



I JORNADES DE FILOSOFIA A SECUNDARIA. LA INNOVACIÓ A L'AULA DE FILOSOFIA

23 i 24 Febrer 2018

Lloc: Menador Espai Cultural (Castelló)

Organitza: Assessoria Filosofia

DIVENDRES 23 DE FEBRER

17:00-17:15. PRESENTACIÓ DE LES JORNADES

17:15-18:30. CONFERENCIA INAUGURAL

LA FILOSOFIA EN LOS TIEMPOS DEL CYBORG Y LA POSTVERDAD.

AMPARO ZACARÉS. CATEDRÁTICA DE FILOSOFÍA. IES BALEARES (VALENCIA).

18:30-19:00. DESCANS

TAULES D'EXPERIÈNCIES

19:00-19:30. GENIALLY, PADLET, KAHOOT Y OTROS RECURSOS PARA LAS CLASES DE FILOSOFÍA. GONZALO TRESPADERNE. IES LAS FUENTES (VILLENNA).

19:30-20:00. FILOSOFÍA (EN L. ESO) HOY: YO QUIERO SER INFLUENCER.

CARLOS LÓPEZ. IES TAVERNES BLANQUES (TAVERNES BLANQUES).

DISSABTE 24 DE FEBRER

TAULES D'EXPERIÈNCIES

TAULA 1

10:00-10:30. APRENDRE VALORS ÈTICS EN XARXA: L'EXPERIÈNCIA DE CONNECTANT MONS. ISABEL TAMARIT. IES MASSAMAGRELL (MASSAMAGRELL)

10:30-11:00. INNOVACIÓ DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA PARTICIPACIÓ DEL ALUMNADO.

MIGUEL LLOFRÍU. IES CANALS (CANALS)

11:00-11:30. POSIBILIDADES DE LOS RECURSOS VISUALES Y VIRTUALES EN EL AULA DE FILOSOFÍA. LA EXPERIENCIA INTERCENTROS DEL COLECTIVO CIUDAD FILOSOFÍA. HERIBERTO MIRA. ASESOR DE HUMANIDADES. CEFIRE ELDA.

11:30-12:00. # FILOSOFÍA 2.

ÁNGELES BOIX. IES BENEJÚZAR Y VIVI MARTÍNEZ. APA LA ENCARNACIÓ.

TAULA 2

10:00-10:30. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DIALÓGICO INTERACTIVO.

CARMEN FERRETE. IES ÁLVARO FALOMIR (ALMASSORA).

10:30-11:00. EL GANCHO APORÉTICO (RECURSOS PARA ENCENDER LA DISCUSIÓ FILOSÓFICA DENTRO Y FUERA DEL AULA.

MARTA MORENO. IES MATILDE SALVADOR (CASTELLÓN)

11:00-11:30. VARIAS FORMAS DE LLEVAR EL DIÁLOGO FILOSÓFICO AL AULA.

JUAN ANTONIO NEGRETE. IES PASCUAL CARRIÓN (SAX).

11:30-12:00. AMOR A LA SABIDURÍA. LA EMOCIÓ COMO PARTE DE LA ACTIVIDAD FILOSÓFICA. ROSA ARNAV. IES MARÍA BLASCO (SANT VICENT DEL RASPEIG).

12:00-12:30. DESCANS

TAULA 1

12:30-13:00. ENSEÑAR FILOSOFÍA CON E-TWINNING.

MANUELA PICAZO. IES SEDAVÍ (SEDAVÍ).

13:00-13:30. FILOSOFÍA A TRAVÉS DE GOOGLE.

CELSO LUJÁN. IES SEVERO OCHOA (ELCHE).

TAULA 2

12:30-13:00. TALLER DE SIGNIFICADOS INÉDITOS.

LUIS CALERO. IES THÁDER (ORIHUELA).

13:00-13:30. EL JUEGO DE ROL COMO RECURSO EDUCATIVO.

DAVID BARBERÁ. IES ISABEL DE VILLENNA (VALENCIA).

13:30-14:00. CLAUSURA DE LES JORNADES

LA FILOSOFIA EN LOS TIEMPOS DEL CYBORG Y DE LA POSVERDAD

Amparo Zacarés Pamblanco
Universitat Jaume I de Castellón

La filosofía nació como un diálogo vivo en continua interrogación y sin manuales. Desde entonces nos invita a tomar conciencia de la propia ignorancia y a detenernos en reflexionar sobre los múltiples aspectos que encierra la vida. De hecho, la filosofía se define por ser un saber crítico, contraintuitivo y emancipatorio que nos saca del mundo confortable de las certidumbres. En esta tesitura, como un saber capaz de asombrarse y despertar continuamente al mundo, como un saber que duda y cuestiona todo de nuevo, la filosofía resulta ser un saber provocativo y molesto dentro de una pedagogía del currículo. ¿Cómo conciliar entonces ese saber libre que se atreve a dejar al descubierto las ideas recibidas por la familia, la escuela y la sociedad, con un saber académico vinculado a contenidos curriculares fijados de antemano?

Esta es la cuestión que, en la medida de lo posible, pretendo tratar y que afronta el dilema clásico de averiguar si en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía hay que «enseñar a filosofar» o más bien «enseñar filosofía». La primera de esta alternativa la trazó Kant como respuesta a la exigencia de la Ilustración y quedó reflejada en el lema que él mismo enunció como «Sapere aude» (!Atrévete a pensar por ti mismo y no dejes que otros piensen por ti!). Con ello se distanciaba del aprendizaje histórico de la filosofía ya que consideraba que nadie sería capaz de aprender filosofía si no aprendía al mismo tiempo a pensar. Por el contrario, la segunda opción fue defendida por Hegel para quien la filosofía podía ser enseñada y aprendida como cualquier otra disciplina del conocimiento. En un primer momento ambas opciones pueden parecer enfrentadas, pero la diferencia entre ellas, a mi modo de ver, es más bien una cuestión de énfasis que de fondo. Lo realmente importante es reconocer que los conocimientos transmitidos históricamente poseen un valor didáctico y que la actitud filosófica no es espontánea sino aprendida y culta. Aún así, existe una actitud cotidiana de asombro y curiosidad hacia lo que nos rodea pero cuando los interrogantes abordan cuestiones desafiantes, difíciles de responder y las más de las veces a contracorriente, se hace imprescindible conocer cómo han sido abordados tales problemas en el transcurso de los tiempos. En este sentido hay que comprender la filosofía dentro de un proceso histórico en el que los seres humanos, acuciados por las necesidades de la época que viven, se formulan preguntas y las responden desde el esfuerzo del ejercicio de la razón.

Ambas alternativas, la kantiana y la hegeliana, no son excluyentes sino complementarias y pueden tener un tratamiento simultáneo en la elaboración de un proyecto educativo dentro del nivel de concreción curricular de la programación de aula. Para ello hay que saber transmitir la dialéctica en la que se formulan los interrogantes y se intercambian las razones, con el fin de hacer comprensible que la historia del pensamiento no es un saber inútil y ajeno a la vida, ni tampoco un saber desconcertante donde unos pocos juegan a contradecir a otros. En resumidas cuentas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía ha de intentar despertar el interés y la curiosidad del alumnado e invitarles a pensar dentro de un marco histórico, sobre las ideas y las creencias de antaño y las de hoy, para que se adueñen de su propio aprendizaje, desarrollen su capacidad intelectual, ética y estética y adquieran las competencias necesarias para superar los retos que conlleva la sociedad del siglo XXI. Dicho así, queda muy pretencioso y parece que quiera trasladar toda la responsabilidad educativa al profesorado de filosofía, como si fuera un Atlante que lleva a sus espaldas el peso del mundo. Nada más lejos de mi intención, sé de las condiciones en las que la mayoría trabajamos y de las múltiples contingencias que interfieren en los resultados educativos. No obstante, tras la jerga pedagógica al uso, hay que tener claro que incluir la filosofía en los planes de estudio de Secundaria y Bachillerato, es crucial en una época en la que ni la ciencia ni la tecnología son capaces de dar respuesta a los problemas fundamentales de la vida.

Desde este punto de vista, la relación entre filosofía y educación tendría que resolverse en ser un saber complejo que ayude a orientarse ante las vicisitudes, paradojas y contradicciones de la vida diaria. Por este motivo, no hay que perder de vista que se filosofa siempre desde el presente y que cuando se recurre a las grandes temáticas filosóficas del pasado no es con afán arqueológico o erudito sino para responder a las exigencias de una verdad o una realidad contextualizada. Al respecto la enseñanza de la filosofía ha de alejarse de las ciencias que han desarrollado una autocomprensión cientifista y no debe introducir los contenidos de estudio como si fueran un cosmos a parte y objetivo, desligado del tiempo presente al que pertenecieron. En consecuencia, hay que recordar al alumnado que el pensamiento se constituye desde el presente y que desde ahí decidimos su sentido. Es en la indagación sobre nuestro presente, en nuestra voluntad de proyectarnos hacia el futuro de una manera racional, cuando buscamos el sentido de los hechos que nos rodean y recurrimos al proceso de gestación del presente investigando el pasado. Es así como la filosofía puede ayudarles a entender su propio presente y orientar sus pasos en un futuro próximo donde la megatendencia es la aceleración tecnológica, el cyborg y la posverdad.

I

Globalización y pensamiento crítico

Si se piensa bien, reivindicar la necesidad de la enseñanza de conocimientos teóricos previos para llegar a conseguir una cierta fluidez argumentativa intelectual, es básico y forma parte de la labor docente. Pero ¿cómo transmitir didácticamente lo mucho que supone saber que no se sabe nada o lo mucho que se gana generando perplejidad en quienes se creen en posesión de la verdad?. Si además añadimos que la actitud filosófica requiere tomarse tiempo para reflexionar, resulta obvio que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía no pueda vincularse, al modo que lo hacen otras disciplinas, con cumplir determinadas expectativas sobre su rendimiento. Admitamos pues que parte de la desconfianza ministerial o administrativa hacia nuestro colectivo, recae por empeñarnos en problematizar el presente y justificarlo en base al beneficio emancipatorio que ello supone. Fue precisamente Kant quien, a decir de Foucault (2006), convirtió la pregunta por el presente histórico en un problema para el pensamiento. Fue él quien por primera vez tematizó filosóficamente el presente en el que se vive, del que se es actor y espectador, al escribir: «¿Qué es la Ilustración?» (1784) y «¿Qué es la Revolución?» (1798). En estos artículos la cuestión que planteó por primera vez fue la pregunta: ¿qué pasa ahora? o también ¿qué es lo que en el presente tiene sentido para la reflexión filosófica? Y si para Kant su propia actualidad le llevó a preguntarse por la Ilustración y la Revolución francesa, nuestro presente obliga a pensar y preguntarse por la Cuarta Revolución Industrial y la globalización que es el entramado económico, político y sociocultural en el que ahora estamos viviendo.

Conviene que nos detengamos un momento en repasar este fenómeno ya que nuestra praxis docente no escapa a su influencia. Sobre todo porque la globalización pone la tecnología al servicio del poder político y económico y tiene como finalidad el control de un modelo único de pensar y de vivir. Sabiendo que lo que ocurre en la escuela es el reflejo de la sociedad en la que se vive, no es posible obviar tal contexto globalizador, donde no parece tener cabida el cuestionamiento mismo de una razón instrumental empeñada en consolidar el poder de los mercados y en anular el papel de la filosofía como pensamiento crítico. De ahí que la sociedad actual haya devenido en una sociedad postfilosófica, en donde sólo parece existir para la humanidad un futuro elaborado por unas élites económicas trasnacionales que defienden sus propios intereses. Es entonces cuando más preciso se hace interrogarse sobre si estamos en un proceso de regresión o de extinción como recientemente denuncia Marina Garcés (2017) o bien si estamos ante el fin de la historia y ante el fin del mito del progreso. En esta disyuntiva, la enseñanza de la filosofía es hoy más necesaria que en otras épocas y tiene la función de alertarnos de una geopolítica construida sin ideales, sin justicia ni solidaridad. Blanca Muñoz lo resume muy bien:

Todo ha sido invadido por una denominación “manejable”. Un sometimiento que esclaviza “suavemente” con estrategias psicológicas en el mundo tecnológicamente desarrollado, y asimismo con extremada dureza en los países empobrecidos por las neocolonizaciones contemporáneas. En consecuencia, la sobrealienación en los Países del Primer Mundo y la sobreexplotación en los países del Segundo y Tercer Mundo resumen de la geopolítica contemporánea, en la que se nos trata de convencer con sus planeadas y prosaicas imágenes cotidianas que hemos llegado a “un fin de la Historia”, en la que como si fuésemos simplemente una especie zoológica nos tenemos que conformar y, sobre todo, renunciar a nuestra auténtica esencia humana de imaginar, crear y realizar una Historia habitada por seres conscientes y humanizados (Muñoz, 2011:66)

En esta línea argumentativa la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía debe de provocar debates sobre el auténtico significado de la justicia, del derecho, de la jerarquía de los valores y de la corrección o rectitud de las normas morales. Los seres humanos no podemos renunciar a cuestionarnos sobre los principios de nuestras acciones, la finalidad de nuestras sociedades, la validez de nuestros sistemas de normas o sobre la legitimidad de los poderes que se nos imponen. De no hacerlo entregaremos sin remisión, acríticamente y a ciegas, nuestra supervivencia al albur de fuerzas ideológicas que toman las decisiones según sus propios intereses de dominio. Por eso quiero recalcar que la filosofía, en ésta época de hiperconectividad global, tiene que presentarse en los programas de estudio como un saber que ha de conservar toda la carga emancipadora de sus orígenes .

II

Hiperconectividad y alfabetización digital

En todo lo dicho, no hay un discurso contra las nuevas tecnologías que son una herramienta más de la pedagogía. Desde hace ya varias décadas Internet ha modificado nuestra manera de entender la comunicación aportando un nuevo concepto de desarrollo que se conoce como TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación). Actualmente no podríamos entender nuestro entorno sin esa filosofía del conocimiento interconectado, basado en la capacidad de compartir todo tipo de información mediante la difusión acelerada que propicia la red. Esta revolución digital exige saber navegar por la red, buscar información, usar el correo electrónico o trabajar colaborativamente a partir de herramientas creadas ex profeso como web, blogs o wikis. A resultas de ello, es prioritario utilizar en las aulas los múltiples recursos de las TIC con el fin de enseñar a leer, escribir y utilizar el nuevo código digital. Este proceso de alfabetización digital concentró la atención de las administraciones educativas que programaron cursos de formación en centro para reducir la brecha digital entre el personal docente que debía dirigirse a una población joven que cumplía cada vez más el perfil de ser nativo digital, según terminología acuñada por Marc Prensky (2011). En este contexto el alumnado, como nativo digital, se motiva con la búsqueda y presentación de contenidos a través de las TIC, mientras que el profesorado, como inmigrante digital, ha de guiarle diseñando el proceso de aprendizaje y proporcionándole cuestiones a las que responder.

Es un hecho que vivimos en un mundo hiperconectado al que no podemos darle la espalda. Esta hiperconectividad es capaz de otorgar un poder enorme al individuo. El experimento «The Holle in the Wall» (El agujero en la pared) del profesor Sugata Mitra, de la escuela de formación NIIT de Nueva Delhi, demostró que esta plataforma global a la que se accede a partir de los ordenadores que colocaba dentro de agujeros en la pared, en plena calle y de manera informal, es un escenario óptimo para que grupos de niños y de niñas de todo el mundo y de toda condición, pudieran aprender de forma conjunta y colaborativa. El experimento consistía en averiguar qué hacían, sin ninguna formación formal previa, teniendo en ese ordenador una ventana abierta al mundo del conocimiento. Mitra lo realizó en 1999 en el barrio de Kalkaji, uno de los más pobres de Nueva Delhi. Desde entonces el experimento y el método de Mitra se ha llevado a cabo en la India rural, en Camboya y en México. La conclusión que se extrae es que con un sólo ordenador o un móvil conectado a internet se abre todo un mundo de posibilidades para el conocimiento. Esto

ocurre sin que apenas nos demos cuenta, con solo pulsar el teclado del ordenador o pulsar el móvil, y sucede en personas de todo el mundo, se encuentren donde se encuentren, con independencia de su condición social o económica.

Es evidente que vivimos en una época en la que se ha producido la denominada Cuarta Revolución Industrial y donde las profesiones más solicitadas exigen habilidades relacionadas con las TIC y la cultura digital. Esta gran plataforma virtual, creada por la hiperconectividad, es el cimiento fundamental sobre el que se está edificando el mundo que nos ha tocado vivir. Forma parte de nuestro presente y del alumnado que tenemos en las aulas. Según el informe Sociedad Digital en España 2017 de la Fundación Telefónica, la juventud española consume entre el 90% y el 100% de su tiempo en la red con sus teléfonos inteligentes. Son jóvenes que tienen acceso a las redes a través de las pantallas del móvil. Son jóvenes *tecnomonopolistas*, también llamados “mobile only”, que están expuestos a un entorno digital que ofrece una «hiperinformación» sesgada, orientada a la consecución de los objetivos programados por una industria de la cultura en un sistema globalizado. Es en esta actualidad digital donde se produce, como advierte Peter Sloterdijk (1989), la exaltación de una razón cínica que la sociedad interioriza en una serie de conductas sin principios éticos. Lo real y lo virtual conviven en las psicologías colectivas donde el sujeto es ya lo posthumano, un sujeto con una serie de artilugios incorporados (tableta, ordenador, smartphone, ...) que le permiten acceder a todo tipo de información, pero sin llegar a comprender el potencial que ello supone y la exposición a la manipulación que conlleva. Y todo ello se está produciendo dentro de un aceleracionismo tecnológico que no podemos ignorar:

Esta explosión de las tecnologías de la información ha preparado el camino para una revolución tecnológica sin parangón en la historia de la humanidad. ¿Por qué?. Porque las tecnologías de la información están incrustadas en gran parte del resto de las tecnologías, y su avance continuo y exponencial abre la puerta para que en la próxima década las demás tecnologías avancen en su crecimiento exponencial y aceleren su desarrollo hasta límites insospechados. La mayoría de las tecnologías se están digitalizando, y la ubicuidad de las tecnologías de la información posibilitará la llegada de sucesivas oleadas tecnológicas.

De forma genérica, nos esperan tres grandes oleadas tecnológicas que se sucederán en los próximos años. La primera oleada que ya ha llegado, es la biotecnología; la segunda, que llegará a corto-medio plazo será la inteligencia artificial y la robótica; y la tercera oleada que explotará a largo plazo será la nanotecnología. (Martínez-Barea, 2014: 27).

Biotecnología, robótica y nanotecnología emergen como nuevos ámbitos para la reflexión ética y para plantear cuestiones relativas a un futuro que se anuncia entre utópico y distópico según donde caiga la balanza. No hace mucho la filósofa Rosi Braidotti alertaba de cómo la humanidad podría estar en el umbral de una nueva etapa evolutiva: la posthumana. Aún así no se mostraba pesimista ante un futuro próximo donde convivirán cíborgs y robots cada vez más inteligentes. De hecho ya son una realidad jóvenes con identidad cyborg. Como por ejemplo Moon Ribas, artista y activista *cyborg*, que lleva implantado en sus pies un sensor sísmico con el que percibir los terremotos del mundo a tiempo real. O Neil Harbisson, también artista y activista, que lleva implantada una antena en la cabeza con la que, por padecer acromatopsia, no puede ver pero sí escuchar los colores. Además, su pasapaporte reconoce de forma explícita que es un cíborg y con esa identidad viaja por el mundo. Por otra parte también son ya una realidad los robots humanoides como, por ejemplo *Sophia*, la robot inteligente de Hanson Robotics, que recientemente debatió en la ONU con su vicesecretaria general, Amina Mohammed, sobre cómo se podrían distribuir mejor y con mayor eficacia los recursos del planeta. Es más cíborg como un ser formado por materia viva y dispositivos electrónicos, según definición de la RAE, somos ya un poco todos pues hemos hecho del móvil, de la tablet y del portátil un apéndice más de nuestra condición humana. Ante esta evidencia Braidotti (2015) es optimista. Para ella las nuevas tecnologías bien usadas pueden ser una herramienta muy potente para conseguir un futuro posthumano que logre corregir muchas deficiencias y problemáticas que el ser humano no ha podido solventar.

En ese mismo sentido se pronuncia el neurobiólogo Rafael Yuste, quien conociendo la idea kantiana de que el Objeto es una representación del Sujeto, ideó el proyecto BRAIN que gestiona en la actualidad en EEUU y que tiene por objetivo descifrar los misterios de la mente para poder vencer las enfermedades neurológicas. Yuste lejos de afirmar que este mundo tecnológico provocará

el fin de la humanidad, como admite por ejemplo Hawking, sostiene que las nuevas tecnologías serán una liberación y alumbrarán un nuevo humanismo. Desde luego de lo que no cabe duda es que en este panorama los desafíos educativos son mayores que antaño y que la clave está en ser protagonistas del cambio y no meros espectadores. De hecho la cuestión aquí sería preguntarse por las herramientas TIC que promueven una educación más inclusiva e integral, que fomentan el trabajo cooperativo y que favorecen la interactividad entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado. No hay que perder de vista que gran parte de las relaciones e interacciones ocurren hoy en el ciberespacio y que la alfabetización digital o tecnológica exige nuevas formas de socialización. A tenor de esta situación los recursos TIC incorporan cada vez más aplicaciones e innovaciones diseñadas expresamente para mejorar el acceso a la información. En este contexto, donde son muchas las posibilidades y las ventajas de las herramientas tecnológicas, la función educativa de la filosofía ha de ser la de denunciar la ilusión de emancipación que la racionalidad tecnológica produce y a la vez potenciar el acceso al conocimiento a través de internet para ayudar a reconstruir la praxis colectiva .

III

Ciudadanía inclusiva y alfabetización de género

En estos momentos el proceso de alfabetización digital puede decirse que está implantado y aceptado. De este modo cualquier propuesta de actualización para implementar sistemas de gestión digital en el aprendizaje escolar, es bien recibida. No ocurre lo mismo cuando se trata de alfabetizar en género pues no se han superado del todo las reticencias por aprender este concepto académico. Sin embargo comprendernos y relacionarnos en clave de igualdad de género es igual de importante para el desarrollo social. Hay que saber que el género es un concepto, una categoría de análisis, que se refiere a la construcción social y cultural de dos formas distintas de ser humano en base a las diferencias genitales que se tienen al nacer y que nos inscriben en sexo masculino o femenino. En este sentido lo importante es conocer que la idea de los dos sexos diferenciados (masculino/femenino), ha servido para naturalizar erróneamente qué es ser hombre o ser mujer, asignándoles roles diversos con el consiguiente reparto desigual de poder. Entender que las relaciones sociales entre los sexos se han construido culturalmente desde la desigualdad porque a lo largo de la historia se ha atribuido más poder y estatus al sexo masculino que al femenino, es tener perspectiva de género. Tomar consciencia de cómo tal desigualdad es la causa última con la que se legitima la violencia que se ejerce sobre las mujeres, es tener enfoque de género. Para llevar al aula este planteamiento hay que saber que el concepto de género alude al sistema de dominación que el patriarcado ha extendido a todas las mujeres y que lejos de ser algo anacrónico, aún pervive en nuestro siglo. Precisamente fueron los estudios de género (Gender Studies) que surgieron en la década de los 70 del siglo pasado, en Estados Unidos y en Gran Bretaña, los que recogieron a nivel universitario todas las reivindicaciones emancipatorias de las mujeres que ocurrían en esos momentos en las sociedades desarrolladas. A partir de entonces ya no se trataría solo de visibilizar o escuchar a las mujeres, sino fundamentalmente de revisar el paradigma epistemológico con el que se había abordado la historia del pensamiento, la ciencia, las artes y la civilización en general.

Este tipo de alfabetización debe programar como objetivo didáctico esa otra Ilustración que, más allá de Voltaire y Rousseau, visibiliza cómo las mujeres después de contribuir a forjar los principios políticos de la modernidad (libertad, igualdad y fraternidad), han tenido que luchar por sí mismas para conseguir unas condiciones que hicieran sus vidas dignas de ser vividas. Hay que llevar al nivel de concreción curricular de aula cómo la Ilustración que presentó en el siglo XVIII un modelo de igualdad universal para todos, dejó fuera de esa igualdad a los pueblos colonizados y, por supuesto, a las mujeres. Hay que hacer comprender cómo la igualdad jurídica y social para las mujeres no se cumplió en la redacción de las declaraciones constitucionales de las colonias americanas ni en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789). Hay que

narrar que tuvieron que ser dos mujeres quienes criticaran esa exclusión y la expusieran en sus libros. Fueron, como se sabe, Olympe de Gouges con su *Declaración de los derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791), y Mary Wollstonecraft con la *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792). Desafortunadamente aún pasarían casi doscientos años para que se redactaran textos, de valor normativo o judicial, que con la adhesión de la comunidad internacional destacaran de manera abierta los derechos de las mujeres. Por ello es crucial conocer el sesgo androcéntrico de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de París de 1948 y la importancia en declarar los derechos de las mujeres y de las niñas como parte inalienable de los derechos humanos universales. Sólo así, se hace comprensible el artículo 14 de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer* de Beijing de 1995 donde se enuncia, por primera vez y de forma explícita, que «los derechos de las mujeres son derechos humanos».

Dicho esto, quisiera recalcar que en educación, la igualdad ha de ser algo más que un principio programático al que es fácil adherirse por ser políticamente correcto. Hay que tener muy claro que la igualdad también se aprende, como señala con acierto Elena Simón. Ahora bien para aprenderla es necesario plantearla como objetivo didáctico en las programaciones de las diversas actividades y materias escolares y aplicarla dentro de un currículo sistemático y preceptivo, al que no sólo el profesorado de filosofía ha de sumarse. Junto a ello, no quisiera olvidarme de cuestiones relativas a la identidad, expresión de género e intersexualidad que son importantes para aplicar los valores de igualdad y de respeto a la diversidad en base a la teoría *queer* y transgénero. Temas que, a mi entender, no sólo han formado parte de un currículo oculto sino también de lo que denomino un currículo omitido.

Si, como señalé antes, en las últimas décadas la alfabetización digital copó la atención de la política educativa, es hora de demandar el mismo interés para la alfabetización de género con la que aminorar la brecha de la desigualdad. Solo si se comprende que la escuela, como institución social, puede o no perpetuar inercias discriminatorias entre los sexos y que la violencia que experimentan las mujeres en todo el mundo (mutilaciones genitales, abusos sexuales, matrimonios forzados, servidumbre por deudas, feminicidios, abortos selectivos y violaciones como arma de guerra) tiene su origen en la desigualdad histórica entre los sexos, podrá concederse un lugar preeminente a la pedagogía coeducativa en los centros de Secundaria y Bachillerato. Por lo demás, de igual manera que en la era digital tenemos que aprender a no ser tecnofóbicos, asimilando de forma positiva las nuevas tecnologías que bien usadas pueden ser unas poderosas herramientas para el cambio social, del mismo modo en la era de la ciudadanía inclusiva es preciso aprender la igualdad y no discriminar por razón de sexo, incorporando conceptos como empoderamiento, violencia de género, androcentrismo en el conocimiento, techo de cristal o sistema sexo/ género, que trasmitidos en el sistema educativo pueden ser muy eficaces para la reconstrucción de una imaginación colectiva respetuosa con los derechos de las mujeres. Sólo desde la convicción de una nueva revolución humanista, que alerte a las mujeres de no caer en la mimetización de modelos masculinos prepotentes y que, al mismo tiempo, enseñe a los varones la corresponsabilidad doméstica y familiar, se invertirá la tendencia a infravalorar las tareas, destrezas y virtudes adjudicadas por imperativo patriarcal a las mujeres. En consecuencia ambos ámbitos, el digital y el de género, forman parte de la innovación educativa y ,por tanto, hay que subrayar su labor alfabetizadora para sacar de la ignorancia a las generaciones futuras que ya no podrán excusarse con no saber lo que debe saberse. Algo que no resulta baladí cuando nos va en ello que el cambio social sea más evolutivo que regresivo.

IV

Entimemas y alfabetización audiovisual

Dado que la población juvenil que llena las aulas es básicamente un público que consume a diario productos audiovisuales no está de más prestar atención a la necesidad de educar la mirada. No cabe otra, sobre todo cuando se sabe que la mayoría de los relatos y las narrativas

pasan por las imágenes que se diseñan para el consumo masivo de un público que no ha recibido alfabetización audiovisual y que, por ello mismo, resulta más fácil de manipular. De ahí que la labor educativa no pueda pasar por alto la función de los medios audiovisuales como tecnologías sociales que tienden a naturalizar lo que no es más que el resultado de una compleja construcción social. Después de todo la imagen no es un mero fenómeno óptico sino una construcción social. Para entender la dimensión de este proceso hay que recordar que los medios de comunicación de masas se han convertido en una red que envuelve todo el planeta, donde se promueve una suerte de unidimensionalidad satisfecha. De este modo, en los mass-media omnipresentes, el imaginario audiovisual suele ahondar más que limar todo tipo de estereotipos. De hecho lo cotidiano y las relaciones reales se interpretan a través de un planteamiento iconográfico colectivo donde de manera sutil se transmiten preconceptos y prejuicios.

Ahora bien, nuestra función como profesorado específico de filosofía consiste en ayudar a construir el pensamiento desvelando los entimemas de esa lógica persuasiva audiovisual predominante. Ha de ser así porque nos encontramos en el aula con generaciones visuales que erigen sus universos de referencia a través de imágenes veloces, casi nunca a través de conceptos. Si para Piaget la etapa del pensamiento formal se adquiría a partir de los once años, hoy se sabe que la fase de las operaciones formales, en las que ya es posible hacer operaciones no concretas, que no requieren la percepción o manipulación sino que se realizan sólo en un nivel verbal o conceptual, se retrasa cronológicamente y se alcanza más tardíamente. Este hecho revelador, obliga a pensar nuestra labor de ilustración en el sentido más clásico de la palabra ya que al no saber decodificar las imágenes, se instaura en estas generaciones audiovisuales, un tipo de analfabetismo audiovisual que cada vez les hace más vulnerables a la manipulación. No saben leer críticamente la imagen y están doblemente manipulados, como consumistas impulsivos que son por ser jóvenes y como analfabetos de la retórica plástica. De ahí que intentar decodificar en el aula la lógica persuasiva del cartel publicitario y de otros productos audiovisuales, forme parte de la innovación educativa en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Cuando en estos momentos el material multimedia y audiovisual copa el ámbito docente, hay que estar alerta y ser conscientes que ver y entender no son lo mismo. En el contexto educativo la distinción kantiana entre conocer y pensar es determinante, ya que mientras el intelecto es capaz de ofrecer un cierto conocimiento verificable, la razón ansía comprender y distinguir lo bueno de lo malo. En estrecha conexión con esta distinción, no hay que perder de vista que los valores y los códigos de comportamiento se nutren hoy de mensajes iconográficos que alientan las conductas más irreflexivas entre la juventud. Los sarcasmos y las burlas muestran una percepción *cool* de la realidad. Reírse de la pobreza y de la desgracia ajena, sentir aporofobia, hacer comentarios hirientes sobre individuos o colectivos vulnerables, se extiende como una moda. Esta forma de estar en el mundo que difunden y crean los mass media, se adopta sin reflexión, sin ser consciente de los intereses específicos de los grupos mediáticos y políticos que la sustentan. Basta acudir a los personajes imaginarios televisivos y cinematográficos como, por ejemplo, los horcos, los vampiros o los zombis; basta analizar toda una irrealidad tecnológica estratégicamente planificada para consumo joven y comprobar cómo se van convirtiendo en un tipo de espectadores cada vez más pasivos y acríticos.

Ante este hecho hay que mostrar cómo la argumentación audiovisual es persuasiva, en especial la del producto publicitario. En esa línea hay que presentar la lógica aristotélica de lo probable que parte de un tópico o una creencia generalizada en la bondad o maldad de algo. Esta lógica persuasiva se constituye como un sistema común de creencias que en la actualidad es el sentido común impuesto por la sociedad de consumo. Una sociedad que postula un constante excedente de producción y que ha de estimular la necesidad de consumir más y más. Se trata de un «sentido común» nuevo en la historia de la humanidad y que consiste en satisfacer deseos-necesidades que se impulsan para, una vez satisfechos, volver a desear satisfacerlos de nuevo y así sucesivamente. No se trata de saber si el anuncio publicitario está construido con mayor o menor gusto, sino de desvelar que el argumento publicitario se desarrolla verbal y visualmente, a modo de entimema o silogismo práctico imperfecto, que consta solo de antecedente y consecuente o

conclusión y que es inculcado a modo pedagógico para que se memorice y no se olvide. Todo se resuelve en «esto es bueno, luego debes adquirirlo» y a tal razonamiento subyace fundamentalmente una moral que erige el consumismo como el *summum bonum*.

El esquema básico localizable en cualquier proceso deductivo publicitario contiene: en primer lugar el tópico o creencia indiscutible ; en segundo lugar el slogan o frase feliz, concisa breve, directa que ensamblada con la imagen o por sí misma suscita en quien la recibe ideas o sensaciones lo suficientemente poderosas para movilizarle al consumo; y finalmente la conclusión o deducción que se extrae a partir del tópico y del slogan. Los tópicos que conducen esta lógica del sentido común son tres: autenticidad (naturaleza), seguridad (dinero) y compañía (sexo/bebida). Tópicos que se entrecruzan y que se aglutinan en un concepto superior que es el de protección y que genera vínculos de dependencia. Los términos que podríamos llamar menores, como el hogar y la juventud, siguen remitiendo a lo mismo . Resumiendo, el esquema deductivo que funciona es el siguiente: si lo natural es bueno, X (que siempre será un producto manufacturado) es natural. Por tanto x (un refresco, por ejemplo) es bueno porque es natural. En síntesis, comprender la manipulación audiovisual es ya una forma de comenzar a salir de ella. Por este motivo es importante saber que los medios audiovisuales contienen figuras retóricas literarias aunque en términos plásticos (acentuación, acumulación, anfibología, antonomasia, comparación, hipérbole, metáfora, metonimia, paradoja, prosopopeya, repetición, sinécdoque) . Falacias de autoridad, entimemas, descripciones que esconden prescripciones... todo ello se da en el medio audiovisual que consume cotidianamente las generaciones jóvenes. No hay que minimizar este tipo de alfabetización audiovisual pues permite comprender la irracionalidad de una sociedad tan desarrollada técnicamente como deshumanizada y ayuda a conocer que la función del argumento publicitario no es meramente informativa sino también un poderoso instrumento para generar necesidades, expectativas y prejuicios que convienen a posiciones ideológicas con intereses económicos y políticos.

Pero no se trata sólo de la publicidad, sino también de la televisión, las revistas, los video juegos y el cine, cuyas producciones se consumen acríticamente a modo de entretenimiento. En esa dirección existen ya variadas propuestas didácticas (cortometrajes, webs y documentales interactivos) que son de fácil acceso y que se han revelado muy interesante en la construcción de la imagen de las mujeres fuera de la lógica publicitaria del consumo y en el reconocimiento a su papel en la cultura. Por citar un ejemplo de los llamados documentales interactivos, «Las Sinsombrero» merece consideración a parte. Por ese nombre se conoce a un grupo de mujeres, pensadoras y artistas, que pertenecieron a la generación del 27, como fueron María Vallo, María Zambrano, Margarita Manso, María Teresa León o Rosa Chacel. Su avatares vitales y culturales se reflejan en el documental interactivo que produjo RTVE en 2015 y que con los medios propios de representación de los documentales convencionales y con otros nuevos, como son diversas modalidades de navegación y de interacción, muestra la vida de estas mujeres como sujetos de visión y no como sujetos de espectáculo. Lo esencial es saber que explorar y participar son dos actividades con las que este documental interactivo ayuda a recuperar la memoria histórica y a promover otra imagen filmica de las mujeres. Por último, no quiero dejar de mencionar la labor educativa que la *Associació Valenciana per la Coeducació* ha llevado a cabo en esta categoría de alfabetización audiovisual a través de sus cortometrajes para la igualdad, que durante más de veinte años se han revelado como un buen instrumento didáctico para coeducar la mirada y favorecer modelos de convivencia basado en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres. Con ello quiero decir que a pesar del enorme alcance de los relatos audiovisuales y de su capacidad para influir en la construcción de las identidades sociales, cabe un resquicio esperanzador para abordar otra mirada de corte coeducativo. No digo que sea fácil pero la dificultad no nos exime de responsabilidad. Los materiales didácticos citados son solo unos cuantos y cada vez se crean más. Están ahí para que recojamos el testigo y los llevemos a las aulas porque en muchas ocasiones quienes las llenan no tienen más oportunidad de verlos si no es en ellas. De ahí que la alfabetización audiovisual sea más determinante de lo que habitualmente se cree y quede directamente vinculada a cuestiones escolares relativas a la alfabetización de género.

Educación negativa y alfabetización ético-estética

En todo lo anterior hay una apuesta por la ética y la estética como esencia del saber filosófico. Por eso mismo no puedo dejar de mencionar, siguiendo a Adorno, que la filosofía ha de incorporar una actitud radicalmente negativa frente a la lógica instrumental dominante, no con ánimo de desestabilizar lo real sino para hacer sospechar de las interpretaciones que las estrategias técnicas del poder imponen sin dar lugar a reflexión. En este sentido, la praxis docente tendría que seguir una dialéctica negativa consistente en negar los aspectos irracionales de la sociedad industrializada contemporánea. En efecto, la dialéctica negativa exige nombrar lo que nadie nombra y negar la razón positiva imperante que produce las injusticias. Y como la razón negativa se vincula al arte, por ser el dominio de la creatividad y de todo aquello que no está integrado por una racionalidad instrumental, la alfabetización ético-estética es una de sus metas. De ahí que Adorno animara a que la filosofía dirigiera su atención hacia los fenómenos artísticos y tuviese en cuenta una formación estética alejada del circuito de una cultura fabricada por la industria del espectáculo. Algo similar demandaba Marcuse al referirse a una educación que formara de acuerdo con la condición humana y la idea de *humanitas* :

Una educación así apuntaría también a una transvaloración de valores fundamentales: requeriría desenmascarar todo heroísmo al servicio de la inhumanidad, el deporte y la distracción al servicio de la brutalidad y la estupidez, la fe en la necesidad de los negocios. Sin duda, estos fines de la educación son negativos, pero la negación es la obra y el modo de la aparición de lo positivo, que ha de crear lo primero el espacio físico e intelectual en que llegar a la vida, y exige por tanto la eliminación del material devastador y sofocante que ocupa este espacio en la actualidad (Marcuse, 1981:80)

En esta línea las poéticas participativas del arte de acción, del arte público, performances, instalaciones, teatros experienciales o piezas recorrido, forman parte de expresiones artísticas que ya no participan de la categoría clásica de la belleza, que denuncian y dicen no a los despropósitos de una sociedad industrializada avanzada y desalmada. Un claro ejemplo es Santiago Sierra, artista español de renombre internacional, formado en Bellas Artes entre Madrid y Hamburgo. Su obra es un buen exponente de la dialéctica negativa aplicada al arte, tal como queda manifiesto en su proyecto escultórico NO, GLOBAL TOUR que comenzó en 2009 y que consistió en una sencilla escultura con la palabra «no», que colocada en la plataforma de un camión, recorrió varios países y continentes.

Ahora bien, quizás porque la estética aún sigue siendo considerada en cierta medida la hermana menor de la filosofía, todavía no ha entrado de lleno como un recurso pedagógico capaz de involucrar al alumnado. Sin embargo en el arte contemporáneo son habituales las prácticas participativas que potencian la implicación comunitaria. En estas prácticas se aúna el arte con la vida diaria y se presta atención a la dimensión colectiva de la experiencia social. Al respecto es de destacar cómo las propuestas artísticas se han interesado por la utilidad del arte para satisfacer las necesidades de la ciudadanía. Un ejemplo, entre muchos, sería la obra Siah Armajani y sus jardines de lectura en espacios públicos situados en diversos lugares como Nueva York, Virginia y California. Sus Salas de Lectura facilitan el encuentro y el diálogo entre las personas, para transformar la experiencia individual de la lectura en un arte colectivo. Su *Poetry Garden* (1994) consta de un espacio central está circundado por una valla metálica reservada para la lectura poética. Se trata de un lugar descubierto pero cerrado por cuatro muros donde propone un disfrute introspectivo en el ámbito público, una propuesta imaginativa que por lo demás puede también llevarse al medio educativo.

En definitiva, para no dar lugar a confusión, conviene señalar que la educación estética no guarda aquí relación con la tradición idealista que mantenía una visión abstracta y canónica de la belleza. Se centra más bien en la base sensible del conocimiento creativo, radicado en el mundo

de la experiencia y de la vida y en el modelo de conocimiento interpretativo, más o menos verosímil de la realidad, que ofrecen la sensibilidad, la imaginación y la fantasía. Un modelo que lejos de centrarse en cuestiones estéticas formales, se inclina por defender la experiencia del arte como un tipo de conocimiento hermenéutico con el que acceder al mundo humano del sentido. De tal manera que no se repara en el arte como una transmisión directa o indirecta de diversas habilidades técnicas de un maestro a su discípulo, ni tampoco se refiere a las aportaciones originales de los grandes genios de la historia del arte sino que considera al arte como una fuerza creadora característica y diferencial de la misma condición humana. Liberar al arte de la preocupación por la belleza y situarlo en medio de una realidad antropológica primigenia, son motivos suficientes para mostrar que la educación estética en filosofía guarda mayor conexión con algunas vanguardias artísticas del siglo XX que con la filosofía moderna de lo bello.

Las aportaciones e innovaciones artísticas son interesantes y valiosas en la medida que nos activan psíquica y corporalmente, y nos hacen pensar. De hecho sólo si se comprende que las creaciones artísticas se han desplazado hacia el ámbito de la verdad más que de la belleza, se entiende cómo pueden ayudarnos a replantear nuestra evolución en tiempos de poshumanidad y, a la vez, motivarnos a indagar en qué hemos transformado nuestra *humanitas*. En todo ello resulta destacable cómo las propuestas artísticas se han interesado por la utilidad del arte para satisfacer las necesidades de la ciudadanía. De ahí que establecer sinergias entre el centro escolar y centros de dinamización cultural (museos, galerías, casas de cultura, librerías, teatro, cine, bibliotecas.....), sea conveniente y aconsejable. En este sentido, quiero reseñar el proyecto educativo *Imagin-Arte: cultura y arte en un barrio urbano* que fue diseñado para la reconstrucción de la conciencia ciudadana ligada a la oferta cultural y de ocio que ofrece el entorno urbano donde está ubicado un centro escolar. Este proyecto conectó durante tres cursos lectivos, un espacio formal de educación como es el IES Balears de Valencia y otro espacio de creación e innovación artística como son Las Naves. El objetivo principal fue sensibilizar en valores éticos inclusivos a través del arte y mediante propuestas artísticas alejadas de la estética planificada del circuito comercial, que no presentaban valores regresivos ni fomentaban la racionalidad cínica. Intentó también optimizar los recursos públicos cercanos al centro; dinamizar didácticas entre iguales; participar en iniciativas creativas y de innovación y acercar las técnicas de investigación y análisis social al alumnado. El proyecto fue premiado en 2016 por la Facultad de Sociología de la Universitat de València dentro de la convocatoria «Comprender la Sociedad con las Ciencias Sociales». Por otra parte, con este tipo de proyectos que combinan ética-estética se sigue además el mandato de la UNESCO que, en su Carta de las Ciudades Educadoras de 2013, impulsa a las ciudades y otros entornos a desarrollar su potencial educador abriendo espacios donde las personas puedan acceder libremente a la cultura y aprendan a participar, a convivir y a ejercer la ciudadanía. En definitiva en estas consideraciones sobre la intencionalidad del arte contemporáneo para cuestionar la racionalidad instrumental y cínica que se ha impuesto en las actitudes individuales y colectivas, es donde cabe la reformulación sobre el tipo de conocimiento que proporciona el arte y su adecuación a propuestas de innovación educativa.

VI

Posverdad y presente postfilosófico

La alfabetización digital, de género, audiovisual y ético-estética a la que me he referido, tiende a potenciar “destrezas de pensamiento”. Sin embargo no hay que olvidar que enseñar el pensamiento crítico no es factible sin empezar por enseñar contenidos previos y conocimientos que son básicos para la vida intelectual. A eso me refería cuando dije que ha de ser plausible conciliar las posturas kantiana y hegeliana dentro de una pedagogía del currículo. Hay que admitir que los conocimientos previos desempeñan un papel importante en la adquisición de nuevas informaciones y que muchos de los obstáculos para avanzar en las tareas educativas, suelen estar en esas lagunas conceptuales que producen su desconocimiento y que impiden adelantar en el aprendizaje. Se trata

de encontrar un término medio en el proceso enseñanza-aprendizaje donde la enseñanza se refiere al profesorado y el aprendizaje al alumnado, pues en la innovación educativa ambos extremos son importantes. En concreto, para el profesorado resulta imprescindible el método *botton-up* que en 2007 expuso la consultora McKinsey en el informe *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Informe que concluye que los países más exitosos han mejorado la formación docente y ha implantado sistemas para que el profesorado aprenda entre sí, compartiendo sus mejores prácticas. Un método inverso al que consiste en invitar a quienes teorizan sobre educación sin nunca haber pisado las aulas. Por el contrario, el modelo *botton-up* requiere que cada docente refleje su propia práctica, con la asistencia de sus pares y al final que tales experiencias sean registradas y distribuidas para mayor difusión y conocimiento. De hecho este es el método que nos reúne aquí hoy en este foro sobre innovación educativa en la filosofía.

Por otra parte, si al profesorado de filosofía se nos limitara el derecho a problematizar el presente, bien acomodando las respuestas o decidiendo de antemano qué preguntas son pertinentes, se acabaría con la competencia educativa propia de la reflexividad filosófica. En realidad el aprendizaje de la filosofía se diluiría en nada si no invitáramos al alumnado a interesarse por los fundamentos de sus propias creencias, para que las cuestionen, las pongan a prueba y sepan defender sus puntos de vista. En ello radica la tarea de aprender a pensar por sí mismos y a saber formar sus propias opiniones de manera responsable. De ahí que sea tan importante animarles a participar en grupos de discusión, tertulias dialógicas, a escribir ensayos o miniponencias con base argumentativa. Para ello es necesario que sepan qué razonamientos son válidos y cuáles no. Pero no se trata sólo de que sepan académicamente qué es una falacia *ad hominem* o *ad verecundiam* sino también que desarrollen un saber metacognitivo que les haga descubrir cuándo las utilizan y corregirlas en consecuencia. Si esto se da a nivel cognitivo, también a nivel práctico sucede lo mismo. No se trata sólo de asumir conceptualmente qué es la asertividad, el autocontrol o la empatía sino desarrollar un saber metaemotivo que les haga descubrir cuándo son o no asertivos y empáticos.

Habilidades cognitivas y prácticas que solo se aprenden ejecutándolas, de ahí la necesidad de programar talleres didácticos de esa metacompetencia de un saber del propio saber, de entender si se tiene la suficiente competencia para comprender y para actuar en términos de la racionalidad humana. Estos procedimientos resultan ser un recurso apropiado para comprobar en qué medida nuestra praxis docente les ha hecho pensar. Sólo cuando son capaces de hacerse preguntas a sí mismos, comienzan a superar las ideas preconcebidas y a tomar conciencia de su propio pensamiento y de su comportamiento ante los demás. Al respecto, resulta curioso que una de las profesiones que dicen no conocerá el paro por influencia del aceleracionismo tecnológico, será aquella que marque la diferencia con la inteligencia artificial y desarrolle las habilidades empáticas humanas que no pueden realizar los robots. Lo denominan “economía de la empatía” y es lo que se conoce como atención al cliente. Pero no deja de ser demoledor y triste que cuando las grandes empresas tecnológicas (Google, IBM, Apple) asuman totalmente el liderazgo del negocio educativo, puedan exigir enseñar a relacionarse en términos empáticos por las necesidades de una lógica empresarial y no por imperativo ético.

A fin y al cabo el proceso, en el que el alumnado se habla a sí mismo para reflexionar sobre las situaciones vitales en las que se encuentra, es propio de la inteligencia humana y tiene la estructura de un diálogo interior socrático en el que uno mismo se pregunta y se responde. Dejar esa simiente reflexiva cuando por lo general ni se plantean los problemas o, como mucho, se dan soluciones demasiados simples y fáciles, sería todo un logro educativo. Tarea que por lo demás no resulta nada fácil cuando la lucha contra la ignorancia, las injusticias y los prejuicios que enarbolaron la Ilustración, ha devenido dialécticamente en la reaparición de nuevas mitologías dentro de una realidad ficcionalizada. Por eso mismo, inocular la necesidad de pensar y hacer brotar la curiosidad insaciable de querer saber, resulta tan complejo como acuciante, máxime cuando conocer y pensar, según la distinción kantiana, no son lo mismo, tal como Hannah Arendt se refiere en este párrafo :

La actividad de conocer es una actividad de construcción del mundo como lo es la actividad de construcción de casas. La inclinación o necesidad de pensar, por el contrario, incluso si no ha emergido de ningún tipo de «cuestiones últimas» metafísicas, tradicionalmente respetadas y carentes de respuesta, no deja nada tan tangible tras de sí, ni puede ser acallada por las intuiciones supuestamente definitivas de «los sabios» . La necesidad de pensar solo puede ser satisfecha pensando, y los pensamientos que tuve ayer satisfarán hoy este deseo solo porque los puedo pensar de nuevo (Arendt, 1999 :113)

De este modo la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, al mismo tiempo que trasmite lo descubierto y lo conocido culturalmente, ha de velar por no cerrar los problemas que se dan por superados. La filosofía pues, como guarda e intérprete del *logos*, solo es entendible en términos de una crítica ideológica que utilice la autorreflexión para valorar las ventajas y desventajas que supone esta nueva etapa de la humanidad que estamos viviendo donde triunfa la posverdad, mediante la distorsión deliberada de la realidad, manipulando creencias y emociones para influir en la opinión pública y en actitudes sociales. Sólo desde esta perspectiva puede comprenderse que la filosofía no ha cumplido aún su función y que su enseñanza hay que reivindicarla con ahínco y pasión. De este modo desde una pedagogía antropológica y de la finitud, a decir de Joan Carles Mèlich (2006), la filosofía ha de buscar la narración más que la información tan en auge en esta época de nuevas tecnologías. En ese sentido la filosofía ha de desvelar cómo la historia de la humanidad es algo más que el dominio técnico del ser humano sobre la naturaleza y que la razón es algo más que un órgano adaptativo, como pueden serlo las zarpas o los colmillos en otros animales, ya que los seres humanos no son solo biología o naturaleza, sino también y fundamentalmente cultura.

En suma, si la filosofía en tiempos de demagogia y posverdad ha de velar por la cultura, lo es porque ser culto supone necesariamente optar por un tipo de persona y por una forma determinada de vida. Defender el carácter procedimental de la razón y no confundir ni mezclar los fines de la ciencia con los de la ética y la estética, es tarea de la didáctica de la filosofía. No obstante la escisión entre instrucción y educación, reflejo de una larga historia de contraposiciones entre teoría y práctica, entre razón y emoción, entre conocimiento y valor, ha dificultado esta tarea que por lo demás es urgente si se aspira a vivir una vida justa y buena. Presentar el conocimiento como el instrumento de autoconservación que tiene la especie humana para sobrevivir y a la vez trascender la mera supervivencia zoológica, es el objetivo didáctico por excelencia de la filosofía en estos tiempos posfilosóficos. Por eso mismo las clases de filosofía han de ser espacios de reflexión para reconstruir un nuevo humanismo y aprender a vivir desde una situación concreta a la que hay que dar sentido. Por encima de todo innovar en educación es, a mi entender, no separar sino complementar la razón con la pasión, la ciencia con el arte, la ética con la estética. Estos cuatro tipos de alfabetización que he tratado (digital, de género, audiovisual y ético-estética) responden a las exigencias de los tiempos que corren. Dentro de este contexto de hiperconectividad digital y aceleracionismo tecnológico, hay de juntar ánimos, a pesar de las contingencias y las dificultades del día a día, para reanudar de forma esperanzada nuestro compromiso con la educación y con la filosofía. Sólo así se comprende que en nuestra labor docente tengamos que recuperar las cuestiones relativas al sentido y al no sentido de la existencia y ser, a la manera que dejaron dicho Horkheimer y Adorno, tanto «pesimistas teóricos» como «optimistas prácticos» .

Bibliografía

AGUILAR, Guadalupe (2012) *El arte participativo*, Ayuntamiento de Culiacán - México, Ensayo.

ARENDRT, Hannah (1999), «El pensar y las reflexiones morales». En *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós

ASSOCIACIÓ PER LA COEDUCACIÓ en <http://associacioperlacoeducacio.org/materiales-coeducativos/> Fecha de consulta 21/2/2018

- BRAIDOTTI, Rosi (2015) *Lo posthumano*, Gedisa, Barcelona
- CORTINA, Adela (2017) *La aporofobia. El rechazo al pobre: un desafío para la sociedad democrática*, Paidós Ibérica
- ENKVIST, Inger (2015) *Lección de pedagogía*, México, Editorial Magisterio Benito Juárez - SNTE
- FOUCAULT, Michel (2006) *Sobre la Ilustración*, Madrid, Tecnos
- JAMESON, Francis (1995), *La estética geopolítica*, Barcelona, Paidós,
- HABERMAS, Jürgen (2002) *Conocimiento e Interés_:La filosofía en la crisis de la Humanidad Europea, Valencia, SPUV*
- HORKHEIMER, Max y ADORNO, Theodor (1994) *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta
- HORKHEIMER, Max (1976) *Sociedad en transición. Estudios de filosofía social. La teoría crítica de ayer y hoy*, Barcelona, Península.
- McKINSEY, http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
Fecha de consulta 21/2/2018
- MARCUSE, Herbet (1981) *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*, La Alianza, Madrid
- MARTÍNEZ-BAREA, Juan (2016) *El mundo que viene. Descubre por qué las próximas décadas serán las más apasionantes de la historia de la humanidad*, Barcelona, Planeta.
- MÈLICH, Joan Carles (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Buenos Aires. Miño y Dávila
- MUÑOZ, Blanca (2011) «¿Es real la realidad en tiempos de postmodernidad?». En *La imagen mundializada ¿una iconicidad global?*, Valencia, UV, Col.lecció: Creativitat & Recerca, nº 2
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA (UNESCO) (2013) *Declaración de Beijing sobre la Creación de Ciudades de Aprendizaje*, en <file://es-red-mundial-de-ciudades-del-aprendizaje-de-la-unesco-documentos-guia.pdf>, fecha de consulta 8/11/2017.
- PRENSKY, Marc (2011) *Nativos digitales*, SM, Biblioteca Innovación Educativa
- SIMÓN, Elena (2011) *La igualdad se aprende*, Madrid, Narcea
- SLOTERDIJK, Peter (1989) *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela
- VV.AA. *Siah Armajani. Espacios de Lectura*. Barcelona, MACBA
- YUSTE, Rafael, Proyecto BRAIN en <https://blogs.cuit.columbia.edu/rmy5/> fecha de consulta 22/2/2018
- ZACARÉS, Amparo : «Imagin-Arte. Filosofía e imaginación sociológica» en *La aventura de innovar en filosofía. Proyectos y Experiencias educativas*, Granada, Editorial COMARES
<https://imaginarteiesbalears.wordpress.com/> Fecha de consulta 21/2/2018