que hay que evaluar. Ese es el gran secreto de esta ley, una propuesta instrumental de aglomeración de contenidos mezclada con las llamadas «reválidas» o “los sistemas de evaluación externa” (Ley nº8, 2013) que evalúan esos contenidos; de ese modo se aseguran de que los docentes no tengan tiempo de otra cosa que de impartir esos contenidos.

Por otra parte, buscando algo de luz en esta legislación, y debido a la obligación de cumplir con ciertas corrientes tecnocráticas europeas⁸, existe otro elemento de trabajo que nos aporta otra posibilidad: las competencias clave (v. Apéndice). De acuerdo a lo establecido en la LOMCE, estas competencias (siete en total), se dividen en dos competencias “básicas” (lingüística y matemática-científica) y cinco “competencias transversales”. La estrategia metodológica de esta propuesta, sin perder de cara esos contenidos y su evaluación de los que hablábamos, se centrará en la puesta en valor de las distintas capacidades de los alumnos (educación integral) expuestas de una manera o de otra en esas competencias.

3.2.2 Centro público

En lo que respecta al centro educativo, la práctica educativa se desarrolla en un instituto de educación secundaria situado en un barrio obrero. Se trata, según el Plan Educativo de Centro consultado, de un Centro con alumnos cuyas familias tienen un nivel económico medio-bajo y con un elevado número de alumnos de distintas nacionalidades, hijos, sobre todo, de padres inmigrantes del norte de África. Los recursos de los que el centro consta no son excesivamente elevados, ahora bien, todas

⁸ El trabajo determinado por las competencias fue expuesto por Jacques Delors en su informe a la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (1996). En él, Delors habló de “los cuatro pilares de la educación” y propuso un cambio en el paradigma educativo (en un intento de fomentar la cooperación y el desarrollo humano) que pasaba por evolucionar desde una educación basada en la “calificación” hacia otra basada en las “competencias” (p. 100). El innegable carácter mercantilista de la LOMCE y la obligación de la ley de mostrar algo de consonancia con las políticas europeas hace caer a la legislación en una clara incoherencia en sus planteamientos.

las aulas constan de un ordenador y pizarras digitales que pueden facilitar distintas actividades que programemos.

En cuanto a la relación entre nuestra propuesta en el aula con el centro y la sociedad de la cual los alumnos forman parte, los principios pedagógicos que hemos aglutinado páginas más arriba casi nos obligan a tener en cuenta distintos aspectos que se relacionan entre sí:

- 1) La propuesta de educación integral debemos articularla con un intento de confluencia multidisciplinar con otros docentes y asignaturas en nuestra programación. Podemos concurrir con otras materias como Lengua (vg. el tratamiento de la retórica y del ensayo), Economía (vg. crítica social de la economía), etc. Para ello, es necesario un trabajo de aproximación curricular y de diálogo con otros docentes. De ese modo, además, se puede crear un ambiente de investigación-acción donde todos nos enriqueceremos con la práctica educativa (McKernan, 2001).
- 2) El instituto debe ser un espacio de reflexión crítica y un espacio para la transformación; así hemos explicado que lo entendíamos. Por tanto, los problemas que se producen en el centro y las reivindicaciones de los alumnos deben ser un tema que debemos abordar en nuestra práctica. Nuestras sesiones no deben ser un microcosmos encerrado en la falsa desconexión con el mundo que nos rodea, sino que hay que poner en funcionamiento esa competencia social y cívica.

4 ¿Qué podemos hacer?

En este cuarto apartado, para seguir cerrando el círculo concéntrico hasta llegar a la propuesta en sí: abordaremos todas las cuestiones metodológicas y prácticas que se han tenido en cuenta para el posterior desarrollo en las prácticas externas (§4.1); es el último nivel de concreción de la propuesta que hemos desarrollado (teoría, legislación, Centro y, ahora, el aula). Finalmente (§4.2), haremos un exposición y análisis de las sesiones desarrolladas con los alumnos así como una evaluación del grado en que se ha alcanzado los objetivos propuestos.

4.1 Un ensayo libertario: elementos presentes en la práctica

El estudio y reflexión previa llevada a cabo a través de la bibliografía y la investigación es del todo infructuoso si no lo ponemos en práctica a través del proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula. Las prácticas realizadas durante este Máster de profesorado son, por lo tanto, un escenario idóneo para intentar esgrimir un paradigma de praxis libertaria basada en esos presupuestos sociales de los que partimos. El momento de llevar a cabo la práctica en el aula así como el posterior análisis crítico de lo sucedido son sólo la última parte de un largo proceso de preparación y meditación. La primera parte del trabajo, como ya hemos visto, se ha centrado en la investigación y la reflexión filosófica y también política. Es hora de destapar esa falacia conservadora de la educación neutral; como dice Freire (1989), “toda educación tiene en sí una intención política” (p. 12). El enfoque de este proyecto es un enfoque crítico de la realidad basado en la libertad y, por tanto, precisa de un estudio en profundidad de todos los aspectos que tienen que ver con la práctica educativa con el fin de transformarlos y adecuarlos a esas pretensiones. Por tanto, los siguientes subapartados funcionan a modo de guía intensiva para el seguimiento de la posterior explicación de lo planteado y sucedido en las prácticas.

4.1.1 El aula y los alumnos

Comprendemos el proceso de enseñanza y aprendizaje como una actividad social recíproca donde tanto el alumno como el profesor “son ambos sujetos que procuran conocer”, es decir, donde el discente no sólo aprende sino que enseña” (Freire, 1989, p. 23). Para ello, las clases deben nacer de un acto previo del docente de organización, pero esa organización no es otra cosa que una investigación (cf. Freire, 1978, p. 110) sobre su alumnado y los problemas, inquietudes y motivaciones que lo hacen ser como es.

Así pues, antes de acometer cualquier tipo de acción pedagógica en el aula es imprescindible conocer dicha aula y a los alumnos. Es condición insoslayable que se debe “dar la posibilidad a cada uno, sea cual fuere su condición social, para que pueda realizarse completamente, en condiciones iguales para todo” (Tomassi, 1978, p. 122). En otras palabras, toda persona posee un gran potencial multidisciplinar y tiene “derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e

intelectuales” (Ibíd.). De modo que hemos de utilizar diversos métodos para conocer a nuestro alumnado a través de la investigación no sólo de sus conocimientos, sino de sus inquietudes, motivaciones y preguntas existenciales sobre la realidad. En el caso de este ensayo puesto en marcha en un instituto de Almería, además del conocimiento sobre los alumnos adquiridos a través de la siempre eficaz conversación, realizamos un cuestionario individual para conocer diversos aspectos de sus personas. También nos interesamos por conocer, más por curiosidad filosófica que por otra cosa, qué resultados obtenían en las calificaciones convencionales, a pesar de que ellas no nos dicen mucho sobre su capacidad para trabajar con otras formas de planteamientos pedagógicos, tal y como demostraron después. Resumiendo, las fuentes de información fueron las siguientes:

- 1) El docente, quien nos daba información constantemente sobre los alumnos.
- 2) La junta de evaluación del primer y segundo trimestre⁹.
- 3) Conversaciones con los propios alumnos.
- 4) Aplicación de un cuestionario a través del cual nos podemos acercar a las inquietudes y motivaciones del alumnado.

Toda la información obtenida a través de esas fuentes, sobre todo de la relación directa con ellos, ha permitido ajustar con precisión las preguntas exactas para poner en marcha las sesiones.

4.1.2 *La asignatura: Filosofía*

La organización estatal de la educación parcelada por materias y saberes no es la forma, ni mucho menos, idónea de trabajo. De hecho, muchos docentes están optando desde hace tiempo por un trabajo basado en proyectos donde la interdisciplinariedad es una constante, y los resultados son mucho más positivos que los de la forma tradicional. No obstante, los tecnócratas encargados de dictaminar lo que se debe hacer parecen no estar al tanto de los avances pedagógicos. Esas propuestas se

⁹ V. Anexo 7.3.2. En líneas generales, el rendimiento académico (de acuerdo a la estandarizada forma de evaluar) es, hablando claramente, desolador. Sólo 8 alumnos de 32 han aprobado todas las asignaturas en el segundo trimestres; además, casi la mitad de la clase ha suspendido cinco asignaturas o más en ese segundo trimestres. En cuanto a la asignatura de filosofía —que es la que impartimos nosotros—, sólo han aprobado 12 alumnos de 32 que la han cursado. En lo referente al clima del aula, estos resultados en materia de evaluación provocan algo de desidia y desmotivación, algo que hemos notado en las posteriores sesiones que hemos llevado a cabo. No obstante, como veremos después, cuando se les planteó otro sistema de evaluación colaborativo su motivación ascendió considerablemente.

realizan gracias a la iniciativa de esos docentes interesados en dar a sus alumnos una educación mejor. Pero esa educación parcelada es el contexto donde nos inscribimos y sobre el que debemos actuar, al menos *a priori*.

Partimos de la asignatura de filosofía en un aula de bachillerato, con tres horas semanales, comenzando el tercer trimestre del curso y en el bloque 6 de contenidos¹⁰ de esa asignatura. De cara a este proyecto, hemos de tener presente y manifestar las facilidades que otorga esta asignatura. Se trata de una materia que permite, como no lo hace otra, un diálogo constante (Aubert, 2004) así como el tratamiento de contenidos controvertidos y motivadores para los alumnos (política, ética, etc.). Quizás por eso se esté atacando de forma tan explícita a la asignatura¹¹, por la posibilidad emancipadora que ofrece al alumnado. Otro elemento a destacar es la libertad que nos ha otorgado el docente encargado de la supervisión en el Centro, que nos ha permitido llevar a cabo esta propuesta de la mejor forma posible.

4.1.3 Los contenidos

El seguimiento de la legislación educativa, como indicábamos páginas más arriba, es uno de los impedimentos más importantes, junto con la evaluación, que pueden surgir a la hora de poner en marcha esta propuesta libertaria. No obstante, la asignatura de filosofía nos otorga grandes facilidades que en otras materias precisarían de un mayor esfuerzo por parte de todos.

En primer lugar, el bloque de contenidos 6, en el que se encontraban los alumnos, es un bloque que nos dota de una excelente flexibilidad para abordar los problemas. Ese bloque, que se titula “la racionalidad práctica”, comprende contenidos tan diversos como la organización política, la ética utilitarista o el pensamiento utópico; así que se trata de un escenario idóneo para la puesta en marcha del método de trabajo que pretendemos. Si este modelo pedagógico supone una crítica, en primer término, a toda la naturaleza social del sistema capitalista en el que estamos inmersos, qué mejor bloque para ponerla en marcha que el bloque filosófico que se encarga de los

¹⁰ V. Anexo 7.2.2.

¹¹ Algunos docentes entrevistados aportan ideas sobre el por qué se quiere expulsar a la filosofía de los itinerarios: “la filosofía ocupa una función esencial, porque nos obliga a pensar sobre la lengua, sobre el bien, sobre la justicia, sobre lo que somos, sobre la verdad”; es una decisión que “no afecta solo a la Filosofía, sino a las asignaturas que ayudan al alumno a crear: a las Artes Plásticas, a la Música”. Para otros muchos es un ataque contra la cultura y contra el pensamiento crítico (Álvarez, 2015).

pensamientos políticos. Sin ir más lejos, la primera sesión donde planteamos a los alumnos la propuesta de trabajo, es una clase que gira (desde el punto de vista de los contenidos) en torno a la noción de contractualismo (Hobbes contra Rousseau) y en torno a la concepción política-filosófica-antropológica del sistema capitalista en cuanto a individualismo competitivo (Adam Smith) en comparación a otros sistemas igualitarios y cooperativos (vg. Kropotkin, Marx, etc.).

En segundo lugar, y más importante, la asignatura de filosofía cuenta con un bloque de contenidos inicial (bloque 1: contenidos transversales) cuyas prescripciones promueven que el resto de contenidos que se deben impartir durante el curso deben fundamentarse en la argumentación y exposición razonada de las valoraciones personales por parte de los alumnos. En otras palabras, la práctica filosófica en el aula es un procedimiento de expresión de las ideas y opiniones del alumno. Por tanto, una metodología tradicional instructiva de disertación expositiva del docente, entendemos que está incumpliendo esas prescripciones de la legislación. Esta propuesta utiliza en su favor ese primer bloque de contenidos transversales ya que el método utilizado para la práctica (una adaptación de la pedagogía dialógica de Paulo Freire) se basa en la conversación recíproca, bilateral, entre docentes y discentes; su principal pilar es, por encima de cualquier cosa, promover la libre expresión del punto de vista de la realidad de los alumnos.

Sintetizando, hemos de seguir los contenidos, ya que la legislación nos obliga a ello. Pero por otro lado, no podemos programar unilateralmente ya que nuestra propuesta libertaria dispone que todo lo que tiene que ver con la práctica educativa debe ser acordado por toda la comunidad implicada en ello, a saber, el aula. Como dice Freire (1978),

un programa de educación no es algo que deba ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción bancaria de la educación (p.104).

4.1.4 *El método dialógico y problematizante de Freire*

El rechazo total del método tradicional o “método bancario”, en palabras de Paulo Freire¹², tiene su antítesis en el trabajo con el método dialógico, “problematizante”, donde alumno y docente analizan la realidad de forma crítica a través de los problemas que les incumben (1974, pp. 84-85). Paulo Freire llevó a cabo su labor pedagógica dentro de lo que él mismo llamó “el tercer mundo” (García, 2015, p. 20). Su análisis de la realidad de estos países en vías de desarrollo se inscribe dentro de la corriente de “la dependencia”¹³ o “centro-periferia” que acusa directamente de la situación de dichos países tanto a las potencias imperialistas como a las élites económicas nacionales que controlan el devenir de esas poblaciones en connivencia con las primeras. Dentro de ese contexto, Freire entiende la educación como una “acción cultural para la liberación”; es decir, una acción para combatir la alienación (Freire, 1975). Esa acción cultural fue desarrollada por él a través de la necesaria alfabetización del pueblo en lo que él fundó y llamó “círculos culturales”, que no eran sino espacios en los que se reunían grupos para alfabetizarse mientras aprendían a leer el mundo (García Gómez, 2015: 27). Dicho de otro modo la enseñanza, es concebida aquí como un “acto político” (Freire, 1989: 13) de debate bidireccional; el modelo profesor transmisor y alumno receptor queda fuera de lugar, Freire explica el porqué de forma muy clarividente cuando afirma que “en la educación colonial, el educador nos transmitía “su” conocimiento, y nuestro papel era el de quien debiera “comer” aquel conocimiento que falsificaba nuestra realidad en función de los intereses de los colonizadores” (Ibíd, p. 15). Resumiendo, Freire quiere realizar un fuerte distanciamiento con respecto a la educación tradicional, instructiva o “educación bancaria”. Por ello, el autor utiliza dos nuevos conceptos o términos: i) en lugar de escuelas de adultos, tal y como eran y son conocidas, Freire habla de “círculos de cultura” puesto que esa nueva acción cultural educativa difiere de otras anteriores por

¹² Otras de las novedades de este trabajo es la inclusión de Paulo Freire en la categoría de pedagogo libertario. Si bien en sus trabajos queda patente, incluso en los propios títulos de las obras, el carácter liberador de su práctica, dentro de la bibliografía secundaria dedicada a la pedagogía libertaria, su nombre aparece sólo en algunos casos y a través de pequeñas citas. No obstante, existen razones más que de sobra para otorgarle esa taxonomización; v. Anexo 7.1; s.v. Freire, Paulo.

¹³ Para conocer profundamente el análisis de la historia de Latinoamérica desde el punto de vista de la teoría de la dependencia, v. la obra de Eduardo Galeano *Las venas abiertas de América Latina* (2009).

sus pretensiones de liberación de la comunidad que participa; y ii) en lugar de docentes o profesores, el pedagogo brasileño usa el concepto de animador o animador cultural, puesto que ese docente no es ya sólo el profesor sino que es un educador-educando (Ibíd., p. 17) que desarrolla su potencial y aprende junto con los alfabetizandos.

Con el fin de hacer más clara la posterior adaptación que llevaremos a cabo en nuestra propuesta, vamos a explicar, a modo de somero estudio, la tarea y metodologías puestas en marcha por Freire en las pequeñas poblaciones agrarias de Brasil tomando como pretexto la necesaria alfabetización de esas sociedades. Las reuniones o “círculos de cultura” comienzan su trabajo a partir de una “palabra generadora, una palabra escogida que pueda ser descompuesta en sílabas para formar otras palabras” (Ibíd., p. 21); no olvidemos que este trabajo (en su contexto) es una labor de alfabetización. Esas palabras generadoras son propuestas al grupo por el animador, que debe fomentar en ellos la participación para crear nuevas palabras a partir de las sílabas descompuestas. Esas palabras generadoras, además, “están siempre asociadas a ciertos temas, que deben ser discutidos en los círculos” (p. 22). Esos temas son, principalmente dos: los problemas económicos y sociales de la producción, y la salud¹⁴. La formulación de la palabra generadora sería la primera parte de la acción; la segunda y tercera son la codificación y la decodificación (cf. P. 24-27). La codificación es la asociación de una imagen a la palabra generadora o a las palabras surgidas de ella; es decir, si la palabra es «banana»¹⁵, la codificación sería la asimilación de la palabra a la imagen de una banana. La última de las tres partes del método sería la “codificación”; en ella, tanto educador como educando comienzan, a través del diálogo y el debate a “leer la realidad” (p. 27) que envuelve al concepto o a la palabra. Si el ejemplo es, siguiendo con el anterior, la «banana», el docente debe motivar un debate, por ejemplo, en torno a los problemas de la producción de ésta o sobre los necesarios aportes proteínicos de los alimentos. En esa conversación abierta iniciada con el pretexto de la alfabetización, se inicia la verdadera acción cultural liberadora

¹⁴ Los alumnos que acuden a los círculos eran trabajadores de poblaciones deprimidas económicamente que, en la mayoría de los casos, tenían problemas de nutrición y de salud asociados a la pobreza.

¹⁵ En su obra, Freire utiliza para explicar su método la palabra generadora de «matabala», la planta del banano.

puesto que tanto los alumnos como el profesor toman, a través de ese diálogo, conciencia de su alienación y de sus necesidades.

4.1.5 *La adaptación del método*

La adaptación de la propuesta de Freire como metodología para el trabajo parte de ese concepto de “palabra generadora”, pero en este caso, hablaremos de «**preguntas generadoras**»; es decir, las sesiones son iniciadas a través de una pregunta que el docente debe realizar con el fin de iniciar un debate que tenga que ver tanto con los contenidos de la asignatura como con los problemas sociales y existenciales cercanos a los propios alumnos (algo que facilita el temario de la asignatura). A partir de la pregunta, y dialogando abiertamente sin jerarquía, vamos descodificando o deconstruyendo el concepto o término que se pone en cuestión con el fin de extraer significados para la realidad social e individual de los individuos. Como botón de muestra, en una de las sesiones se planteó a los alumnos la pregunta «¿a quién le gusta estudiar en el instituto?». A partir de ella, los alumnos comenzaron por opinar libremente hablando del porqué les gustaba o no les gustaba. El debate prosiguió con una crítica durísima de una gran parte de ellos y ellas a todo lo que tiene que ver con la práctica en el instituto: exámenes, exceso de contenidos, inutilidad de los contenidos, aburrimiento. En cuanto al docente, si el papel del animador en el método dialógico de Freire era fomentar que los alumnos crearan nuevas palabras e iniciaran un debate, en este caso, el profesor debe impulsarlos a ir más allá de las preguntas y los conceptos deconstruyéndolos para desvelar qué se esconde detrás de cada cosa, bajo qué discursos se engloban y qué intereses hay en ello. Dicho de otro modo, ¿qué trama¹⁶ quien nos ha impuesto una forma u otra de hacer las cosas? El docente da el protagonismo a los alumnos y se limita a guiarlos ejerciendo, si hiciera falta, una autoridad positiva basada en la ausencia de miedo del alumno a realizar réplica.

4.1.6 *La organización espacial y temporal*

Como consecuencia del intento de ruptura con las líneas generales de la pedagogía tradicional que intenta este trabajo, existen una serie de elementos que

¹⁶ Esa pregunta ha sido utilizada más de una vez en las sesiones para animar a los alumnos a reflexionar. Esta expresión, aplicada a la filosofía ha sido extraída de una serie de televisión (muy filosófica) titulada *Rectify* (2013) en la que el protagonista, hablando del bien y del mal y refiriéndose al filósofo griego Platón, dice: «algo tramaba Platón, ¿qué tramaba?».

deben ser puestos en tela de juicio por su clara alineación con esa práctica de la que pretendemos huir. Dos de esos elementos son el papel del docente, del que ya hemos hablado, y la organización del espacio; y es que ambas establecen una relación de necesidad para mantener el orden jerárquico de una clase magistral unilateral. Como sabemos, un aula se organiza en torno a filas (muchas veces de forma individual) que miran, a través de una perspectiva de contrapicado¹⁷, dándose la espalda, hacia el profesor (detentor del saber) y adalid del proceso de enseñanza, creando un aura de sabiduría incuestionable, endiosada incluso, en torno a él. Nuestra concepción de la práctica, sin embargo, entiende la práctica de otra manera: el docente puede aprender de los alumnos y debe intentarlo. Por ello, hemos de romper con los conceptos, con todo lo que tenga que ver con esa interpretación de la educación unidireccional. Previa reflexión sobre el porqué, debemos cambiar la organización del aula y nuestra posición dentro de ella. La bien asimilada epistemología del poder y la autoridad provocará que, pese al cambio, sigan manteniendo alguna reticencia a hablar como iguales, pero hemos de ser coherentes en todo lo que propongamos.

4.1.7 *La asamblea*

Ese cambio en el espacio favorece el funcionamiento de la piedra angular de nuestra propuesta libertaria: la asamblea; en ella “surge la espontaneidad, la libertad y la comunicación libre entre las personas” (Paideia, 2017, s/p)¹⁸. Si uno de los principios pedagógicos que enumerábamos en nuestra investigación era la autogestión, ésta solo es posible a través de una asamblea donde todos tienen voz y son partícipes de las decisiones. En ella se debe poner en juicio todo lo que nos rodea, debatiendo en libertad y llegando a la raíz de los problemas y las situaciones que se presenten.

4.1.8 *El juego*

El funcionamiento de la asamblea como eje central de la práctica favorece otro tipo de prácticas que ayudan a crear ambientes positivos de trabajo, el juego es uno de

¹⁷ Un término cinematográfico que se refiere a los planos. En el cine, el plano “contrapicado” es utilizado por los directores para colocar a un sujeto en situación de superioridad o inferioridad (Gubern, 2014). Este autor explica de forma ilustrativa las connotaciones psicológicas de esta percepción.

¹⁸ Esta cita está extraída del manifiesto pedagógico de la Escuela Libre Paideia, una escuela libertaria fundada en 1978 que se encuentra en Mérida, España. La escuela Paideia sigue funcionando en la actualidad, a pesar de los grandes problemas económicos que ha tenido que superar para seguir en marcha. Su gran ideal es lo que ellos llaman “la ética anarquista” que conjuga la potencialidad individual y colectiva (Cuevas, 2003, pp. 141-143).

ellos. En su obra *La Gaya ciencia* (2001), Friedrich Nietzsche nos habló de otro tipo de saber, de ciencia, un saber divertido, alegre, que celebra la vida. El juego puede ser una fórmula muy productiva para desarrollar y fomentar la reflexión, así como “la solidaridad, el trabajo cooperativo, la socialización y el ambiente positivo, alegre y sincero” (Paideia, 2017, s/p). Asimismo, un juego puede sustituir a nuestra **pregunta generadora**, iniciando, a partir de éste, un intenso debate. Esos juegos pueden ser de diversa naturaleza: verbigracia un falso juicio ético (vg. Juicios de Núremberg), un juego de toma de decisiones, un dilema ético, un juego de rol, etc. En una de las sesiones, se inició la actividad dialógica a través de un juego titulado *Smith vs Kropotkin*. La intervención del docente se limitó simplemente a explicar el juego y ejercer de mediador durante su transcurso. Cuando acabó el juego (tan solo duró unos 15 minutos) los alumnos prosiguieron con el debate y el diálogo por su cuenta durante el resto de la sesión.

4.1.9 *La evaluación*

Aquí encontramos la otra gran piedra en el camino (junto con el aglutinamiento de contenidos) para poner en marcha nuestra propuesta pedagógica libertaria. De acuerdo, con la manera de este trabajo de entender la praxis, una evaluación unidireccional es del todo injusta y premeditadamente opresiva para el alumnado. Como bien dijo Michel Foucault, la evaluación y los exámenes no sirven sino para establecer rígidos patrones de normalización de la conducta y la personalidad. Es decir, sometiendo a los alumnos a exámenes y pruebas estandarizadas lo que persigue el sistema educativo es el de crear un patrón “normalizado” (Foucault, 1988) de conducta y habilidades. Un examen premia la capacidad de reproducir la información del alumnado y establece un ranking sobre aquellos que mejor la reproducen en un examen poniendo en marcha un solo tipo de habilidad o pensamiento simple. Además, como bien indican Díaz y García (1980), de acuerdo con los presupuestos de Piaget —constructivistas— nadie es poseedor absoluto del conocimiento y nunca puede ser un experto total en la materia; de modo que nadie tiene la potestad de poder evaluar al resto desde una posición de poder (p. 85). En resumen, uno de los objetivos principales de esta propuesta es el de conseguir eliminar de la evaluación esas cuatro finalidades de carácter opresor —necesarias para el mantenimiento del sistema

actual— que tan bien explica Fernández Sierra (1996): su finalidad “coercitiva”, “punitiva”, “defensiva-ofensiva” (demostrar que su asignatura es importante con respecto a otras), y “de demostración de autoridad” (pp. 95-96). Teniendo en cuenta lo dicho, se nos plantea el dilema de la evaluación, discusión que afrontamos en el aula durante la primera sesión. La planificación del debate nos permitió relacionarlo con los contenidos y fomentar la libre discusión y la toma de decisiones de la asamblea. Así, se acordó de manera unánime establecer un sistema alternativo de evaluación que se dividió en tres partes:

- 1) La elaboración de un sistema sumativo-colaborativo y dialogado acordado por unanimidad mediante asamblea¹⁹.
- 2) La auto-evaluación como parte de un enfoque curricular “crítico –emancipador” (Fernández y Lázaro, 1998). Este enfoque entiende el currículum como un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa de los distintos estamentos de la comunidad educativa.
- 3) El desarrollo de un dilema ético con una co-evaluación reflexiva donde todos los presentes en el aula intervienen en el proceso de manera constructiva.

4.2 El desarrollo y análisis crítico de la propuesta en el centro

4.2.1 . Matriz de la Unidad Didáctica

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesiones 4 y 5
Preguntas generadoras	- ¿A quién le parecen útiles los exámenes? - ¿Qué son? - Juego: Smith Vs Kropotkin	- ¿Os gusta venir al instituto?	- ¿Debemos actuar siempre con coherencia o debemos aprovecharnos de cada situación?	- ¿Tenemos el deber de defender aquello en lo que creemos?
Principios de procedimiento	El Estado, el control y los exámenes	La utopía y utopía escolar	La moral y la ética	El discurso como arma
Contenidos transversales (bloque 1)	Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación. 2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia.			
Contenidos (bloque 6) que	El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu. Los fundamentos filosóficos del capitalismo.		La Ética. Principales teorías sobre la moral humana. La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y	

¹⁹ V. Anexo 7.4.1, donde se explica detalladamente el sistema de evaluación y sus connotaciones filosóficas, así como los contenidos y las competencias que se trabajan a través de su implantación.

deben surgir	La función del pensamiento utópico	madurez moral (Bloque 6).
Criterios de evaluación (Bloque 6)	4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes.	2. Reconocer el objeto y función de la Ética. 3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.
Estándares de aprendizaje evaluables (Bloque 6)	4.1 Identifica la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política. 4.2 Utiliza con rigor conceptos como democracia, Estado, justicia, Derecho, derechos naturales, Estado democrático y de derecho, legalidad, legitimidad, convención, contractualismo, alienación, ideología, utopía, entre otros conceptos clave de la filosofía política.	2.1 Explica y razona el objeto y la función de la Ética. 3.1 Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.
Competencias	CSC, CAA, CCL, CEC.	CSC, CAA, CCL.

4.2.2 Sesión 1

La sesión se inició con una pequeña introducción a las pretensiones filosóficas de la propuesta global de Unidad Didáctica. Comencé²⁰ poniendo especial énfasis en que las clases debían basarse en varios puntos: 1) la libertad de expresión y participación a través del diálogo y el debate abierto sin jerarquía; 2) la proposición de alternativas por parte de todos los asistentes a la sesión; 3) la colaboración entre todos los asistentes; 4) la ausencia de exámenes y de calificación unilateral; 5) la toma de decisiones a partir de la asamblea de aula. Gran parte de los alumnos parecían intrigados por el inicio de la sesión; dos alumnas y un alumno de la clase son lectores habituales de lecturas izquierdistas como Marx o Bakunin, a esos alumnos les entusiasmó ese comienzo. Otro grupo de alumnos que se sienta al fondo de clase, son alumnos bastante subversivos en sus pensamientos y, a lo largo de esta primera sesión lo hicieron notar de forma notable en sus manifestaciones contra el sistema y la forma de dar clase.

Tras la pequeña charla propedéutica, nos sentamos en el suelo del aula en círculo, para romper el espacio habitual, y les planteé la pregunta generadora con la que daba

²⁰ La narración de las sesiones, dado el carácter vivencial con el que se pretende explicarlas, se realizará en primera persona. Con ello, se busca aligerar la lectura y hacerla más comprensible.

comienzo el debate: **¿A quién le gustan los exámenes? ¿A quién le parecen útiles? ¿Qué son en realidad?** Los alumnos llegaron a la conclusión de que los exámenes son una forma de clasificación (buenos y malos), algo por lo que llegaban incluso a indignarse, concretamente una alumna de la primera fila. A la vez que iban planteando ideas, yo mismo iba participando aportándoles filósofos y pensadores que se relacionaban con esos contenidos. En este caso, hablamos, sobre todo de Michel Foucault, un filósofo al que ya conocían de temas anteriores aunque no recordaban mucho qué decía en sus obras; una nueva muestra de que aprobar un examen no es aprender. También surgió otro pequeño debate, propuesto por una alumna a quien le di un impulso para que fuera tema de discusión: la competitividad. Esa alumna a la que he aludido anteriormente, declarada marxista por ella misma, expresó que la necesidad del sistema de mantenernos enemistados es una cosa que se fomenta con los exámenes y con el salario asociado al trabajo. Tengo que decir que esta alumna tiene un poder para la retórica muy especial y, en ocasiones, apabulla a algunos de sus compañeros. Mi labor consistía en intentar mediar para que todos participaran y, aunque algunos alumnos no realizaban demasiadas aportaciones, la gran mayoría expresó su opinión en varias ocasiones. Otro grupo de alumnos más pragmáticos (3 alumnas y otros dos compañeros que suelen sentarse en la zona media de la clase pegados a las ventanas) insistían en que la aglomeración de exámenes les dejaba sin tiempo libre. Personalmente, estas opiniones me llevaron a una reflexión personal a la que llevo tiempo dando vueltas: los alumnos no están adormilados, sino que están saturados. Su actitud me recuerda a una gran cita que leí hace tiempo en un libro del que no recuerdo el título y que dice: amo la literatura a pesar de mi profesor de literatura. En otras palabras, la sobrecarga de tareas y estudios hace que los alumnos, incluso desde edades mucho más tempranas, acaben desarrollado una respuesta condicionada negativa hacia los libros. Es más, estoy convencido de que el agotamiento del tiempo de estudio los invalida para realizar otras actividades artísticas de iniciativa personal para las cuales poseen un gran potencial sin desarrollar.

Una vez se había relajado un poco ese debate en torno a los exámenes, les planteé otra pregunta: si debemos **evaluar** (algo que no es malo²¹ porque nos permite comprobar nuestro avance como grupo), **¿cómo podemos hacerlo?** Las ideas surgieron rápidamente: la co-evaluación y la auto-evaluación. La asamblea acordó realizar parte de ella de esa manera (V. § 4.1.9), la otra parte de la evaluación (la parte sumativa-colaborativa) surgió y se aprobó más tarde.

La segunda parte de la sesión, en lugar de partir de una pregunta generadora, se inició a través de un **juego** que yo mismo he titulado ***Adam Smith VS Kropotkin***²² y que vincula contenidos de filosofía política con la evaluación y las relaciones entre los alumnos. Este juego ya lo había puesto en marcha en otras dinámicas de grupo, pero esta clase me sorprendió gratamente. De las 7 rondas totales de las que consta el juego, en tres ocasiones, los cuatro grupos sacaron la cartulina roja que resta a la banca y da puntos a todos los compañeros. Asimismo, uno de los grupos (donde curiosamente se encontraban las dos alumnas que leían a Marx) sacó las 7 veces cartulina roja. Las conclusiones que surgieron en el debate posterior fueron rotundas: es mejor trabajar cooperativamente que competitivamente (Apoyo Mutuo VS Competencia Capitalista²³). Los contenidos que debían surgir eran, principalmente, contenidos sobre filosofía política y tipos de contrato social: ¿el ser humano quiere su bien propio a costa de los demás o es un ser predispuesto al apoyo mutuo? La mayoría mantenía una postura hobbesiana pero intenté hacerles reflexionar comentándoles las tres ocasiones en que habían levantado el cartel rojo.

En ese punto de la clase, les planteé la discusión y propuesta para aprobación del grupo de una tercera forma de evaluar la Unidad Didáctica: el sistema sumativo-colaborativo²⁴. La filosofía fue una sugerencia mía, pero la rúbrica fue elaborada por la asamblea y debía ser aprobada por todos los alumnos del aula. En caso contrario, deberían buscar una alternativa para los alumnos que no estuvieran de acuerdo o directamente rechazar la sugerencia. Todos los alumnos aceptaron, algo que no me esperaba; como proyecto es algo realmente interesante. Los alumnos respondieron de

²¹ Friedrich Nietzsche dijo que evaluar es medir o interpretar nuestros actos, nuestra vida.; algo que nos permite evolucionar como seres (Cf. Deleuze, 2000, p. 45).

²² V. Anexo 7.4.2.1 donde desarrollamos la actividad: *Smith VS Kropotkin*.

²³ Para conocer más sobre los contenidos filosóficos, v. Kropotkin (2009) y Smith (2007).

²⁴ V. Anexo 7.4.1. No se ha incluido en la redacción debido al espacio limitado del que se dispone.

manera excepcional en todos los aspectos, fue la mejor clase de todas las realizadas. La novedad en la metodología y el nuevo sistema de evaluación llamó mucho su atención. Como apunte, varios alumnos y alumnas advirtieron que ese sistema iba a traer algunas disputas entre el alumnado, algo que también se debatió en los últimos momentos de la sesión. No obstante, como he dicho, todos aceptaron. En páginas posteriores, veremos cómo trabajaron y si cumplieron los objetivos, pero adelanto que las tareas que acordamos realizar todos —yo me comprometí, intentando mostrar ejemplaridad, a realizar las mismas tareas que ellos— fueron un debate individual de un minuto (que sumaría o restaría para el cómputo global de la clase) y una reflexión sobre un dilema o juicio ético.

Por último, pretendiendo desarrollar de alguna manera la Competencia Digital y para atender a la diversidad, les presenté la página de *WordPress*²⁵ que les había realizado con el fin de que pudieran encontrar más información y seguir la asignatura.

4.2.3 Sesión 2

Iniciamos la sesión viendo un fragmento de la película *Accepted* (2006), una historia en la que un grupo de alumnos, que no han podido acceder a ninguna universidad norteamericana, crea una *Free University* basándose en la idea de Paul Goodman de la *comunidad de escolares* (en Goodman, 1976). El resultado es un espacio propio donde la organización, los cursos y los temas son de su elección (De Villena, 1975, pp. 139-141) y se reúnen libremente para aprender los unos de los otros. La pregunta generadora que siguió a esa cinta fue muy simple: **¿os gusta venir al instituto? ¿Por qué?** En primera instancia, la respuesta, casi unánimemente, fue un «no». Aunque una alumna (vegetariana y con argumentos muy maduros para su edad) dio un apunte interesante: «aquí hacemos una gran parte de nuestra vida, debería gustarnos más el instituto». El único argumento a favor que declararon fue el de reunirse con sus amistades. Argumentos en contra: 1) aburrimiento; 2) «no aprendemos nada útil»; 3) excesiva presión por aprobar; 4) muchas horas de clase; 5) el horario de las clases; 6) pocas horas de esparcimiento; 7) rígidas normas. Esas fueron principalmente las quejas que emitieron y que yo apunté en mi diario de clase. Casi todos los alumnos se mostraron muy implicados en el debate y participaron con

²⁵ No ha sido posible añadir el enlace de la web porque contiene el nombre del Centro y queremos respetar su privacidad.

esmero. No obstante, el dictamen de sus locuciones no debe de ser muy agradable para las autoridades encargadas de las instituciones educativas.

Para reavivar el procesamiento de nuevas ideas en torno al tema, tomamos la obra de Tomás Moro *Utopía* (1985) y leímos algunos fragmentos intentando comprender entre todos que el autor escogió los mejores elementos posibles de las sociedades e ideas existentes para conformar una república ideal, una utopía. Después, volví a realizar otra pregunta generadora: **¿cómo sería una utopía escolar? ¿Qué cosas queremos cambiar?** De nuevo surgieron numerosas reivindicaciones que apuntamos en un block a modo de lluvia de ideas: 1) libertad de asistencia —en este caso les hablé de Summerhill, donde pese a ser voluntaria la asistencia, los alumnos acuden a muchas actividades—; 2) Menos horas lectivas; 3) más tiempo de recreo en el que poder relacionarse; 4) un grupo de alumnos más alternativos pedían poder fumar cannabis en el centro, algo que me dio una idea para una posterior sesión con la ética como contenido —realicé, en ese momento, una pequeña encuesta a pie de campo— ; 5) comenzar las clases más tarde; 6) otro tipo de asignaturas; 7) más excursiones. Dos de las propuestas las abordamos al instante: 8) cambiar el lugar de las clases —de nuevo, rompimos el espacio tradicional y nos fuimos a una zona verde del centro con mesas y asientos— y 9) libertad y ayuda para investigar sobre temas de su preferencia —pusimos en marcha una tarea de ese tipo en esa zona verde del centro.

Una vez fuera del aula, el ambiente mejoró ostensiblemente; parecían estar muy contentos. Les propuse realizar una investigación libre, como habían sugerido, sobre un tema filosófico de su elección para exponerlo brevemente. Hicimos cuatro grupos y los alumnos tomaron los móviles —algunos alumnos se quedaron estupefactos al sugerirles que los usaran²⁶— y algunos libros que llevé a clase para obtener información e ideas. Estos fueron los temas que eligieron: 1) el grafiti como arte; 2) los okupas; 3) una refutación de la pena de muerte como condena; y 4) el rock n´roll. La clase culminó con la exposición breve de esos temas por parte de los alumnos. Finalizamos la clase con un aplauso por la intensa participación habida.

²⁶ Es una herramienta muy útil de trabajo cuando no se dispone de un ordenador para cada alumno. La prohibición del uso del móvil para el desarrollo de actividades no responde a ninguna lógica que no se la de controlar en extremo.

4.2.4 Sesión 3

Los cuestionarios de intereses de los alumnos y la elección de los temas de libre investigación me llevaron a descubrir que ese tipo de debates tenían gran interés para ellos. Los contenidos sobre las teorías de la ética y la moral son bastante complicados, por lo que me decidí —con el objetivo de atender a la diversidad— por crear una tabla resumen que les di como información útil o de uso voluntario²⁷. Hicieron algunas preguntas de forma autónoma tras leer la tabla por encima; por ejemplo, preguntaron sobre los filósofos cínicos de quienes estuve encantado de contar algunas anécdotas. La pregunta generadora con la que iniciamos la actividad fue: **¿debemos actuar siempre con coherencia o debemos aprovecharnos de cada situación? ¿La moral depende de la situación?** No obstante, como hijos de su tiempo, muchos de ellos no entendían la antigua noción de escuela filosófica basada en el seguimiento de una concepción ética hasta sus últimas consecuencias (estoico, cínico, epicúreo). La pregunta generadora no activó su sentido crítico y participativo como en otras ocasiones y decidí formular otra pregunta generadora, un dilema ético formulado en forma de pregunta corta: **en un bote salvavidas en el que se encuentran cinco seres, de los cuales cuatro son humanos y el quinto un perro, es necesario arrojar a uno por la borda para que el bote no se hunda, ¿arrojaríais a alguien por la borda? ¿A quién? ¿Por qué?**²⁸ El dilema planteado fue un éxito para el debate. La mayoría de los alumnos no concebía que nadie pensara que el perro no debía ser arrojado, pero tres alumnos (dos alumnas y un alumno) —vegetarianos— tomaron la palabra y la clase se convirtió en una discusión sobre el especismo —esos tres alumnos conocían y usaban el término con fluidez, algo sobresaliente—. Aproveché para hablarles un poco de la felicidad en el sentido naturalista de los cínicos y los epicúreos, algo que llamó su atención. Aunque el resto de la clase lo ocuparon en debatir acerca de diversos temas asociados al especismo. Es decir, aunque ese no era el objetivo principal de la sesión, las inquietudes y motivaciones del aula avanzaron por esos derroteros. El método dialógico de Freire que hemos adaptado debe basarse en los intereses del alumno que comparte conocimientos con todos, también con el docente, que aprende de ellos. Sin

²⁷ V. Anexo 7.4.3.1 dedicado a los materiales utilizados: Teorías de la ética.

²⁸ Este dilema está extraído, y simplificado para su uso, de la obra de Tom Reagan *The case for animal rights* (1984). Se trata de un planteamiento ético utilitarista, que entra dentro de los contenidos de filosofía de primero de Bachillerato (Bloque 6).

ir más lejos, me enseñaron ciertas cosas que yo mismo desconocía: el sufrimiento que siente una vaca cuando se le extrae la leche para su venta, que las gominolas están compuestas de trozos de articulaciones de animales, etc.

Lo cierto es que, al final, faltó tiempo para seguir con el debate porque un alumno dio una opinión que tiene muchos contenidos filosóficos: «los humanos comemos carne porque somos los más fuertes, lo dijo Darwin». Escribí los nombres de Descartes y Vandana Shiva en la pizarra mientras seguían con la discusión. Las réplicas a esa afirmación fueron de distinta naturaleza: «pero nosotros tenemos la ética» —una respuesta que me encantó por los contenidos que había previsto que surgieran—, «pero necesitamos la carne para alimentarnos» —la alumna vegetariana contestó rápidamente con estadísticas y estudios, lo que quiere decir que investiga de forma autónoma—, también hubo respuestas más conformistas como la de una alumna que sentenció «la cosa a seguir así, ¿para qué discutir». Cuando terminó la clase me preguntaron por los dos nombres que había escrito en la pizarra y les propuse que buscaran algo sobre su relación. Pero sólo dos alumnas buscaron algo en casa; otro día, en los pasillos del instituto, se acercaron a mí para hablarme de Vandana Shiva, (feminista y ecologista) diciéndome que les habían encantado las cosas que decía.

La siguiente sesión era la que estaba prevista para formular los discursos. Con el fin de desarrollar la atención a la diversidad les aporté material, les di unos apuntes sobre retórica²⁹ de uso voluntario con técnicas para organizar y crear su discurso.

4.2.5 Sesión 4

Esta cuarta clase fue la elegida para pronunciar los discursos individuales. Esta tarea pretendía un doble objetivo: en primer lugar, como método de evaluación de la Unidad Didáctica —junto con las reflexiones co-evaluadas de la sesión anterior—; en segundo lugar para continuar con el tema de la ética mediante temas que de verdad fueran interesantes para ellos. Después de cada debate de un minuto de duración, se procedía a las réplicas, que suscitaban nuevos y fervorosos debates. La pregunta generadora para arrancar fue: **¿Tenemos el deber de defender aquello en lo que creemos?** Mayoritariamente asintieron, aunque una alumna pensaba que «es inútil discutir». Aproveché para acercarlos a los sofistas, conocidos por su oratoria y

²⁹ V. Anexo 0 sobre materiales utilizados: Apuntes de retórica.

capacidad para la *inventio* en el arte de persuadir al auditorio. En esta ocasión, transformamos el espacio creando un anfiteatro³⁰ semicircular en igualdad de altura y puntos de vista de los presentes.

Llegó el momento de comenzar con los debates. Tomé la iniciativa y pronuncié un discurso de 2 minutos, en primer lugar, para dares alguna directriz o ayudarles a perfeccionar detalles y, en segundo lugar, para dar ejemplo. Mi propuesta pedagógica, creo, exigía que cualquier tarea que ellos realizaran también la tendría que realizar yo, y eso les gustó. Eran bastante esquivos a la hora de salir a hablarles a sus compañeros. Más tarde, cuando algunos alumnos ya habían pronunciado su discurso, el sistema de evaluación sumativa-colaborativa provocaba que el resto de alumnos animara a sus compañeros a salir, puesto que eso suponía sumar puntos y alcanzar el máximo para todos. Mi actividad en esos debates fue meramente presencial porque me interesaba que dialogaran del modo más natural posible. Creo que es interesante nombrar los temas que trataron, porque provocaron fructuosos debates que tienen que ver con muchos de los contenidos del currículum: 1) feminismo contra la depilación — pronunciado por esa alumna a la que hemos aludido con anterioridad, lectora marxista y feminista declarada—; 2) eutanasia; 3) contra el bombardeo norteamericano en Siria —este discurso lo dio un alumno de origen marroquí con seis asignaturas suspensas, que demostró una gran sensibilidad, unas notables dotes para la investigación y un gran dominio de la lengua—; 4) pansexualismo —tema que provocó mucho revuelo, aunque eran tímidos a la hora de opinar; 5) en contra de la monogamia; 6) a favor de la legalización de las drogas blandas; 7) en contra de la legalización; 8) a favor del coche eléctrico; 9) en defensa de la cultura; 10) a favor y en contra de la pena de muerte; 11) a favor de los tatuajes; 12) denunciando la manipulación de los medios de comunicación; 13) defendiendo la deportividad en el boxeo —este discurso lo pronunció un alumno que practica ese deporte—; 14) contra el racismo; 15) por la legalización de la prostitución —dos alumnas replicaron este discurso aludiendo que la el cuerpo de la mujer no puede ser una mercancía, un argumento meditado e investigado de forma autónoma—; 16) las consecuencias de la contaminación; 17)

³⁰ Hablamos de algunos de los oradores históricamente conocidos y de cómo utilizaban la altura para crear un efecto de poder sobre el auditorio (Hitler, el Papa, etc.) y lo relacionamos con la situación de un docente dentro de la clase.

puntos a favor y en contra del aborto. Esos fueron principalmente los temas tratados. Algunos alumnos repitieron temas por cercanía con sus pensamientos.

Todos los alumnos pronunciaron su discurso y alcanzaron el objetivo global de la clase (el objetivo de la evaluación sumativo-colaborativa). Los objetivos y tareas planteados para el sistema fueron superados, aunque mejorables, como veremos posteriormente en las conclusiones.

4.2.6 Última sesión

Esta última sesión no ha sido incluida dentro de la matriz de objetivos y contenidos; la razón estriba en que no teníamos ningún objetivo o contenido en particular que quisiéramos abordar. De nuevo nos marchamos al espacio verde para romper con la dinámica de cansancio que traían (era última hora, 13:45).

Durante la clase, realizamos principalmente dos actividades: en primer lugar, la autoevaluación. Algunos alumnos se mostraron tímidos a la hora de defender su nota o de dotarse de una nota más alta. Otros, sin embargo, hicieron gala de asertividad para expresar las causas de la nota que se otorgaban. Después de la autoevaluación, hicimos una pequeña reflexión sobre los resultados de la propuesta de evaluación sumativa-colaborativa. Algunos admitieron que podrían haber aportado más pero que no disponen de tiempo —debido a la carga de tareas— para realizar actividades voluntarias.

Para terminar la sesión, les propuse un juego dedicado a que los alumnos afianzaran vínculos personales entre ellos; la dinámica se titula *Conquista a tus compañeros*³¹. El juego fue un éxito: algunos alumnos que no mantenían buenas relaciones entablaron algunos minutos de complicidad y todos se sintieron bastante protagonistas; esto era precisamente lo que pretendía el juego.

5 Conclusiones

Atendiendo a la naturaleza del Trabajo Fin de Máster, se ha pretendido cumplir con las recomendaciones prescritas para su elaboración y conjugar un contenido teórico-práctico para la puesta en marcha de una propuesta de innovación en el aula. Para concluir, en este apartado dedicado a las conclusiones, nos vamos a ocupar de

³¹ V. Anexo 0 dedicado a las actividades propuestas: *Conquista a tu compañero*.

poner de manifiesto todos los aspectos mejorables del trabajo realizado, tanto las limitaciones de la propuesta, como los resultados negativos que se hayan producido. Dicha labor se realizará sin perder de vista las posibilidades futuras de implantación a partir de esas posibilidades de mejora.

En primer lugar, hablaré de la actuación como docente o guía de las sesiones. Si bien es cierto que algunas de las clases no han precisado apenas de mi participación (algo que formaba parte de la propuesta), durante el desarrollo de la sesión 3 tuve que intervenir más veces, sobre todo en la primera mitad de la clase. Ese hecho tiene su causa en la mala formulación de la pregunta generadora que había realizado. El método de Freire, tal como él mismo lo explica, tiene su raíz en la correcta proposición del término generador. De hecho, cuando formulé otra pregunta generadora la clase no cesó de conversar hasta que finalizó el tiempo establecido por el horario. De modo que la principal limitación de la que puede adolecer el método dialógico es la de la incompetencia del guía. Por otro lado, he buscado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica al completo, omitir cualquier tipo de carácter autoritario que presente la figura del docente. Mi objetivo más importante era desposeerme de cualquier arma de control de la que pudiera contar (examen, tarea obligatoria, notas, negativos, interrumpir su palabra, etc.). Además, el sistema de evaluación propuesto y desarrollado es una herramienta que he utilizado precisamente para eso, para prescindir de la posibilidad de suspenderlos por no realizar una tarea; fue la propia asamblea la que apoyó a los alumnos más tímidos a que salieran. Esa misma asamblea, frente a unos cuantos alumnos que no querían desarrollar el discurso, los sometió a un poco de presión para que salieran, pero respondieron tras el discurso con una sonora ovación. Puede que algunos detractores piensen que no es correcto provocar esa situación; sin embargo, creo aún menos correcto utilizar la amenaza constante del castigo (suspense). La realidad que yo he podido apreciar es muy positiva: la metodología individual habitual provoca que los alumnos no se interesen por el resto y busquen sólo su conveniencia. El trabajo cooperativo ha sido notable y merecía una mención especial.

En segundo lugar, quiero evaluar la respuesta de los estudiantes. Tengo que decir que el grupo en el que impartí clase (como se puede ver en las estadísticas de calificaciones) no es un grupo con mucha predisposición a trabajar intensamente,

muchos alumnos, según sus propias palabras, no saben ni por qué están estudiando. No obstante, el éxito de esta propuesta es que todos y cada uno de ellos realizaron las dos tareas que habíamos acordado en la asamblea. Algunos alumnos que suspenden más de 5 asignaturas realizaron discursos brillantes que hubieran merecido la máxima nota en un sistema convencional de calificación y así se lo hice saber. En cuanto a la asistencia, yo mismo he podido comprobar cómo durante el primer período de prácticas las faltas y los retrasos eran constantes. Pues bien, eso también ha descendido en mi propuesta, el sistema de evaluación alternativo premiaba (para todo el grupo) la asistencia y la participación. Como nota negativa tengo que decir que me hubiera gustado que entregaran más aportaciones artísticas voluntarias (sólo recibí tres textos en el correo), pero creo que precisaría de más tiempo (más sesiones) para fomentar la libre expresión escrita o la expresión artística. Otro tema importante es la atención a la diversidad. Las clases basadas en la libre discusión tienen el peligro (sobre todo con tantos alumnos) de provocar que algunos alumnos no participen en toda la clase, algo que con seguridad se podrá mejorar a través de la experiencia. Pero, ¿acaso en las clases magistrales e incluso en otro tipo de clases llamadas innovadoras esto no ocurre? Se ha pretendido solventar problemas con el seguimiento de los debates y las tareas a través de la aportación de información de uso voluntario y prestando la máxima atención a sus inquietudes.

Finalmente, he reflexionado profundamente sobre mi actuación en ese período de actuación intensiva durante las prácticas. Quizás hubiera sido más fácil tomar el libro de texto, hablar durante una hora de Platón y Aristóteles, y mandar algún trabajo o someterlos a un examen. Sin embargo, creo que esa metodología no es útil para que asimilen los contenidos; y lo que es más importante, hubiera traicionado uno de los grandes principios filosóficos de los que me suelo aprovechar: se debe aprender lo máximo, del máximo número de personas. Y eso hice, aprender de ellos.

6 Referencias bibliográficas

- Althusser, Louis. (1989). "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". En *La filosofía como arma de revolución*. México: Siglo XXI.
- Álvarez, Pilar. (5 de octubre 2015). Platón, expulsado de clase. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2015/10/02/actualidad/1443800282_346551.html.
- Asociación "Soy Pública" (2013). *Anteproyecto de la LOMCE analizado*. Recuperado de <https://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion/>.
- Aubert, Diana. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bakunin, Mijaíl. (1979). *La instrucción integral*. Mallorca: J. de Olañeta ed.
- Cappelletti, Ángel. (2010). *La ideología anarquista*. Barcelona: El grillo libertario.
- Cappelletti, Ángel. (1978). *El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía*. Madrid: Zero.
- Chomsky, Noam y Ramonet, Ignacio. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Cuevas, Francisco. (2003). *Anarquismo y educación*. Madrid: Fundación de estudios libertarios.
- De Villena, Luís Antonio. (1975). *La revolución cultural*. Barcelona: Planeta.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía Boletín número 122 de 28/06/2016.
- Deleuze, Gilles. (2000). *Nietzsche*. Madrid. Arena.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, Carlos y García, Félix. (1980). *Ensayos de pedagogía libertaria*. Madrid: Zero.
- Díez, Enrique. (2013). "La comercialización de la educación". *Revista Tempora*, nº 16, pp. 59-69.
- Díez, Enrique. (2014). "Una amenaza para la escuela pública: Laicidad, privatización y segregación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 28(3), pp. 105-117.

- Fernández Sierra, Juan. (1996). "¿Evaluación? No, gracias, calificación". *Cuadernos pedagógicos*, nº 243, pp. 92-97.
- Fernández, Susana y Lázaro, Marie-Noëlle. (1998). "Los enfoques curriculares en la formación del profesorado". *Perspectiva educacional*, nº 31-2, pp. 77-84.
- Ferrer i Guàrdia, Francisco. (2009). *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. LP.
- Foucault, Michel. (1988). *Arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Illich, Ivan. (1975). *La desmitificación de la conciencia y otros escritos*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, Paulo. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, Paulo. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.
- Freire, Paulo. (1989). *Cartas a los alfabetizadores*. Quito: CEDECO.
- Galeano, Eduardo. (2009). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Gallo, Silvio. (1997). *El paradigma anarquista de educación*. Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital. Recuperado de <http://www.f1yingmind.com/plataforma/doc7>.
- García Moriyón, Félix. (1982). *Pensamiento anarquista español. Individuo y colectividad* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- García, Teresa. (2015). *Paulo Freire. Pedagogía liberadora*. Madrid: Catarata.
- Gimeno, J. y otros. (2013). *Por otra política educativa*. Sevilla: Ediciones Morata.
- Gimeno, José. (2014). "La LOMCE. ¿Una ley más de educación?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº28 (3), pp. 31-44.
- Godwin, William. (2005). *Justicia política* [en línea]. Recuperado de http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/godwin/caratula.html.
- Goodman, Paul. (1972). *La nueva reforma*. Barcelona: Kairós.
- Goodman, Paul. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- Gubern, Román. (2014). *Historia del cine*. Madrid: Anagrama.
- Kropotkin, Piotr. (2009). *La selección natural y el Apoyo Mutuo*. Madrid: CSIC.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013).

- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McKinnon, Ray (Creador). (2013). *Rectify* [Serie TV]. USA: SundanceTV / Gran Via Productions / Zip Works.
- Mella, Ricardo. (1979). *Cuestiones de enseñanza*. Madrid: Zero.
- Monarca, Héctor; Fernández-González, Noelia y Piedrahita, César. (2016). *Estudio de opinión sobre la LOMCE. Base de datos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moro, Tomás. (1985). *Utopía*. Madrid: Sarpe.
- Nietzsche, Friedrich. (2001). *La Gaya ciencia*. Madrid: Akal.
- Onfray, Michel. (2007). *Antimanual de filosofía*. Madrid: EDAF.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 21 de enero de 2015).
- Paideia, Escuela libre. (2017). Paideia-Pedagogía. Recuperado de <http://www.paideiaescuelalibre.org/somos/10-pedagogia.html>.
- Paniagua, Javier. (2008). *La larga marcha hacia la anarquía*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, Ángel. (2014). "Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 81, pp. 59-72.
- Pink, Steve (Director). (2006). *Accepted* (Título en castellano: Admitido) [DVD]. USA: Universal Pictures.
- Reagan, Tom. (1964). *The case for animal rights*. California: UCLA Press.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 a 546.
- Smith, Adam. (2007). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Tomassi, Tina. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo abierto.
- Tonucci, Francesco. (2008). *Las relaciones educativas en la escuela capitalista*. Madrid: Centro de Documentación Crítica.

7 Anexos

7.1 Glosario de pedagogos libertarios

En orden alfabético:

Bakunin, Mijaíl (1814-1876): Definido por Michel Onfray en los siguientes términos “Revolucionario profesional, activista, enemigo de Marx, al cual opone un socialismo libertario; prisionero, deportado a Siberia, evadido. Teórico del anarquismo que practica en las barricadas europeas. Hace de Dios un enemigo personal” (Onfray, 2007, p. 157).

Ferrer i Guardia, Francisco (1859-1909): Militante anarquista desde su juventud hasta su muerte en el pelotón de fusilamiento mientras gritaba: «viva la Escuela Moderna». Ferrer i Guardia fue un fiel seguidor de sus ideales que, utilizando el dinero donado por una mujer burguesa (Ferrer i Guardia, 2009, pp. 74-77), puso en marcha una experiencia educativa libertaria sin precedentes en España. La institución estaba basada en la educación racionalista, científica y libre de creencias y religiones. Como tantos otros, se oponía a la aplicación de la autoridad (“ni premios ni castigos”); su escuela partía de la coeducación de ambos sexos (algo inaudito), la emancipación del alumnado y la integración de toda la comunidad en las actividades.

Freire, Paulo (1921-1997): Militante a favor de la liberación de los países del tercer mundo del imperialismo, Freire pensaba que la mejor manera de conseguirlo era mediante la acción cultural educativa. Aunque la mayor parte de su trabajo lo llevó a cabo en poblaciones agrarias brasileñas, Freire anduvo por distintos países (prueba de ello es la obra *Cartas a Guinea Bissau*) formándose y ayudando a las clases obreras. Considerado por la investigación pedagógica como un pedagogo crítico y no libertario, en este trabajo sí que ha sido englobado dentro de esta corriente por diversos motivos: el ansia de libertad, la lucha contra la alienación, la autogestión del aula, cooperativismo, la ausencia de jerarquía, el papel del docente, la vinculación con los problemas sociales, etc.

Gallo, Silvio (1963-XXXX): Filósofo y pedagogo anarquista brasileño autor de la interesante obra *El paradigma anarquista de la educación* (1997). En esta obra, ante la dificultad del término anarquismo, Gallo se esfuerza por poner de relieve aquellos aspectos que crean confluencia entre las corrientes en vez de al contrario. Así, establece la “autonomía, la autogestión, el internacionalismo y la acción” como ejes vertebradores de cualquier propuesta libertaria (Ibíd.).

Godwin, William (1756-1836): Escritor fecundo en diversos ámbitos literarios (teatro, novela...), además de un filósofo ateo y anarquista que, como muchos otros, se vio atraído por las ideas iluministas de la revolución francesa (Cappelletti, 2010, p. 35). Fiel a esas ideas, su sociedad utópica, al margen del Estado, se conseguiría a partir de la difusión de pensamientos mediante los libros, la escuela y una nueva organización social (Ibíd.). Godwin “se opone a todas las instituciones que de algún modo subordinan una persona a la otra (Tomassi, 1978, p. 27). Asimismo, cree en la “justicia social”, punto clave de su propuesta”, que no es otra cosa que un “ordenamiento social regido por principios morales y de justicia” que hacen innecesaria toda acción de coerción (Cf. Ibíd., p. 28-29).

Goodman, Paul (1911-1972): Filósofo norteamericano y novelista aunque sus estudios se relacionan con varias disciplinas como la sociología o la psicología. Defensor de la terapia Gestalt, que une el psicoanálisis con el desarrollo personal. En cuanto a sus teorías, Goodman propone el nuevo anarquismo (De Villena, 1975), *New Reformation* (1972), una búsqueda a través de la Gestalt de la sociedad natural donde el ser humano es feliz. Dentro del campo de la pedagogía libertaria, se sitúa dentro de las teorías de la desescolarización: el abandono de la educación estatal para crear espacios utópicos de aprendizaje en libertad y colaboración.

Illich, Iván (1926-2002): Autor austríaco anarquista. Defensor de la desescolarización y el ataque de la educación institucional; escribió *La sociedad desescolarizada*. Escribió numerosas obras, algunas de ellas junto a Paulo Freire en las que ejercieron una crítica profunda de la pedagogía tradicional.

Kropotkin, Peter (1842-1921): De familia noble, paso toda su juventud estudiando de forma autónoma en lecturas de todo tipo. Fue detenido y expulsado de diversos países. Puso todos sus esfuerzos en caminar del lado de la ciencia. La gran aportación de Kropotkin a la historia del pensamiento es, sin duda, la ética del “apoyo mutuo”, una teoría naturalista (él era ferviente lector de Darwin) que afirma que el rasgo determinante en la evolución del ser humano ha sido el amor fraternal de ayuda o, dicho con sus palabras, “el instinto de sociabilidad” (Cappelletti, 1978, p. 4). Bajo esos presupuestos éticos, Kropotkin apuesta por el comunismo libertario como forma de organización social bajo el principio *de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad*.

Mella, Ricardo (1861-1925): Uno de los teóricos anarquistas más importantes en España. Mella fue ingeniero y propagandista ácrata. Su teórica pone especial énfasis en la defensa de la libertad del individuo. Expuso su pensamiento

pedagógico en la obra *Cuestiones de enseñanza*, donde promulgó un modelo de escuela neutral, “una escuela que sólo enseñe las verdades indiscutibles, probadas por la ciencia experimental, y que muestre las distintas teorías explicativas, pero que no enseñe ninguna como verdadera, para evitar el dogmatismo” (Cuevas, 2003, p. 90-91).

Neill, Alexander (1883-1973): Formado en el psicoanálisis, la escuela de Summerhill, fundada por el autor y su mujer se basaba en la ausencia de represión de los deseos del alumno. La falta del elemento crítico socio-político ha provocado que Neill no sea considerado un pedagogo libertario. No obstante, la cantidad de elementos que comparte con el paradigma anarquista de la educación es notable; sin ir más lejos, “las asambleas de autogobierno y la importancia del bienestar emocional de los alumnos por encima de sus resultados académicos” (Cuevas, 2003, p. 133).

Stirner, Max (1806-1856): Para algunos no es un autor anarquista o libertario, es simplemente un solipsista moral; para otros, es un ejemplo del anarquismo libertario que vela por el individuo. La realidad, para Stirner, “se reduce al único, al individuo, al yo individual” (Cappelletti, 2010, p. 36). Por ello, “ataca sin miramientos todo lo que se opone a la expansión de la pura individualidad: la ley, el derecho, el Estado, la familia, la propiedad, el trabajo, la moral, la religión, la patria, la educación” (Onfray, 2007, p. 157-158). Su única obra escrita se titula *El único y su propiedad* y fue publicada en 1844.

Tolstoi, León (1828-1910): Uno de los más grandes autores literarios de la historia, de familia noble, antimilitarista y cristiano. Tolstoi afirma que “la ley suprema del amor impone el rechazo de cualquier tipo de injusticia y opresión, incluidas las derivadas de la propiedad privada y de la cultura” (Tomassi, 1978, p. 133). Su ideal de escuela es una “escuela abierta, sin programas ni reglamentos impuestos” (Ibíd., p. 136). En 1859 funda la escuela Jásnaja Poljana que fue cerrada tres años después por la policía estatal. Su obra *Abecedario* escrita a partir de la experiencia expone una nueva forma de enseñar a leer y escribir a los alumnos bajo sus presupuestos libertarios.

7.2 Legislación

7.2.1 *Objetivos para la materia de Filosofía en 1º de Bachillerato*

Desarrollo de los objetivos marcados por el Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía Boletín número 122 de 28/06/2016 en la materia de filosofía en el curso de 1º de Bachillerato.

1. Valorar la capacidad transformadora y normativa de la razón para construir una sociedad más justa, en la que exista una verdadera igualdad de oportunidades.

2. Adoptar una actitud crítica y reflexiva ante las cuestiones teóricas y prácticas, inspirada en los Derechos Humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa y con la defensa de la naturaleza, desarrollando actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria.

3. Identificar y apreciar el sentido de los problemas filosóficos y emplear con propiedad y rigor los nuevos conceptos y términos asimilados para el análisis y la discusión.

4. Descubrir, comprender y reflexionar sobre los problemas filosóficos que se le plantean al ser humano desde los distintos ámbitos de su experiencia, analizando sus relaciones y articulando e integrando las respuestas, reflexionando de forma crítica sobre dichos problemas teniendo en cuenta el momento histórico actual y la evolución que han sufrido con el paso del tiempo.

5. Identificar los aspectos esenciales de algunas posiciones filosóficas que han tratado la especificidad del ser humano en relación con su entorno (ético, social, técnico y estético).

6. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.

7. Practicar y valorar el diálogo filosófico como proceso de encuentro racional y búsqueda colectiva de la verdad y la consecución de objetivos comunes consensuados.

8. Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico, identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.

9. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, promoviendo el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas.

7.2.2 Contenidos

A partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169 a 546 que podemos consultar en las páginas 249 a 256 vienen especificados los contenidos referentes a la asignatura. Asimismo en el documento Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía Boletín número 122 de 28/06/2016, encontramos los contenidos del Bloque 1 del Bloque 6 desglosados y sintetizados, con sus criterios de evaluación y sus correspondientes competencias clave:

Bloque 1. Contenidos transversales. Lectura de textos filosóficos y textos pertenecientes a otras ramas del saber relacionados con las temáticas filosóficas estudiadas. Composición escrita de argumentos de reflexión filosófica y de discursos orales, manejando las reglas básicas de la retórica y la argumentación. Uso de los procedimientos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de trabajo intelectual adecuados a la Filosofía. Criterios de evaluación

1. Leer de manera comprensiva y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados. CCL, CAA.

2. Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia. CCL, CAA.

3. Seleccionar y sistematizar información obtenida de diversas fuentes. CCL, Cd, CAA.

4. Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales. CCL, Cd, CAA.

Bloque 6. La racionalidad práctica.

Bloque 6.1. Racionalidad práctica: las grandes cuestiones de la Ética, Política y la Filosofía Social. La Ética. Principales teorías sobre la moral humana. La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral. Relativismo y universalismo moral. El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas. La búsqueda de la felicidad. La buena voluntad: Kant. La justicia como virtud ético-política. Los fundamentos filosóficos del Estado. Principales interrogantes de la Filosofía política. La Justicia según Platón. El convencionalismo en los Sofistas. El realismo político: Maquiavelo. El contractualismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu. La paz perpetua de Kant. Los fundamentos filosóficos del capitalismo en el siglo XIX: John Stuart Mill. Alienación e ideología según Marx. La disputa política entre Popper y la Escuela de Frankfurt. La función del pensamiento utópico. Legalidad y legitimidad.

Criterios de evaluación

1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana. CSC, CAA, CCL.

2. Reconocer el objeto y función de la Ética. CSC, CAA, CCL.

3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral. CSC, CAA.

4. Explicar la función, características y principales interrogantes de la Filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes. CSC, CAA, CCL.

5. Conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado a la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión crítica. CSC, CAA, CCL, CEC.

6. Disertar de forma oral y escrita sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibilidades alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado. CCL, CSC, CAA.

7. Distinguir los conceptos de legalidad y legitimidad. CCL, CSC, CAA.

7.3 Investigación para el aula

7.3.1 Cuestionario previo

Nombre: _____

¿Cuál es tu barrio? _____

¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Alguna actividad extraescolar? _____

¿Te gusta realizar alguna actividad artística porque sí? _____

Escribir (relatos, poesía, textos)		Fotografía	
Dibujo / Pintura		Realizar vídeos	
Danza / Teatro		Escultura	
Otras (Escribelas):			

¿Qué redes sociales manejas?

<i>Twitter</i>		<i>Instagram</i>	
<i>Facebook</i>		<i>Flickr</i>	

¿Tienes móvil con acceso a internet? _____

¿Tu libro favorito? O libros favorito _____

¿Qué convicciones filosóficas dirías que tienes? _____

Señala cuál de estas películas has visto.

El club de la lucha		American Beauty	
El club de los poetas muertos		American History X	
Batman: El caballero oscuro		In time	
Hacia rutas salvajes		Fahrenheit 451	
La quinta ola		El bosque	
V de Vendetta		Los juegos del hambre	
El experimento (cárcel)		La chaqueta metálica	
La naranja mecánica		Mar adentro	
John Q		Un ciudadano ejemplar	

7.3.2 Resultados de las calificaciones convencionales (2º trimestre)

Por motivos de confidencialidad y respeto a los alumnos, se han omitido los nombres. Además, se ha organizado la tabla con la información en torno a dos elementos: i) número de asignaturas suspensas; y ii) nota en la asignatura de filosofía. Lo que se pretende es no sobrecargar la tabla y hacer los resultados más significativos de cara a la lectura posterior.

	ALUMNO	Suspensos (de 11 asignaturas)	Filosofía (Nota sobre 10)
1	Alumna	7	2
2	Alumno	9	0
3	Alumno	6	4
4	Alumno	7	3
5	Alumno	4	4
6	Alumna	11	0
7	Alumno	5	4
8	Alumno	2	6
9	Alumno	11	0
10	Alumno	0	7
11	Alumna	0	7
12	Alumno	6	2
13	Alumna	0	7
14	Alumno	1	5
15	Alumna	8	2
16	Alumna	5	1
17	Alumno	0	5
18	Alumna	6	4
19	Alumna	1	7
20	Alumna	0	6
21	Alumno	0	7
22	Alumna	0	7

23	Alumno	9	4
24	Alumna	1	8
25	Alumna	5	4
26	Alumna	4	4
27	Alumno	5	3
28	Alumna	3	3
29	Alumna	8	2
30	Alumna	4	3
31	Alumno	0	7
32	Alumna	2	5

- Número total de alumnos: 32.
- Número de alumnos con todas las asignaturas aprobadas: 8/32.
- Alumnos con cinco o más asignaturas suspensas: 15/32.
- Número de alumnos con filosofía aprobada: 12/32.

7.4 Propuesta

7.4.1 Propuesta innovadora: evaluación sumativo-colaborativa

Una vez han reflexionado sobre el papel de la calificación en la enseñanza dentro del sistema capitalista, planteamos un sistema alternativo de evaluación. En primer lugar, todos los alumnos deben participar y, en el caso de que uno no quiera, todos, mediante asamblea, deben tomar la decisión. Se trata de un sistema de evaluación basado en la máxima de Kropotkin (2009) “de cada cual su capacidad, a cada cual su necesidad”. Todos suman y todos restan. En este proyecto, se consigue una evaluación comunitaria, colectiva. Todos deben trabajar para todos. Es decir, en cada actividad o elemento que se incluya en la rúbrica, cada alumno que haga la tarea sumará para el resto, y todo el que no la haga resta al cómputo global.

Este planteamiento necesita de una asamblea en libertad de expresión. Asimismo, se generará un intenso debate sobre la naturaleza humana de trabajo, por lo que podremos incluir contenidos que tengan que ver con ese bloque 6 de filosofía política.

También precisaremos de debate abierto para determinar la rúbrica a utilizar; en el caso de nuestra clase surgió esta:

LO QUE SUMA		LO QUE RESTA	
20	Discurso	-30	No hacer discurso
15	Trabajo extra		
5	Buena participación	-5	Escasa participación
30	Comentario ético	-40	No hacer proyecto estético
		-1	Asistencia injustificada
		-5	Retraso
		-50	Plagio en un trabajo

Trabajos extra:

- Quitter
- Dibujo
- Mini-Ensayo
- Poesía
- Fotografía filosófica
- Cortometraje

La nota de la clase será ponderado de acuerdo a la suma de todos los trabajos realizados por cada alumno.

7.4.2 Actividades realizadas

7.4.2.1 Juego: *Smith vs Kropotkin*

Desarrollo: La actividad consta de 3 partes.

- 1) Una primera parte de introducción y contenidos filosóficos donde hablamos, en primer lugar de Rousseau (“el hombre es bueno por naturaleza y es la sociedad la que lo corrompe”) y Hobbes (“el hombre es un lobo para el hombre”) como parte de la concepción filosófica del ser humano. A partir de ahí, hablamos de otras dos concepciones filosófico políticas: Pedro Kropotkin y Adam Smith (Teoría del Apoyo Mutuo y liberalismo competitivo).
- 2) La segunda parte es el juego en sí, que se desarrolla de la siguiente manera:
 1. Se divide la clase en 4 grupos de alumnos que formarán los **equipos 1, 2, 3,4**. El quinto equipo estará formado por el profesor, que será la **banca**. A

continuación se le repartirá a cada equipo (excepto a la banca) **una cartulina azul y otra roja.**

2. Una vez hechos los equipos y con las cartulinas en la mano, se les explicará la dinámica. El juego consta de 5 rondas iniciales y dos rondas extra. En cada ronda, a la voz del profesor, el capitán de cada equipo levantará —previo consenso con el resto— una de las dos cartulinas. Sacar una cartulina u otra tiene unas consecuencias explicadas en la siguiente tabla, los puntos que obtendrá cada equipo se determinarán por el color que saquen ellos y el color que saquen los otros equipos:

				15 PUNTOS PARA TODOS /// 0 PUNTOS PARA LA BANCA
				-5 PUNTOS ROJO /// 25 PUNTOS AZUL /// 25 PUNTOS LA BANCA
				-5 PUNTOS ROJO /// 20 PUNTOS AZUL /// 30 PUNTOS LA BANCA
				-10 PUNTOS ROJO /// 15 PUNTOS AZUL /// 25 PUNTOS LA BANCA
				-25 PUNTOS AZUL /// 50 PUNTOS LA BANCA

3. Después de las 5 rondas iniciales. Se reunirán, en un lugar apartado, los cuatro capitanes y la banca para que los capitanes de los cuatro equipos se pongan de acuerdo —si lo ven oportuno— para ver qué color sacan en las dos últimas rondas finales.
 4. El equipo que tenga más puntos gana.
- 3) La última de las partes del juego, una vez finalizado, constará de un debate donde, casi con toda seguridad, surgirán debates filosóficos en torno a la política y a la concepción filosófica del ser humano.

7.4.2.2 Dinámica: Conquista a tu compañero

En primer lugar, se elabora una lista de preguntas sobre gustos, aficiones, etc. Esa lista la porta el árbitro de la contienda (el docente).

A continuación, se divide al grupo en 2 equipos. Por turnos, un equipo decide conquistar a otro de los participantes del otro equipo. El docente, entonces, les

formulará una pregunta sobre ese compañero. Si el equipo contesta bien, el participante cambia de equipo. De lo contrario, el equipo atacado gana y se queda con el participante del otro equipo.

Se continúa hasta que uno de los equipos consiga un número de participantes mayor al 50% del otro equipo.

7.4.3 Materiales

7.4.3.1 Apuntes: Teorías de la ética

Nota: Adjuntamos en este anexo un pantallazo de los apuntes, que fueron entregados a los alumnos en un folio por delante y por detrás con una orientación horizontal.

El término **ÉTICA** lo utilizamos para referirnos a la ciencia de la moral. Es decir, al conjunto de reflexiones, teorías, leyes y explicaciones relacionadas con las normas, los principios y los valores que orientan la conducta humana.

Con el término **MORAL**, en cambio, nos referimos a dos aspectos del comportamiento humano.

HABLEMOS DE DOS **ÉTICAS**: MATERIALES (Heterónomas) y FORMALES (Autónomas).

Las éticas **heterónomas** (*heteros*, "otro" y *nomos*, "norma"), ya que el ser humano recibe la norma desde "otro", desde fuera de uno mismo. En cambio, las éticas formales son **autónomas** (*autos*, "uno mismo") porque en éstas es el propio ser humano el que se proporciona a sí mismo las normas y los preceptos.

TIPO	ÉTICA	FILÓSOFOS	PRINCIPIOS
ÉTICAS MATERIALES	INTELLECTUALISMO MORAL	Sócrates (470-399 a.n.e.)	Si podemos definir términos morales, como el bien, la justicia... podremos, a partir de ahí, crear una ciencia moral que no sea relativista, que sea universal y necesaria. Definiendo cada uno de esos conceptos, como el bien, la justicia... que son abstractos y universales, sabremos en qué consiste ser una persona piadosa, leal, justa... o al contrario. Con ello se desarrolla un tipo de moral intelectual, ya que sólo podremos ser virtuosos si somos capaces de saber en qué consiste la virtud. A esto se le denomina Intellectualismo moral.
	⇕	Platón (427 - 347 a.n.e.)	A caballo entre el eudemonismo y el intelectualismo moral, Platón fue el primero en relacionar ética, justicia, felicidad y virtud.
	EUDEMONISMO	Aristóteles (384-322 a.n.e.)	Según Aristóteles "todos los seres humanos tienden por naturaleza a ser felices". Pero ¿cómo conseguir la ansiada felicidad? Él mismo da la respuesta: la felicidad se alcanza mediante el ejercicio de los hábitos positivos o virtudes. A este propósito, Aristóteles nos indica que toda virtud consiste en un término medio establecido por la razón, tal y como lo definiría una persona prudente. "En el justo medio está la virtud".
	HEDONISMO	Epicuro (341-270 a.n.e.)	Para los epicúreos, la felicidad humana se consigue con el placer. Pero no con cualquier placer: debe ser un placer que conlleve un estado en el cual se superan el dolor y la preocupación. Para evitar el dolor físico, Epicuro propone un ideal de vida sobrio y frugal, ilimitado a la satisfacción de las necesidades naturales, y siempre con medida; ATARAXIA.
	CINISMO	Cínicos: Antistenes, Híparquia, Diógenes (412-323 a.n.e.)...	La única ley válida es la ley de la naturaleza (<i>physis</i>). Vivir como los animales (<i>ataraxia</i>). Rechazo de toda ley humana (<i>nomos</i>), del poder y de la riqueza.
	ESTOICISMO	Zenón de Citio (335-264 a.n.e.) Séneca (4-65), Epicteto (50-125)	El sabio es imperturbable. Ha logrado comprender la ley de la naturaleza y se adapta a ella, acata racionalmente la ley universal y acepta su destino. Todo lo que pasa es porque tiene que pasar y hay que darlo por bueno y convertirlo en provecho propio.
	ÉTICA CRISTIANA	Agustín de Hipona (354-430) Tomás de Aquino (1225-1274)	La verdadera felicidad no puede conseguirse en este mundo, sino que únicamente se alcanza tras la muerte, en cuyo caso, será otorgada por Dios. Hacer el bien para acercarse a Dios. No ir contra las 3 leyes: ETERNA, NATURAL, POSITIVAS

	ISLAM	Corán Sunna (Dichos y hechos del profeta Muhammad (570-632)).	La sumisión a Allah. Adquisición de la paz mediante esa sumisión. Los 5 preceptos: Testimonio, oración, limosna, ayuno, peregrinación.
	BUDISMO	Siddhartha Gautama Shakyamuni (BUDA) (s. VI a.e.c.)	
	INDIVIDUALISMO ÉTICO	Kierkegaard (1813-1855) Stinner (1806-1856)	Todos los valores universales (bien, mal, justicia, etc.) deben ser rechazados para dejar lugar a la expresión de la individualidad absoluta. "Lo personal es lo real".
	UTILITARISMO	Jeremy Bentham (1738-1842), John Stuart Mill (1806-1873). Peter Singer (animalista) (Vive)	Conseguir el mayor bienestar posible para el mayor número de ciudadanos posible.
ÉTICAS FORMALES	ÉTICA KANTIANA	Kant (1724-1804)	El imperativo categórico: no dan opción para escoger, se imponen, obligan sin más. Son imperativos rígorosos y absolutos, sin condiciones. "Obra de tal manera que tu forma de actuar pueda servir de norma universal de conducta".
	NIHILISMO Y VOLUNTAD DE PODER	Nietzsche (1844-1900)	Contra la moral del "rebaño": Según su pensamiento, todos los ideales, principios, normas y valores de nuestra civilización carecen de consistencia y son absolutamente vanos y vacíos, es decir, son "nada" (nihil en latín significa "nada", de ahí nihilismo). En este sentido, manifiesta que Dios ha muerto; pues en nuestra tradición, ¿qué era Dios, sino la síntesis de todos los valores: la suprema realidad, la suprema bondad, la suprema belleza, el ser absolutamente justo, sabio...? Ética absolutamente formal (es decir, absolutamente carente de contenidos), según la cual, no podemos contar con principios, valores, ni normas morales, sino que todo depende de los deseos, totalmente libres, de los seres humanos. Si en otra época las personas se guiaban por principios, hoy, señala Nietzsche, es nuestro gusto el que decide. Propugna una moral que legitime el amor a uno mismo, a la rebeldía y a la voluntad de dominio
	EXISTENCIALISMO	Sartre (1905-1980) Simone de Beauvoir (1908-1986)	Las personas, al vivir, van ejerciendo su libertad en cada decisión y van construyendo su código ético. Así entendido, el hombre es un proyecto que se va haciendo, que se va realizando y que se define con lo que hace y decide hacer.
D	DIALÓGICA	Jürgen Habermas (Vive)	La ética discursiva propone someterla a un diálogo entre los afectados por la norma, que recibirá el nombre de discurso.

7.4.3.2 Apuntes: Retórica

Nota: Adjuntamos un pantallazo de los apuntes suministrados a los alumnos.

RETÓRICA

TIPOS DE DISCURSO - JUDICIAL (LO JUSTO/INJUSTO) - POLÍTICO (DELIBERATIVO - CREAR COMUNIDAD (DEMONSTRATIVO O EPIRÍTICO))

FINALIDAD - DELEITAR - CONVOCAR - PERSUADIR

Las partes del discurso

Son entre cuatro (exordio, exposición o narración, argumentación, peroración o epílogo).

1. EXORDIO

Busca hacer al auditorio benévolo, atento y dócil. Su función es señalar que el discurso comienza, atraer la atención del receptor, disipar animosidades, granjear simpatías, fijar el interés del receptor y establecer el tema, tesis u objetivo. Es necesario afectar modestia para capturar la simpatía del público y explotar su tendencia a identificarse con quien está en apuros o es débil.

2. EXPOSICIÓN O NARRACIÓN

La narración, desarrollo o exposición es la parte más extensa del discurso y cuenta los hechos necesarios para demostrar la conclusión que se persigue. Si el tema presenta subdivisiones, es preciso adoptar un orden conveniente (partido o dividido).

Esta sección enseña al público las partes fuertes que vamos a defender. Se persigue la brevedad (no aburrir al auditorio, no traspasar el umbral de atención del público) y evitar la desproporción entre discurso y tema, la claridad (es imposible convencer al público si no se ha entendido de lo que se trata, aunque literariamente la obscuridad y ambigüedad puede ser un mérito) y la verosimilitud (ya dijo Aristóteles que es preferible lo falso verosímil a lo verdadero inverosímil).

3. ARGUMENTACIÓN:

Es la parte donde se aducen las pruebas que confirman la propia posición (revelada en la tesis de la exposición (confirmatio o probatio)) y se refutan las de la tesis que sostiene la parte contraria (refutatio o reprehensio), dos partes que Quintiliano considera independientes.

La retórica clásica recomienda para los discursos argumentativos monográficos el orden nestoriano, el 2, 1, 3: estos, en primer lugar los argumentos medianamente fuertes, en segundo lugar los más fuertes y débiles y en último lugar los más fuertes.

4. PERORACIÓN:

Es la parte destinada a inclinar la voluntad del oyente suscitando sus afectos, recurriendo a móviles éticos o pragmáticos y provocando su compasión (conquestio o commiseratio) y su indignación (indignatio) para atraer la piedad del público y lograr su participación emotiva, mediante recursos estilísticos patéticos. Incluye lugares de casos de fortuna. Resume y sintetiza lo que fue desarrollado para facilitar el recuerdo de los puntos fuertes y lanzar la apelación a los afectos es un buen lugar para lanzar

50

un elemento nuevo, inesperado e interesante, el argumento-puntillazo que refuerce todos los demás creando en el que escucha una impresión final positiva y favorable

Método y partes para desarrollar un discurso:

- 1) Invención, o búsqueda de argumentos apropiados y probatorios.
- 2) Disposición, o distribución de esos argumentos en un plan adecuado.
- 3) Elocución, o arte de utilizar las palabras convenientes.
- 4) Memoria, para recordar cada cosa en su lugar apropiado.
- 5) Acción, que es todo lo relacionado con el aspecto físico en el momento de pronunciar el discurso, sobre todo, los gestos y el tono de la voz.

ELEMENTOS A TENER EN CUENTA:

Un auditorio se refiere a uno o más oyentes que son los receptores presentes o no de un discurso en un espacio y tiempo variable, ya que existen diferentes tipos de auditorio y diferentes maneras de recibir la información de un discurso (radio, prensa, tv, etc.) A su vez se distinguen varios tipos de auditorio:

-favorable: salvo catástrofe el orador sale aclamado por el auditorio que está totalmente de acuerdo con las ideas expuestas.

-neutral: el orador debe conseguir convencer al auditorio para que así su objetivo pueda cumplirse, ya es delante de este tipo de auditorios donde se demuestra la valía de un buen orador.

-en contra: el auditorio está totalmente en contra y el orador debe intentar ganarse la confianza o al menos que sus ideas sean escuchadas ante el auditorio.

Todos estos tipos de auditorios comparten la idea de que para el orador es fundamental el uso correcto y metido de la simpatía, aportando toques de humor o anécdotas en algún momento oportuno para hacer el discurso más ameno.

PROPUESTA DE DISCURSO:

1- SALUDACIÓN

2- PRESENTACIÓN

21 OYENTE
13 CARACTERÍSTICAS

3- TEMA Y POSTURA

4- DIVISIÓN (GUÍA)

5- TRANSICIÓN

51