

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Interuniversitario)  
Especialidad en Humanidades (Geografía, Historia y Filosofía)



# LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE LA POESÍA CANARIA: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Realizado: Víctor Martín Hernández  
Dirigido: Miguel Mandujano Estrada  
2020/2021

## AGRADECIMIENTOS

Gracias, antes que nada, al tutor del TFM por la oportunidad brindada y un profundo agradecimiento a todas aquellas personas que me acompañaron a la biblioteca, que me facilitaron libros y materiales, que dialogamos; que hicieron de esto, como todo en la vida, algo colectivo. Además, aunque mi nombre figure aquí, este solo responde a una necesidad histórica que escapa a toda concreción personal, y en este sentido, agradecer a todo el que escribió antes que mí e invitar a poner de puño y letra todo lo que falta por decir y hacer. Como dijo Pedro Lezcano, en su poema *Manos*, “el silencioso verbo de la mano es hacer, hacer”, y que mejor hacer que sembrar en la educación futuros brotes, que continuarán labrando agradecimientos y siembras para que nadie nunca se quede atrás. Por último, quisiera rendirle homenaje a un autor en particular que marcó un antes y después en la elaboración de este trabajo, a Domingo López Torres, ejecutado, al tirarlo al mar en un saco de papas, por el fascismo en 1937 sin llegar a poder cumplir 30 años. Para finalizar, para que sucesos como estos no queden en el olvido, para que ningún poeta, literato, periodista o, en definitiva, para que nadie que levantó la voz y el puño en Canarias permanezca en un estante de la biblioteca. Por esto, declaro con rabia por un horizonte educativo con referentes propios y autocentrado, por una filosofía localizada y alzada frente a la impotencia y frustración juvenil.

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....                         | 1  |
| <b>PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</b> ..... | 2  |
| 1) “Soy donde pienso” .....                       | 3  |
| 2) Lugar de partida: Canarias .....               | 12 |
| 3) Canarias en la intersección poética .....      | 17 |
| <b>SEGUNDA PARTE: CASOS PRÁCTICOS</b> .....       | 25 |
| 1) Introducción .....                             | 25 |
| 2) Propuestas didácticas .....                    | 25 |
| <b>CONCLUSIONES</b> .....                         | 41 |
| <b>Bibliografía</b> .....                         | 43 |
| <b>ANEXO</b> .....                                | 46 |
| A. Poemas .....                                   | 46 |
| B. Cuadros artísticos.....                        | 52 |
| C. Música.....                                    | 53 |
| D. Fundamentación curricular .....                | 53 |

Título: La enseñanza de la filosofía desde la poesía canaria: propuestas didácticas

Title: The teaching of philosophy from Canarian poetry: didactic proposals

Resumen: En el presente trabajo defenderemos un enfoque didáctico que incluya la poesía canaria como recursos a través de los cuales enseñar filosofía. Para ello, en la primera parte, justificaremos el enfoque didáctico, en primer lugar, a través de la geopolítica del conocimiento. En segundo lugar, vincularemos la filosofía con la literatura, y concretamente, con la poesía. En tercer lugar, plantearemos que Canarias es un lugar de enunciación, y, por lo tanto, válido y tenido en cuenta desde la Filosofía. En la segunda parte, plantearemos situaciones de aprendizaje concretas enmarcadas dentro de este enfoque. Por último, concluiremos con algunas reflexiones que deja esta metodología y con una breve autovaloración del trabajo.

Abstract: In this work we will defend a didactic approach that includes Canarian poetry as resources through which to teach philosophy. To do this, in the first part, we will justify the didactic approach, first of all, through the geopolitics of knowledge. Second, we will link philosophy with literature, and specifically, with poetry. Third, we will propose that the Canary Islands is a place of enunciation, and, therefore, valid and taken into account from Philosophy. In the second part, we will present concrete learning situations framed within this approach. Finally, we will conclude with some reflections left by this methodology and with a brief self-assessment of the work.

Palabras claves: enseñanza de la filosofía, innovación educativa, Canarias, poesía

Keywords: philosophy teaching, educational innovation, Canary Islands, poetry

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo vamos a defender la posibilidad de impartir los distintos currículos de la Consejería de Educación de Canarias concernientes al área de Filosofía a través de la poesía canaria y la literatura. Antes que nada, por un lado, incluir contenidos canarios dentro de la docencia es un objetivo de las distintas instituciones canarias, y, por lo tanto, resulta amparado y pertinente ante la legislación vigente. En este sentido, si acudimos a la recién derogada LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, referencia: BOE-A-2013-12886) vemos que las asignaturas se agrupan en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica. El Gobierno determinará los contenidos comunes, pero las administraciones educativas podrán complementar los contenidos de dichas asignaturas y establecer los de libre configuración autonómica. Por lo tanto, las Comunidades Autónomas tienen el amparo jurídico para incorporar contenidos. Dichas disposiciones, no se han visto modificadas con la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Por último, si acudimos a la Ley Canaria de Educación no Universitaria (Ley 6/2014, de 25 de julio) nos encontramos con el siguiente apartado dentro del Artículo 27.7:

El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura, la antropología, la identidad canaria y otros hechos diferenciales del archipiélago canario, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de una cultura universal.

Por otro lado, la innovación docente que aquí se pretende defender incorpora otros requerimientos por parte de las instituciones, como es el caso de la transversalidad e interdisciplinariedad, al incorporar elementos transversales a otras asignaturas como historia, antropología, literatura, lengua.

En la primera parte de este trabajo, procederemos a justificar la incorporación de contenidos canarios, en este caso, poesía canaria pero extrapolable a otras vías de expresión popular, como señalaremos al final de este trabajo. Aplicable a otras áreas de la literatura, incluso a la música cultural popular canaria, comúnmente denominada “folklore”, y expresiones más urbanas como es el caso del RAP o hasta la pintura. En ese sentido, el objetivo fundamental es incluir *inputs* para trabajar los criterios desde perspectivas canarias. Este lugar de enunciación, y de visión, resulta tan válido como los

que se imponen como los únicos y legítimos, invisibilizando y ocultando nuestro patrimonio cultural, artístico, literario y, en última instancia, filosófico. Hablar de filosofía en Canarias es rascar, como veremos, en estas expresiones culturales, aunque en este caso concreto, en la poesía y la producción literaria para ahondar en las formas de comprender y expresar «asuntos filosóficos». Dichas formas están delimitadas, como condiciones de posibilidad del *ser canario*, en sus circunstancias particulares de existencia, que a grandes rasgos se circunscriben a sus particularidades históricas, culturales, sociales, económicas y geográficas. Estos elementos, varían en grado en su integración psicológica y simbólica, pero todos y todas hemos sido socializadas en menor o mayor medida en este contexto y sometidas a vectores de poder al formar parte de un determinado lugar en este sistema mundo moderno/colonial.

En la segunda parte, aportaremos casos prácticos y propuestas didácticas en los que se produce un centramiento de Canarias en los currículos, alejándose de una visión moderna de la filosofía. Como veremos más adelante, dicha visión parte de un sujeto sin cuerpo, universal, no anclable a un territorio, inteligible, racional. Dicho desplazamiento de la mirada será múltiple, interdisciplinar y transversal, donde el alumnado será protagonista de su aprendizaje en tanto que los contenidos participan de su contexto social e histórico. Para finalizar, concluiremos con un cierre rescatando el objetivo principal del trabajo y el grado de imbricación teórico-práctico del potencial subyacente a esta propuesta docente.

## **PRIMERA PARTE: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA**

En la presente parte, identificaremos el problema que se pretende resolver a través de la inclusión de la literatura, concretamente, la poesía canaria y la geopolítica del conocimiento. A grandes rasgos, el problema se basa en una concepción moderna de la filosofía, en la que subyace cierto colonialismo que desprecia las vías propias, en este caso canarias, de reflexión filosófica. En este sentido, los objetivos buscan que el alumnado entienda la reflexión filosófica desde su lugar de producción sin superponer unos conocimientos, es decir, sin jerarquizar en función del lugar desde el que se reflexiona y del tipo de discurso que sea (ciencia frente a literatura, cultura frente a folclore, etc.). En esta línea, se cumple una vez más con el objetivo señalado anteriormente (recogido en el Artículo 27.7, de la Ley Canaria de Educación no Universitaria) al incluir las aportaciones canarias en el marco de la “cultura universal” y reflexionando críticamente sobre las distintas configuraciones entre filosofía, poder, cultura, historia, literatura...

1) “Soy donde pienso”<sup>1</sup>

Para empezar, resulta pertinente introducir el denominado proyecto de investigación modernidad/colonialidad, el cual es heterogéneo y transdisciplinar. Lo componen miembros como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, etc. (Escobar, 2003) El primer postulado es que la colonialidad es constitutiva de la modernidad, es decir, que son dos caras de la misma moneda. La colonialidad no es consecuencia de la racionalidad moderna, sino que ambos surgen como dos dimensiones de un mismo proceso, de la constitución del sistema mundo moderno/colonial. La colonialidad se refiere a un patrón de dominación y explotación, es decir, de poder que implica

Tal como lo conocemos históricamente, a escala societal el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/ dominación/ conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios. (Quijano, 2014, p. 289)

La colonialidad, por lo tanto, se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno cuyos ejes son los señalados anteriormente, articulándose entre sí a través del capitalismo y de la idea de raza. A continuación, veremos algunas aportaciones a la teorización de esta última.

La raza no aparece como categoría central en la definición anterior de la colonialidad del poder, pero más tarde Quijano (1999) añade que la raza surge en el siglo XVI e implicaría, en primera instancia, “diferencias de naturaleza biológica”, las cuales son traducidas en una jerarquía de desarrollo cultural y mental. Es decir, la colonialidad del poder legitimaría las relaciones de dominación existentes a través del racismo y no es hasta el siglo XVII que empieza a plantearse en términos de desarrollo histórico. Walter D. Mignolo plantea que el racismo surgió en el momento en que determinada “raza” o “etnia” tiene el privilegio de clasificar a las personas e influir en las palabras y en los

---

<sup>1</sup> La expresión es de Nelson Maldonado Torres (2007, p. 193)

conceptos de ese grupo. La concepción de la raza de Mignolo (2007) va más allá del color o la sangre, interpela también a las lenguas, religiones o entidades geopolíticas, como la ultraperiférica en el caso canario.

Otro postulado del proyecto es el marco de análisis denominado sistema mundo moderno/colonial, el cual es la confluencia entre los estudios culturales y poscoloniales y los teóricos del sistema-mundo cuyo precursor fue Immanuel Wallerstein (2005). Dicha síntesis implica la comprensión del nuevo marco de análisis desde distintos planos sin reduccionismos a lo económico o a lo cultural, es decir, donde estas dimensiones convergen también a su vez con lo lingüístico, semiótico, discursos, género, raza, etc. Es decir, como planteábamos más atrás, el capitalismo global opera en una red compleja de poderes, donde distintos dispositivos (clase, género, raza, discursos, etc.) constituyen las relaciones sociales.

De igual modo, el grupo se distancia de la posmodernidad, que, por ejemplo, para Grosfoguel (2006, p. 20) “es una crítica eurocéntrica al eurocentrismo”, es decir, una crítica interna a los presupuestos modernos que bien puede impugnar la racionalidad o revisarla.

Por ejemplo, en el caso de Habermas, nos encontramos con que este plantea tres tesis que encajan en el hilo de nuestro recorrido. La primera es que en la fuerza de la autorreflexión conocimiento e interés son una única cosa (Habermas, 1996, p. 44) y la segunda, que dicha unión posee una dialéctica que partiendo de las huellas históricas del diálogo reprimido reconstruye lo reprimido (Habermas, 1996, p. 45) Ambas tesis vinculan el conocimiento a la emancipación.

Sin embargo, Walter D. Mignolo sugiere que dicho análisis representa una historia local europea, es decir, desde la perspectiva interna de la modernidad y su crítica interna, que oculta sutilmente la posibilidad de vincular el conocimiento con interés desde una perspectiva subalterna. En esta línea, Mignolo (2003) plantea que el conocimiento, desde la perspectiva subalterna, está vinculada a la liberación y a la descolonización, ya que la emancipación tuvo lugar en Europa a lo largo del siglo XIX.

La constitución del sistema mundo moderno es previa a la Ilustración y emancipación europea, se fue estableciendo a medida que se consolidaba la dominación colonial europea, es decir, la conquista del Otro mundo, las Islas Afortunadas, el Caribe, Sudamérica, etc. La modernidad, por lo tanto, se establece como “paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo” (Quijano, 1992, p. 14).



El origen de la modernidad implica un desarrollo histórico, que, a mi parecer, no se limita a la conquista de América Latina como señala Enrique Dussel, sino que se remonta a la denominada “Reconquista” y la conquista de las Islas Canarias. Si bien, lejos de querer entrar en este debate, marcaremos el surgimiento en el siglo XV. La modernidad se constituyó cuando Europa se afirmó a sí misma como centro de una historia universal inaugurada por esta, y la periferia que rodea este centro es parte de su autodefinición (Dussel, 1995, p. 57).

La primera consecuencia de este planteamiento es la crítica a la que Enrique Dussel denominó la concepción intraeuropea de la modernidad, es decir, el planteamiento de que la modernidad surgió en Europa sin la intervención de procesos externos. Dicha concepción viene marcada por la comprensión de la razón como proceso crítico y salida civilizatoria. Sin embargo, este proceso solo fue posible con el “encubrimiento del Otro”, es decir, como lo Mismo que Europa ya era. En otras palabras, traducir inteligiblemente la otredad para Europa, insertarlos en sus sistemas culturales y sociales.

De esta manera, la modernidad en tanto que exaltación y emancipación racional oculta una irracionalidad inmanente, es decir, la violencia ejercida por la colonialidad. Lo primero respondería al mito de la modernidad, el cual serviría para encubrir su dimensión irracional, es decir, la violencia legitimada a las poblaciones no modernas.

El mito de la modernidad es, en primer lugar, la autoconcepción de la civilización moderna (europea) como superior, la más desarrollada. Dicha superioridad, la empuja como si de un imperativo categórico se tratara, a desarrollar a las civilizaciones primitivas, bárbaras y subdesarrolladas. En segundo lugar, el camino a seguir es el europeo y toda resistencia primitiva supone un motivo para recurrir a la violencia como praxis inherente a la modernidad. Por último, la modernidad entiende su expansión desde un proceso de redención donde el bárbaro o el primitivo vive en un estado de culpa, autodefiniéndose como una fuerza que emancipará y redimirá a sus víctimas de su culpa. Por lo tanto, los males realizados a sus víctimas están justificados y son consecuencias inevitables y necesarias (Mignolo, 2003, p. 187).

La modernidad de esta manera se inserta en el marco del sistema mundo y Dussel señala dos fases de su constitución. La primera sería la del *ego conquiro*, la subjetividad que antecedió al *ego cogito* cartesiano y que se constituyó como descubridor y conquistador como centro. La conquista del Otro configuró no solo la primera modernidad, sino constituyó el sistema mundo cuyos procesos históricos y relaciones se han desarrollado

hasta hoy en día. La segunda modernidad correspondería a la que comúnmente conocemos y que se inicia con Descartes.

El *soy donde pienso*, título que encabeza este capítulo, es una posición epistemológica que se enfrenta al *Ego cogito* inaugurada por Descartes. Ese sujeto abstracto, ausente de determinación exterior, universal, trascendental en última instancia. Sin embargo, dicha tradición fue continuada por Kant y Hegel, entre otros muchos, pese a tomar caminos diferentes.

El lugar desde el que se piensa no varió, es decir, el lugar de la reflexión filosófica siempre fue el mismo: un lugar deshistorizado; al margen de las coordenadas geopolíticas e históricas como la lengua, la cultura, raza, género, etc. En otras palabras, se trataba de una reflexión que aparentemente se ubicaba al margen de la malla del poder, es decir, del conjunto de mediaciones que nos atraviesan y que en definitiva delimitan y estructuran la enunciación y la reflexión.

Ese sujeto trascendental kantiano también se encuentra descorporalizado, es decir, en una perspectiva de espectador, de ojo de Dios, externo al mundo. Dicha posición ha sido denominada de distintas formas, como la “hybris del punto cero” de Castro-Gómez (2005), la mirada de dios de Donna Haraway (1995), la ego-política del conocimiento de Grosfoguel (2006).

La “hybris del punto cero” de Santiago Castro-Gómez proviene del término griego *hybris*, que significaba el peor de los pecados, pues supone la ilusión de poder rebasar los límites propios de la condición moral y llegar a ser como los dioses (Castro Gómez, 2005, p. 18). Querer ser dios es un signo de prepotencia humana, que implica el primer lugar el desconocimiento de la espacialidad, es decir, eliminar el lugar de enunciación y traducción.

El punto cero de esta *hybris* significa tener el poder de nombrar por primera vez el mundo; de trazar fronteras para establecer cuáles conocimientos son legítimos y cuáles son ilegítimos (cuya misión epistemológica ha sido una constante de la historia de la filosofía, a destacar Descartes y Kant) o definiendo cuales comportamientos son normales y cuales patológicos (aquí Foucault resulta representativo) (Castro-Gómez, 2005, p. 25). En otras palabras, el punto cero, nos dice Castro-Gómez, es el comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo.

La “hybris del punto cero” es la perspectiva que históricamente ha ido construyendo la epistemología y el mundo, siguiendo el modelo de la física, donde la observación es imparcial y aséptica. Su surgimiento, el de la objetividad y cientificidad, echa sus raíces

en la geocultura de la modernidad primera, frente a la común opinión de que su surgimiento fue en la segunda modernidad. Castro-Gómez, siguiendo a Dussel y Mignolo, nos plantea que dicha perspectiva no surgió con la revolución copernicana o del individualismo burgués, sino de la necesidad que tenía el Estado español de ejercer control sobre el circuito del Atlántico y de erradicar en la periferia los antiguos sistemas de creencias (Castro-Gómez, 2005, p. 60). Estos objetivos exigían la jerarquización del mundo y de la imposibilidad de coexistir diferentes formas de verlo.

En definitiva, la “hybris del punto cero” es la inexistencia del lugar particular de enunciación al convertirlo a favor de un lugar sin lugar, es decir, universal. Sin embargo, esta pretensión tuvo unos claros intereses geoculturales y geopolíticos que han sido ampliamente estudiadas por autores como los señalados con anterioridad.

Desde una perspectiva posmoderna, Donna Haraway (1995) realiza la misma crítica a la modernidad y la llama “la mirada de Dios” como una perspectiva hegemónica al pretender buscar la verdad absoluta o las cualidades inherentes al mundo. En este ejercicio, se pierden otras miradas, tanto histórica como geográficamente, al imponerse la óptica occidental. Haraway propone, frente a las geopolíticas del conocimiento provenientes de los estudios descoloniales, el concepto de “conocimientos situados” donde lo situado y la parcialidad son elementos cruciales para cualquier formulación crítica y teórica.

La verdad absoluta, y su camino metodológico y teórico para alcanzarla, está bajo el monopolio de la epistemología occidental, en este sentido, eurocéntrica. El sujeto que habla, desde este lugar, está fuera del análisis, esto es lo que denomina Ramón Grosfoguel la “ego-política del conocimiento” que históricamente ha guiado la filosofía y ciencias occidentales (2006, pp. 20-21). Este concepto indica que la filosofía occidental siempre privilegió el mito del «Ego» no situado, al desvincular la ubicación étnica/racial/de género/sexual del sujeto hablante, la filosofía y las ciencias occidentales pueden producir un mito sobre un conocimiento universal fidedigno que cubre, es decir, disfraza a quien habla, así como su ubicación epistémica geopolítica y cuerpo-política en las estructuras del poder/conocimiento.

Este problema denominado de varias maneras responde a la crisis actual del paradigma europeo del conocimiento racional cuyo presupuesto fundante es el conocimiento como producto de una relación sujeto-objeto (Quijano, 1992, p. 14).

Por una parte, el sujeto se refiere a una categoría donde el individuo está aislado, constituido a través de su reflexión y racionalidad. El *cogito, ergo sum* es un buen ejemplo. Por otra parte, el objeto es externo al sujeto y se constituye por las propiedades

que a él se adscriben. Bajo este paradigma, la intersubjetividad y la totalidad social se encuentran negadas, no hay relaciones intersubjetivas en la producción del conocimiento. De esta manera, y al hilo del planteamiento de Dussel, el otro no existe, no existe el sujeto fuera del contexto europeo. La cultura europea al erigirse como racional, se relacionó con la Otredad desde el paradigma sujeto-objeto, como relación de exterioridad.

Frente a esto, desde los estudios descoloniales, postcoloniales y posmodernos, se cuestiona la idea de modernidad como *el* lugar de enunciación, un lugar de enunciación que, en nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad y sobre lo que, desde la perspectiva de la razón moderna, se consideraba no racional (Mignolo, 2003, p.185). Sin embargo, los estudios postcoloniales divergen de la posmodernidad en la medida en que la primera critica los momentos irracionales y afirma la razón del otro, donde lo postcolonial adquiere un lugar diferencial de enunciación (Mignolo, 2003, p. 187). La posmodernidad entendida, en este caso, como crítica de la razón y de la modernidad, pero sin renunciar a sus proyectos “originales”.

Como hemos visto, la modernidad se relacionó externamente con la alteridad no-europea y, por lo tanto, no es un fenómeno exclusivamente europeo, sino que se constituyó con violencia y sufrimiento hacia las comunidades no europeas. En este sentido, se produce un descentramiento de la concepción intraeuropea de la modernidad, es decir, reconfigurar la modernidad como un proceso inseparable de la colonialidad. Para esta disyuntiva, entre la modernidad como un proceso únicamente europeo o como un proceso fruto de la violencia hacia el Otro, hay dos futuros globales: o una continuidad de los ideales de la modernidad (tal como ambicionan Habermas y Giddens) o serán trans-modernos y descoloniales (Mignolo, 2010, p.28) No se trata de vindicar el privilegio epistémico de las minorías sino su derecho epistémico que ejercido como derecho epistémico tiene el potencial descolonial que se contrapone a la asimilación (Mignolo, 2010, p. 33).

El desprendimiento significa cambiar los términos de la conversación, desnaturalizar los conceptos y los campos conceptuales que totalizan una realidad. En esta línea, consiste en desprenderse de las teologías y egologías del conocimiento y del entendimiento. La primera fue la forma histórica y dominante del conocimiento desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII, cuyo poder residía en la teología cristiana. La segunda consistiría en el proceso por el cual se produjo una secularización de hacia la soberanía

del sujeto y el cuestionamiento de la teología. Descartes, Kant, como máximos exponentes.

Sin embargo, el presente trabajo pretende continuar con la tendencia inaugurada por los criollos hispano-descendientes, en su tensión con el sujeto moderno europeo, al final del siglo XVII, realizaron un desplazamiento de la hegemonía teo- y ego-lógica hacia una geopolítica (descolonial) del conocimiento y del entendimiento. En esta línea, la política del conocimiento geo-gráfica (y corpológica) se refiere a la clasificación-identificación imperial/colonial histórica de nuevos sujetos de conocimiento y de entendimiento que han sido negados, ignorados e invisibilizados justamente por las políticas teo-lógicas y ego-lógicas imperiales del conocimiento (Mignolo, 2010, pp. 36-37).

Estos nuevos sujetos, hablan desde la diferencia colonial, esta

Alude al lugar y a las experiencias de quienes han sido objeto de interiorización por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores. Los conocimientos, seres, territorios y poblaciones colonizadas (o que son colonizables, cabría agregar) son epistémica, ontológica y socialmente inferiorizadas por la mirada colonialista. Se trata de lugares y experiencias que son constituidos como exterioridad a la modernidad, en una lógica de negatividad (de inferiorización) (Restrepo y Rojas, 2010, p. 132).

En definitiva, la diferencia colonial alude al Ser-otro de la modernidad producido por la colonialidad del poder, marcado y subalternizado en sus modalidades de conocimiento y vida social (Restrepo y Rojas, 2010, p. 133).

La diferencia colonial es condición de posibilidad del sistema moderno/colonial y también legitimador del mismo en tanto que se articula en la colonialidad del poder enfrentando conocimientos y estructuras de poder para subalternizar conocimientos y dominar a poblaciones.

La diferencia colonial no solo es un espacio en el que se legitima el sistema mundo moderno/colonial, sino que también operan fuerzas que la impugnan, como una fuerza liberadora que intenta desarticular el sistema que los oprime. Dándole voz al silenciado por la diferencia colonial, nos enfrentamos a la episteme monotípica de la modernidad a través del pensamiento fronterizo. Dicho pensamiento reside en un lugar de enunciación históricamente ubicado en los bordes del sistema-mundo moderno/colonial. Estas historias locales adquieren un carácter particular reordenando la geopolítica del conocimiento al tensionar el discurso hegemónico desde, como señalábamos con anterior, la exterioridad creada por la modernidad. Las teorías críticas descoloniales emergen de

las ruinas de los lenguajes de las categorías de pensamiento y de las subjetividades que han sido constantemente negadas por la retórica de la modernidad y la aplicación imperial de la lógica de la colonialidad (Mignolo, 2010, p. 27).

En consecuencia, la geo-política y corpo-política del conocimiento surge de la des-identificación y des-clasificación de los sujetos imperialmente negados, surge como epistemología y política descoloniales que afecta y afectará al control político y económico y la hegemonía de larga data de la política (neo) liberal y del capitalismo. La geo-política epistémica implica un vuelco decolonial y cobra aquí su sentido no a través de la relación con un objeto (planeta), sino en el marco de las materializaciones epistémicos (ge-históricas y corpo-gráficas) en la organización espacial del mundo moderno/colonial: la geopolítica del conocimiento nombra la ubicación histórica (espacio y tiempo, los referentes históricos y la configuración del tiempo y del espacio, etcétera) y la autoridad de la localización de las enunciaciones negadas y devaluadas por parte de la dominación y la hegemonía de ambas políticas imperiales del conocimiento y del entendimiento, la teológica y la egológica (Mignolo, 2010, p. 36-37). Este punto de partida ataca directamente a la modernidad, y especialmente, al eurocentrismo, al plantear que todo conocimiento está situado histórica, corporal y geopolíticamente. En este sentido, las pretensiones de la modernidad de un sujeto ahistórico, fuera del poder, deslocalizado y sin cuerpo, resulta radicalmente cuestionada.

Para concluir, ¿está la enseñanza de la filosofía al margen de los postulados anteriormente mencionados? A mi parecer, las premisas planteadas con anterioridad nos invitan a reflexionar acerca de cómo se enseña filosofía en la actualidad en Canarias. En primer lugar, un breve recorrido por los currículos de filosofía, nos encontramos con una fuerte presencia de cuestiones “universales” pero totalmente desligadas de las realidades locales. En segundo lugar, la enseñanza de la filosofía en enseñanzas medias se rige en general por los mismos principios que guían a la academia: el eurocentrismo. En esta línea, enseñar filosofía como si se tratase de una reflexión abstracta al margen de las historias locales, solo reproduce el ideal moderno de la reflexión filosófica europea como paradigma universal. Es decir, solo corresponden las preguntas y respuestas planteadas por la modernidad eurocentrada.

Por el contrario, aquí se pretende vincular “los asuntos europeos filosóficos” con las respuestas canarias, con cómo se ha pensado particularmente las preguntas filosóficas desde aquí, e invitar a nuevas preguntas, incorporar miradas de la diferencia colonial al escenario de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, se pretende articular la

enseñanza de la filosofía en Canarias no desde las coordenadas del mito de la modernidad y de la mirada imperial, sino justamente entender la ubicación histórica y filosófica de Canarias en la articulación de sus propios discursos y, por ende, del currículo de, en este caso, Filosofía. ¿A caso, nadie se ha preguntado sobre su identidad personal, sobre la cultura, sobre Descartes, sobre la Dialéctica, aquí en Canarias? ¿Sus únicas respuestas válidas son las occidentales? ¿No es Canarias un lugar de enunciación válido?

## 2) Lugar de partida: Canarias

Como señalábamos anteriormente, partiremos desde el lugar de enunciación canario. Para empezar, quisiera realizar una aclaración, pues pareciera necesario justificar las particularidades de este contexto en concreto debido a una confusión generalizada entre reivindicación de las peculiaridades y chovinismo. En ese sentido, ¿por qué Canarias?

En primer lugar, esta pregunta cae en la trampa señalada con anterioridad, en el imaginario colectivo hay cierto rechazo propugnado por la centralidad del concepto Estado-Nación y de todas sus versiones en la actualidad, desde la izquierda hasta la derecha. Sería raro a un inglés realizarle esa pregunta, o a un español, catalán o vasco. A mi parecer, este miedo responde a la confusión mencionada al principio, a la centralidad del Estado-Nación, por tanto, de la hegemonía del estado español y, por último, del grado de la cuestión nacional de los distintos territorios que lo componen.

En segundo lugar, frente a las críticas posibles del presente trabajo relativas a esta cuestión, subyace cierto colonialismo interno y eurocentrismo académico. Canarias, a mi parecer, no se ha configurado como sujeto político académico, sino por el contrario, reproduce las mismas lógicas eurocéntricas y academicistas occidentales. Pareciendo, de esta manera, que hablar sobre Canarias no resultara pertinente o estuviera fuera del debate, sin embargo, estos últimos años parece estar forjándose una fuerza que impugna esta negación e invisibilización de los temas canarios y que abre un abanico de preguntas. En tercer lugar, el miedo a reivindicar nuestras particularidades como legítimas y merecidas de ser valoradas, e introducidas en, por ejemplo, el currículo de filosofía también guarda relación con la situación actual de Canarias con respecto al sistema mundo moderno/colonial. A mi parecer, este es el fondo que subyace a todas las inquietudes.

Por último, no pretendo aquí establecer un marco detallado y extenso sobre el contexto actual canario porque escapa al interés principal de este trabajo y porque preguntarse por Canarias es una cuestión aún por debatir y definir. Sin embargo, sí que señalaré las particularidades de este lugar que considero vehiculares del medio de expresión elegido, la poesía, que trataré más adelante.

Sin más dilación, preguntarse por Canarias nos empuja antes que nada a la insularidad y su localización geográfica, más bien, geopolítica y que históricamente ha estado siempre en disputa por su control. Su situación tricontinental, como punto de encuentro entre tres lugares geopolíticos (Europa, África y América Latina) clasificados en distintos lugares



por la colonialidad del poder y, por lo tanto, con una relación distinta en las experiencias canarias. Por un lado, somos la ultraperiferia de Europa, no somos su centro y, ni de lejos, formamos parte de los procesos de toma de decisiones ni los intereses que defienden corresponden a los de las clases populares canarias. La principal relación con Europa es a través de la subvención, y, por tanto, desde la óptica de la dependencia. Aquí nos encontramos con una forma colonial ya señalada por la teoría de la dependencia (Cardoso y Faletto, 1973). Por otro lado, somos una comunidad autónoma de las diecisiete que conforman al Estado español. En esta línea, el estatuto de autonomía de Canarias reconoce su nacionalidad, le ofrece determinadas competencias a la par que negocia otras.

La relación con África siempre ha sido de espaldas, en ese sentido, como señala Fernando Estévez, un breve análisis de la historiografía canaria nos muestra este racismo. La clasificación por parte de la mirada imperial de los indígenas canarios, a partir de Berthelot, esto es, toda la antropología canaria fue, básicamente, taxonomía racial (Estévez, 2019, p. 191). La conclusión de este autor es que tras siglos de investigaciones antropológicas el guanche es blanco y de origen europeo, y que a comienzos del siglo XIX se empezaba a radicalizar la dicotomía árabe-bereber. La raciología, como señalábamos con anterioridad se instauró en Canarias y uno de sus postulados es que las características físicas determinaban el carácter moral de una raza, estableciendo una jerarquización social. El origen de los indígenas canarios era bereber, lo que, para Estévez, significó la desvinculación racial tanto con los árabes como con los negros; los bereberes, en definitiva, eran los “hombres blancos” del Norte de África. Si la raza bereber provenía de Europa y los guanches eran de origen bereber, el guanche es de origen europeo. Dicha hipótesis, se intentó demostrar científicamente con René Verneau (Estévez, 2019).

Las aportaciones de Estévez nos sugieren que las Islas Canarias no estuvieron al margen de la constitución de la modernidad/colonialidad y los distintos intentos de jerarquización racial que pretendía ubicar el origen indígena, y, por ende, los antepasados de los canarios actuales como descendientes europeos a través del bereber. Esto incorporó la inevitabilidad de la lógica del racismo en la constitución de la historia nacional por parte de la élite canaria con respecto al árabe, negro o indio. En definitiva, el guanche fue una invención para proporcionar unos ancestros premodernos a la moderna idea de una nación canaria, el resultado de la asimilación de las ideologías racistas y nacionalistas europeas por la élite de las Islas como un dispositivo para su hegemonía social (Estévez, 2019, p. 211).

En este sentido, nos dice Estévez (2019), “desnegrizados, salido de la cuna europea, el bereber emergió inmaculado en su calidad de descendiente europeo”. Dicha imagen, fue incorporada y sirvió para legitimar a las elites criollas e incorporarla al núcleo de la identidad canaria, para hacer que esta sirviera como expresión de una sociedad moderna y avanzada. Esa identidad implicó la “interiorización de las taxonomías raciales occidentales y fue el resultado del miedo, de las elites criollas que se fueron gestando en la expansión colonial, a estar en el lado de los marcados y no en el de los que marcan” (Estévez, 2019, p. 195).

Esta última afirmación, también guarda relación con el otro polo continental, América Latina. Afianzar nuestro “noble” origen en Europa, contribuyó a considerar inferiores a los indios. Sin embargo, por los flujos migratorios la cercanía con respecto al continente inspira simpatías históricas. En definitiva, la jerarquización social de comienzos del siglo XIX en la que el indio y el bereber configuraron al guanche, el primero como imagen negativa y el segundo como imagen positiva, con su intersección en el archipiélago que Estévez denominó estación terminal, fue un punto de llegada de los modelos europeos de raza y nación (Estévez, 2019, p. 220).

El archipiélago canario, sus indígenas y sus pobladores, “fue resultado de la mirada imperial con la que Europa fue construyendo sus islas utópicas y sus paraísos perdidos al tiempo que clasificaba, jerarquizaba y sometía a los «otros», genéricamente a los de piel oscura, y más específicamente, a los negros” (Estévez, 2019, p. 224).

Dicha mirada imperial sigue atravesando la canariedad hoy en día, si hacemos un recorrido por la imagen que se ofrece de cara a fuera (aquella que resulta atractiva para el “imperio”) nos encontramos con esas “Islas Afortunadas”. Dicha construcción imaginaria e imperial de las islas nos persigue históricamente, y aún se mantiene: sol, playa, sus pobladores, su habla, etc. Esta imagen externa se impone por la confluencia entre capitalismo y colonialismo: el turismo. Por último, la mirada imperial nos atraviesa en tanto que nos alineamos en esa proyección sobre nosotros y nosotras mismas, como un objeto exótico destinado al sector servicios, es decir, a complacer al turista o, por último, a emigrar.

Frente a esta imagen, hay unas condiciones reales y materiales de existencia que veremos a continuación, las cuales no pretenden cerrar toda experiencia, sino más bien establecer ciertos vectores que en mayor o menor medida nos configuran.

En primer lugar, la insularidad como elemento distintivo. Canarias es un archipiélago y por ello, delimitados por el mar. Esta delimitación se convierte en referencia y se traduce

en un plano psicológico, que, junto a la orografía y geografía del territorio, adopta un significado emocional y simbólico. En la poesía canaria, por ejemplo, se alude constantemente a la tierra y al mar como elementos centrales. Dicha situación archipelágica, establece una determinada relación con el medio natural, tanto en nuestra forma de concebirlo como de vivirlo, al igual que para defenderlo. La lucha por proteger el medio natural canario es una constante histórica, desde Veneguera hasta La Tejita. Tal vez, nuestra identidad esté fuertemente marcada por el medio natural.

En segundo lugar, la organización económica en Canarias, primero formulada con el régimen de Puertos Francos, y luego con el Régimen Económico y Fiscal de Canarias (REF) y su inclusión en el mercado común europeo, como decíamos anteriormente, nos aboga a la dependencia. De esta manera, las relaciones económicas y de producción condicionan la subjetividad canaria, llegando hasta el punto de que sea un rasgo definitorio de su psique. En la actualidad, podemos ver como la pandemia producida por el covid-19 solo agudizó el modelo económico, con una tasa de 29,8% de personas desocupadas, entre el paro y los ERTE (Guerra, 5 de mayo de 2021).

Tal sistema económico, empuja a Canarias al sector servicios, la industria y la agricultura, sectores minoritarios. Este último, ha sido históricamente decisivo para la economía canaria, primero con la caña, luego con el vino, la papa, la cochinilla, y a finales del siglo XIX el tomate y el plátano bajo capital inglés. Como se ha podido apreciar, un análisis de la historia económica canaria nos muestra unos ciclos de monocultivo abocados, uno tras otro, al fracaso, y en la actualidad, la pandemia nos lo ha mostrado otra vez más. Cada crisis de las mencionadas anteriormente, excepto la producido por el covid-19 a falta de investigación al respecto, ha producido respectivamente un flujo migratorio de ida y vuelta, por lo general, con Sudamérica.

En tercer lugar, como adelantábamos al inicio, la situación geopolítica del archipiélago, su actualización actual en el sistema mundo moderno/colonial, nos invita a pensar en los siguientes elementos: una fuerte presión migratoria históricamente sostenida, pero con picos debido a crisis económicas, como la del 2006, o por la crisis producida por el covid-19 en la actualidad. Sin embargo, cabe señalar que dicha presión se basa fundamentalmente en el actual modelo de gestión migratoria, cuyas competencias recaen en Europa y en el estado español, convirtiendo a Canarias en una cárcel geográfica.

En paralelo, encontramos la reactivación del conflicto entre Marruecos y el Sahara, cuyo origen se remonta al Acuerdo Tripartito de Madrid (1975). Otra cuestión para destacar es el BREXIT, partiendo de que su turismo supone el 33% de visitantes totales a las islas, y

la caída de la touroperadora Thomas Cook también tiene un impacto importante en la economía canaria (Rodríguez, 2 de febrero de 2019).

Dejando a un lado estos acontecimientos, cabe señalar la cuestión del habla canario como una particularidad de las islas. Aunque no es homogéneo, podemos hablar a grandes rasgos de una notable similitud con el habla hispano-caribeña. El habla puede ser expresada de distintas formas, una de ellas es la poesía, y Canarias cuenta con una gran producción poética digna de ponerla en valor. En esta poesía, nos encontramos con las anteriores cuestiones, cómo la insularidad, las desigualdades económicas, y el carácter canario social e histórico, aparece encarnado en el lenguaje. En este sentido, estas particularidades (corpo)geopolíticas son reconocidas por la comunidad académica canaria al hablar de una poesía propia. A continuación, daremos algunas pinceladas sobre la (corpo)geopolíticas de la poesía canaria.

### 3) Canarias en la intersección poética

Para empezar, aquí no pretendemos realizar una identificación absoluta entre la filosofía y la literatura, sin embargo, coinciden en tanto que son el *a-partir-del-cual* cuestionar, nos dice Daniel Barreto (2005). La poesía, como género literario, también recoge este *espíritu*, y la poesía canaria también ha sido abogada a esta misión histórica.

La poesía canaria presenta unas características propias, debido a sus particularidades históricas, pero siempre ha participado en los movimientos traídos de España o Europa. Hablar de producción poética en Canarias, implica en primer lugar, admitir la relación dialéctica entre los movimientos poéticos y artísticos como un viaje de ida y vuelta, en tanto que la manera de expresar y de sentir esas corrientes viene delimitada por la forma en que se socializó en un territorio en concreto, con un habla, una isla y una cultura. En segundo lugar, esos viajes no solo fueron de ida y vuelta hacia el continente europeo, sino también hacia África y Latinoamérica, volviéndose el atlántico un lugar propio literario. Sin embargo, ¿por qué poesía?

Si atendemos a la historia canaria, nos encontramos con que la literatura en general ha servido como medio de expresión central del *ser en el mundo* canario, y, por lo tanto, guarda una relación íntima con la filosofía. Justamente, frente a las tendencias abstractas de descontextualización de los autores y de su adscripción a lo universal (dos fenómenos totalmente ideológicos que reproducen la división entre al autor y su contexto, el autor y su vida personal) consideramos que “lo canario no es algo químicamente separable del artista de las Islas, sino expresión que concentra para el hombre que habita en Canarias los rasgos constitutivos de su ser-ahí” (Barreto, 2005, p. 64)

En este sentido, considero que no podemos hablar de una producción filosófica canaria, en tanto que la filosofía, tal vez frente a otras disciplinas, viene de la mano de la modernidad, de Europa, de la emancipación, de lo universal. De esta manera, sí que ha habido producción filosófica, pero que en general, no ha podido desligarse de los presupuestos que la sustentan y que la limitan a un seguidismo del pensar europeo. Eugenio Padorno plantea que, en Canarias, la poesía ha cumplido el cometido de la filosofía (Barreto, 2005, p. 67) y dicha tesis, aquí nos proponemos defenderla en primera instancia, para luego llevarla a la práctica docente.

La poesía, sin embargo, nos muestra un espacio de apertura (construcción) y de rotura (deconstrucción) que permite la concepción de determinados problemas o cuestiones que

históricamente han sido filosóficas, desde un punto de vista otro. Este punto de vista otro, es en primer lugar, literario.

Los poetas eran expulsados de la República porque el arte parecía nocivo para formar a los ciudadanos. Aquí lejos de seguir los pasos de Platón, afirmaremos que la poesía nos dice cómo y por qué las personas viven esas verdades y esos hechos, es decir, la relación entre los universales y las cosas pequeñas con las que se teje la existencia (el cuerpo, los deseos, miedos, etc.) (Magris, 2001, p. 24). Esas verdades y esos hechos son los resultados obtenidos por otras materias, como la historia, la política, la sociología, que ofrecen determinadas verdades y hechos que luego son contrastadas, de manera particular, por la literatura. En términos de Claudio Magris (2001), “si Dios se encarna, es la literatura la que puede contar esa encarnación, mostrando el absoluto en los gestos de cada día” (p. 25).

En otras palabras, “la historia cuenta los hechos, la sociología describe los procesos, la estadística proporciona los números, pero no es sino la literatura la que nos hace palpar todo ello allí donde toman cuerpo y sangre en la existencia de los hombres” (Magris, 2001, p. 25).

La filosofía justamente ha sido el lugar de la razón, de lo universal, de lo inteligible, de la emancipación, de Dios, la literatura es el lugar carnal donde la representación toma ojos, los sentidos toman cuerpo, la razón toca la cabeza. Y no solo los toca, sino los subvierte en muchos casos. Un ejemplo de filosofía y literatura donde aparece esta relación dialéctica entre ambas es Kafka.

Aquí, sin embargo, pondremos sobre la mesa como esa dialéctica está puesta en juego desde el cuerpo canario, desde la forma local de vivir la historia universal, parafraseando a Mignolo, desde la forma de encarnar localmente lo instaurado desde la modernidad. En este sentido, tal y como lo plantea Daniel Barreto (2005) “por fortuna o por desgracia, tratar de pensar desde aquí —lo que en Europa llamamos “región ultraperiférica”— pasa necesariamente por cuestionar el *lugar* y todo -imposible, inabarcable- lo que en él y con él nos ha sido dado” (p. 12). Este autor, considera el *istmo* como un nuevo enfoque de unión y distanciamiento con respecto al *lugar* dado.

En definitiva,

Es la literatura la que puede salvar esas pequeñas historias, iluminar la relación existente entre la verdad y la vida, entre el misterio y la cotidianidad, entre el individuo concreto y la Babel de la época (...) Frente a la Historia, que pretende encarnar y realizar lo universal, la literatura contrapone lo que se queda en los

márgenes del devenir histórico, dando voz y memoria a lo que ha sido rechazado, reprimido, destruido y borrado por la marcha del progreso. La literatura defiende la excepción y el derecho contra la norma y las reglas; recuerda que la totalidad del mundo se ha resquebrajado y que ninguna restauración puede fingir la reconstrucción de una imagen armoniosa y unitaria de la realidad, que sería falsa (Magris, 2001, p. 25).

El escritor decide tras qué frontera se sienta en casa (Magris, 2001, p. 55), algunas ciudades son la frontera y otras tienen dentro las fronteras y son constituidas por estas. Sin embargo, en el caso concreto de Canarias me parece que estas dos determinaciones se encuentran presentes. Por un lado, es una frontera, y para muchos, una cárcel. Por otro lado, está constituida por fronteras internas como es la insularidad, por otras como la relación turista-canario, canario-migrante, ciudad-campo, isla mayor-isla pequeña. Son fronteras internas que acaban generando un discurso particular en función del lugar que se ocupe.

Tras estas fronteras, se configuran identidades, como la canaria y acaban estableciendo un lugar literario y, concretamente, poético donde las distintas intersecciones del escritor se traducen en una narrativa.

Estos relatos, trazan, desplazan, disuelven y reconstruye fronteras (...) la literatura es por sí misma una frontera y una expedición a la búsqueda de nuevas fronteras, un desplazamiento y una definición de estas (Magris, 2001, p. 67).

La literatura, y, por lo tanto, la poesía es una zona de contacto, una intersección entre elementos, tensiones y movimientos distintos, un desplazamiento de las fronteras semánticas y de las estructuras sintácticas, un continuo desmontar y volver a montar el mundo, sus marcos y sus imágenes (Magris, 2001, p. 68). Movimientos artísticos, que nos dice Pedro García Cabrera, se aclimatan a nuestro perfil característico como región y a las modalidades del temperamento del sujeto operante que las tratara (Martinón, 2009, p. 204). Canarias siempre estuvo en la intersección de distintos movimientos artísticos y literarios, un viaje de ida y vuelta a España, Italia, Portugal, África, el Caribe, Sudamérica, etc. Dicha intersección, a finales del siglo XIX, no poseía unas particularidades propias canarias según Francisco María Pinto (1879). No fue hasta que llegó de la metrópoli el realismo que este desencadenó un movimiento denominado regionalista de las manos de Nicolás Estévez, continuada por autores como José Tabares Bartlett, Antonio Zerolo, etc.

Sin embargo, a principios del siglo XX Valbuena Prat plantea que la poesía canaria, fenómeno cultural de reciente formación, estaba definida por rasgos distintivos derivados de la psicología de la persona insular y de la peculiar lejanía atlántica del archipiélago (Martinón, 2009, p. 20). Este filólogo, en un intento de sistematizar la poesía canaria, planteó los siguientes ejes: sentimiento del mar, a-islamamiento, cosmopolitismo e intimidad (García Ramos, 2013, p. 76). La psicología insular viene condicionada por sus condiciones materiales y subjetivas de vida.

Respecto a la situación atlántica del archipiélago, merece detenernos en este aspecto puesto que la producción poética en Canarias siempre estuvo en diálogo con el Atlántico y con sus pobladores.

Acercarnos a Canarias significa entender el archipiélago dentro de la atlanticidad (Quevedo, 2012, p. 60) en tanto que históricamente ha sido un espacio de tránsito que posibilita una visión transoceánica (Pérez, 2017, p. 59). En esta línea, siempre se ha priorizado un enfoque transcontinental, omitiendo el mar, sus naufragos anónimos, sus cuerpos esclavos, sus migraciones, sus trasvases de conocimientos, plantas, animales, etcétera (Pérez, 2017).

Las características señaladas con anterioridad por Valbuena Prat sobre la poesía canaria, nos dice Quevedo, se integran claramente en la estructura superior de la atlanticidad como un espacio literario y poético (Quevedo, 2012, p. 61)

La literatura del Atlántico fue un proceso en el que los cuerpos migrantes fueron consolidando una producción literaria, cuyos viajes iban desde Canarias hasta Brasil, Cuba o Guatemala en los primeros decenios del siglo XVI (García Ramos, 2013, p. 12). En ese sentido, se podría hablar de una literatura de los márgenes, siguiendo a Juan-Manuel García Ramos, en la que el espacio de intercambio cultural y literario atlántico fue difuminado por la colonialidad. En otras palabras, sí que se hace referencia a las sucesivas oleadas literarias y culturales llegadas de Europa, encarnada especialmente en España, a Canarias en manos de aquellos que pudieron acceder al privilegio de las academias peninsulares o europeas. Dichas oleadas, como si de un agradecimiento colonial se tratara, han sido visibilizadas, mientras que las otras narraciones subalternas atlánticas son escasamente tenidas en cuenta.

Tal y como señala García Ramos, hay que destacar, por un lado, el intercambio cultural atlántico caribeño que incluye nombres canarios como José de Anchieta en Brasil, Luis Melián de Betancourt en Guatemala o Silvestre de Balboa en Cuba. Por otro lado, un



diálogo atlántico-americano, que también recoge el Caribe, con voces como Mercedes Pinto, Josefina Plá, etc. (García Ramos, 2013, pp. 17-18)

Dichas voces encarnaban ese ser-atlántico-canario, como de una proyección local de su experiencia atlántica, es decir, hablaban desde la herida colonial y desde un horizonte más allá del archipiélago. Se insertaban en un dialogo atlántico, que se escapaba a un cierre absoluto que no permitía su integración en la identidad y la unidad, sino se integraba en un marco en el que la *diferencia* era su protagonista y el diálogo su unión. Lejos de romantizar este horizonte literario, no hay que obviar que esto se produjo en tanto que la relación fundamental de Canarias con los otros continentes, en algunos casos recíprocamente, se basa en la migración y la pobreza.

Este *ser tricontinental* es una simbiosis de la fragmentación y del desgarramiento de pueblos en movimiento, con la consecuente huella que dejan a su paso. Un caso paradigmático de esta cuestión es nuestra *habla*, con influencias, entre muchas otras, portuguesas, inglesas, andaluzas, cercano al caribeño, con términos indígenas, etc.

Sin embargo, nos encontramos con que, en la poesía, en términos generales, nuestro *habla* no está del todo permeado en la literatura, y concretamente, en la poesía. El principal motivo es el complejo de inferioridad lingüístico que históricamente se ha consolidado en Canarias y que ha sido impulsado desde el *Norte* peninsular hacia el *Sur*, incluidos otros territorios como Andalucía. Cabe destacar que la gran mayoría de literatos canarios se han formado en península y en Europa, incorporando de esta manera inconscientemente la superioridad lingüística y académica del *lugar* de enunciación continental europeo. Una cuestión paradójica, es que el español atlántico representa casi el 90% frente al 10% de la variedad del castellano septentrional, sin embargo, el lugar que ocupa uno frente al otro solo responde a una cuestión: el sistema mundo moderno/colonial y a la geopolítica del conocimiento.

En este sentido, ya supone un desgarramiento este desplazamiento lingüístico producido por la colonialidad en las tierras peninsulares, no obstante, este fenómeno también se produce en la escuela y academia canaria. El lingüista catalán Diego Menéndez- Pidal señala esta cuestión como una *disglosia*, al establecer dos niveles lingüísticos: uno de uso coloquial (el hablado, aprendido en la calle y en la familia) y un uso literario (aprendido en la escuela, por ejemplo, sobre unos libros escritos en prosa “castellana” extra insular) (García Ramos, 2013, p. 114).

De esta manera, estos dos niveles no constituyen dos caras de la misma moneda, sino por el contrario, de un lado, el habla tiende a desarrollarse ajena del todo al depurador influjo

del español literario, por el otro, la lengua escrita viene a ser aprendida y cultivada como una estructura sobrepuesta y artificiosa, extraña a la propia experiencia lingüística del sujeto hablante. Como consecuencia de esta disgloria a señalar, es la incapacidad de incorporar las experiencias vivificantes del habla cotidiana (García Ramos, 2013, p. 114). Por último, esta *disgloria* actúa como una fuerza positiva como un elemento de la colonialidad del saber y lingüística a la que está sometida el archipiélago, sin embargo, como mencionábamos en el primer apartado, surgen voces que la impugnan y que surgen especialmente en torno al regionalismo. Barreto, hablando sobre Jorge Rodríguez Padrón, plantea que este autor “nos insta a alongarnos a la demasía o escoge el bien de la «diferencia canaria» no como identidad finalmente desvelable, sino como vórtice irresumible y por ello privilegiado para el descentramiento y la subversión de los lenguajes del poder” (Barreto, 2005, p. 18).

Dicha disgloria surge por dos antinomias producidas por la modernidad: ciencia frente a literatura (diferencia imperial) y literatura frente a folclore (diferencia colonial). En este sentido, la producción literaria, y académica, en Canarias ha operado bajo estas coordenadas. Sin embargo, como plantea Mignolo, mediante el pensamiento fronterizo se pretende crear un marco en el que la práctica literaria no se conciba como objeto de estudio (estético, lingüístico o sociológico, sino como producción del conocimiento teórico; no como “representación” de algo, sociedad o ideas, sino como reflexión específicamente propia sobre los problemas humanos e históricos (Mignolo, 2003, p. 297).

Justamente, el objetivo del presente trabajo incluso va más allá, no solo es tomar la literatura como referencia en la producción del conocimiento teórico en Canarias, sino cómo enseñar desde las coordenadas locales que históricamente han configurado la literatura.

Podría ser acertado que se criticara del presente trabajo que parto de la misma contraposición entre folclore y literatura, al seleccionar la poesía. Si bien puede ser cierto, esto escapa a los objetivos del presente trabajo, pero merece ser estudiado en profundidad la cuestión del conocimiento jerarquizado como folclore y sus aportaciones en el ámbito de la enseñanza. Un ejemplo claro podría ser la décima como género musical-popular históricamente presente en las islas y vehicular de sus asuntos.

La décima en Canarias es un género de poesía improvisada que puede ser recitada o cantadas siguiendo el *punto cubano*, formado por diez versos de ocho sílabas, cuyas rimas se combinan de la siguiente manera: a-b-b-a-a-c-c-d-d-c. Se trata de un fenómeno popular

y cultural ligado a las migraciones, principalmente vinculado a la tradición oral y a narrativas que encarnan en gran medida la idiosincrasia histórica canaria. En este sentido, aunque no resulte pertinente desarrollarlo aquí, las décimas son también poesía, pero arraigadas en la tradición oral, popular y cultural canaria; y también posee una relevancia didáctica y educativa.

Para finalizar, el habla canaria está racializada en el sentido de jerarquizada en función del lugar que ocupan sus hablantes en el sistema mundo moderno/colonial y esta idea viene acompañada, por ende, de una jerarquización de la inteligencia humana basada en el lenguaje-como etnicidad (Mignolo, 2003, p. 313). Esta jerarquización es múltiple, antes que nada, establecida en una relación externa frente al habla septentrional, pero a su vez, también se reproduce, en consecuencia, de manera interna. En otras palabras, esta colonialidad del habla se termina traduciendo en un colonialismo interno entre nosotros y nosotras mismas. Una manifestación bastante significativa de este ámbito es la contraposición cosmopolita-mago, es decir, entre aquellos núcleos poblacionales insertos en el *progreso* y en la Modernidad europea, y aquellos otros hablantes socializados en entornos más rurales y, por lo tanto, menos influenciados por estos vectores coloniales y capitalistas. Dicha dicotomía, que, en términos generales, es la de la ciudad y el campo es incomprensible al margen del capitalismo y del colonialismo. Fernando Estévez nos dice que la identidad canaria está constituida por 4 categorías: “guanches y magos somos «nosotros»; turistas e inmigrantes son los «otros»” (Estévez, 2019, p. 217). Los dos primeros serían lo *genuinamente* isleño, los dos siguientes serían los que ponen en peligro lo que somos.

Esto último, podría ser otro factor condicionante en la producción poética, ¿quién pudo ir a la península a estudiar? En términos generales, provenían de las islas mayores y de núcleos poblacionales cosmopolitas como Las Palmas de Gran Canaria, Santa Cruz de Tenerife, San Cristóbal de la Laguna. De igual modo, en gran parte eran hombres, sin embargo, también hubo mujeres que, luchando contra los mandatos heteropatriarcales de la época, han sido ninguneadas por las distintas reconstrucciones de la historia de la literatura (Romero, Morales, 2019) En este sentido, a destacar Mercedes Pinto que, por ejemplo, en 1923, pronunció la ponencia titulada “El divorcio como medida higiénica” en el congreso médico “Conferencias Higiénicas” celebrado en la Universidad Central de Madrid. Aquí el reconocimiento, o la invisibilización, es doble, por un lado, por canaria, y, por otro lado, por mujer.

El lugar de enunciación canario no *existe* porque no ha podido desplegarse al margen de la colonialidad. En la poesía canaria podemos observar que entre las particularidades señaladas con anterioridad, el habla *canaria*, en general, no está presente como tal. Frantz Fanon, planteó que el lenguaje y hablar es *existir* absolutamente para el *otro* (2009, p. 49), y en este sentido, *existimos* relativamente al *otro*. Un ejemplo claro es que la manera de existir poética, en general, es a través del español septentrional, es decir, de la forma de hablar imperial española. Sin embargo, en la literatura, y concretamente en la poesía, aunque esté formulado en general desde un afuera lingüístico, nos encontramos con un adentro filosófico formulado desde los sentires y los cuerpos de Canarias, al igual que elementos culturales. Justamente, como plantea Barreto, “diríamos sí a un cierto *localismo* literal, al espaciamiento irreductible, a una reivindicación del lugar como prolongación del cuerpo inasimilable a la idea” (Barreto, 2005, p. 36).

Para concluir, hemos visto como en Canarias la literatura ha sido vehicular de la filosofía y que este proceso es indisociable de la colonialidad en tanto que la vertebró a través del *habla*, complejo de inferioridad, folclorización, etc. Sin embargo, esta vertebración permite a su vez sus resistencias que las impugnan y no eliminan del todo un pensamiento *otro*. En este sentido, las resistencias se producen principalmente en las expresiones culturales y populares como las isas y las folías en tanto que han sido más impermeables a las influencias de la modernidad y del cosmopolitismo. Pero en la poesía y en la literatura podemos destacar dos cuestiones: en primer lugar, pese a la disglotia lingüística y, por lo tanto, una desconexión con la tierra vivida, nos encontramos con un punto de vista particular sobre los asuntos filosóficos, cuyos casos prácticos los veremos en la siguiente parte de este trabajo. Por último, también podemos encontrar una variedad de autores en donde esta visión particular se ve enriquecida y profundizada al permearla con el habla local. Autores, como se han señalado, como Jorge Rodríguez Padrón, o, por ejemplo, Juan Jiménez.

Siguiendo a Barreto, este último autor en sus obras *Epigramas* (1999) e *Itinerario en contra* (1961-1975) nos muestra un camino que empieza por el abandono del proyecto de la Modernidad y la Ilustración, un desplome de la verdad, política e histórica (Barreto, 2005, p. 30). En esta línea, la memoria histórica posee un lugar íntimo y privilegiado para “*escuchar* los que restan en la cuneta de lo innombrado, los que siguen clamando en el olvido, frente al triunfo de los vencedores” (Barreto, 2005, p. 31). Este autor, justamente clama por esta relocalización y vindicación del lugar de enunciación canario, “no podemos dejar de decirnos que, en Canarias, un pensamiento que reivindica las

tradiciones excluidas, casi anónimas el limbo de los barbaros indignos que no podían participar de las excelencias de la razón europea (no tenían voz audible para consenso y aun hoy se les define como «ultraperiferia») tiene que despertar una afinidad electiva. Pero a parte de su adhesión o rechazo, ¿podría Canarias, su historia cultural articulada desde el presente, tener algo que decir?» (Barreto, 2005, 60). A esta pregunta, respondo sin duda alguna que sí, Canarias tiene mucho que decir, e históricamente ha dicho y se ha pronunciado sobre infinitos asuntos que merecen cabida en nuestras instituciones educativas, y, por lo tanto, tenidas en cuenta para el aprendizaje de la juventud canaria.

## SEGUNDA PARTE: CASOS PRÁCTICOS

### 1) Introducción

En la presente parte, estableceremos un plan de intervención y de seguimiento bajo ejemplos concretos de situaciones de aprendizaje en las que Canarias y sus particularidades estén presentes en la reflexión filosófica a través de su poesía, literatura, arte, folclore, rap. En este sentido, la inclusión de contenidos canarios es un objetivo educativo recogido por parte de las instituciones canarias, pero dada las características de la filosofía y su relación íntima con la modernidad mostradas con anterioridad, dicha reconciliación ha estado abogada al fracaso. Aquí se mostrarán solo algunos ejemplos de los potenciales de integración de los contenidos canarios en la docencia de la filosofía. El enfoque de las presentes situaciones de aprendizaje es ante todo interdisciplinar, la filosofía se muestra como un ejercicio teórico-práctico inseparable de la sociología, lengua, literatura, historia y, sobre todo, se muestra arraigada a un territorio, que, por cierto, es al que pertenece el alumnado.

### 2) Propuestas didácticas

Bloque I: Contenidos transversales

SA I: Acercamiento a la filosofía desde la literatura y desde sus lugares de enunciación

- Datos técnicos

|                                      |  |   |                                |                             |
|--------------------------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------|
| Autor: Víctor<br>Martín<br>Hernández | Centro<br>educativo:<br>I.E.S. SAN<br>BENITO | Tipo de<br>Situación de<br>Aprendizaje:<br>Tareas | Estudio: 1º<br>BACH<br>(LOMCE) | Materia: Filosofía<br>(FIL) |
|--------------------------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------|

- Sinopsis: ¿Cómo comprendemos el mundo? ¿Hay una única forma de ver la realidad? ¿Cómo se relaciona la filosofía con su lugar de enunciación? ¿Todos los discursos

son igualmente válidos y legítimos? ¿La filosofía solo se expresa en discurso teórico? ¿Guarda relación la filosofía con la literatura? ¿Y con la poesía? Si es así, ¿Hay filosofía en Canarias?

- Justificación: En la presente situación de aprendizaje el alumnado será introducido en la filosofía haciendo hincapié en su lugar de producción, encaminándolos hacia una geopolítica del conocimiento en donde ellos sean y se sientan partícipes de la producción filosófica desde su lugar personal y colectivo de enunciación. Se ayudará para ello de técnicas de argumentación, identificación de tesis, comprensión de los textos (las teorías y conceptos ahí implicados) Además, se atenderá a los distintos contextos donde se produjeron las teorías filosóficas. Por último, hay que destacar la transversalidad con otras asignaturas como Lengua e Historia.
- Fundamentación curricular: Ver Anexo D.
- Fundamentación metodológica/concreción:
  - Modelos de enseñanza: Jurisprudencial, enseñanza directiva, expositivo, investigación guiada/investigación grupal, organizadores previos
  - Fundamentos metodológicos: Mediante un aprendizaje significativo, funcional y competencial, siguiendo un enfoque globalizador, crítico y contextualizado, se relacionarán ideas, conceptos y contextos, con una progresión gradual de dificultad. De igual modo, el alumnado será protagonista de su aprendizaje, dado que la metodología principal es participativa-interactiva, debatiendo y analizando los textos y problemas. La estrategia metodológica que guía esta situación está basada fundamentalmente en distintos tipos de aprendizaje, concretamente, y en mayor medida, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos (específicamente, de investigación) cuyo desenlace será una exposición con una presentación digital de un trabajo a la clase en gran grupo.



• **SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE:**

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD I:** *Introducción a la programación anual*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Se introduce al alumnado en la panorámica del curso académico, a continuación, concretamente a los criterios de evaluación de esta SA, como será evaluado y los distintos contenidos y actividades que se realizarán.
2. Establecimiento colectivo de normas de convivencia
3. Establecimiento colectivo de normas del debate
4. Planteamiento de los mínimos exigidos para los distintos trabajos de investigación, disertaciones, comentarios de texto y exposiciones.

•

| <b>CRIT. EV.</b>                                | <b>PROD. INSTR. EV.</b>   | <b>AGRUP</b>                    | <b>SESIONES</b> | <b>RECURSOS</b>  | <b>ESPAC/CON TEX</b> | <b>OBSERV.</b>                |
|---|---|---------------------------------|-----------------|--|----------------------|-------------------------------|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11 | Preguntas abiertas<br>Registro de información<br>Debate<br>Comentarios de texto<br>Mapas conceptuales | Individual<br>Grupo heterogéneo | 2               | TEXTOS filosóficos : 3<br>TEXTOS literarios: 3<br>Ordenadores aula<br>Medusa<br>Videos cortos<br>Películas/documentales<br>específicos | AULA/ AULA<br>MEDUSA | Evaluación inicial y continua |





**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD I:** *Acercamiento a la filosofía e introducción a la geopolítica del conocimiento*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Organización de los conocimientos previos del alumnado sobre la Filosofía a través de preguntas
2. Exposición introductoria sobre la modernidad
3. Debate sobre ¿Es la modernidad el único horizonte filosófico?
4. Otros horizontes filosóficos

•

| <b>CRIT EV</b>                                  | <b>PROD/INS TR EV</b>  | <b>AGRUP</b>                               | <b>SESION ES</b> | <b>RECURS OS</b>   | <b>ESPAC/CON TEX</b> | <b>OBSER V</b>                          |
|---|--|--|------------------|--|----------------------|---|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11 | Preguntas<br>abiertas<br>Registro de<br>información<br>Debate<br>Comentario<br>s de texto<br>Mapas<br>conceptuale<br>s | Individua<br>l<br>Grupo<br>heterogé<br>neo | 5                | TEXTOS<br>filosóficos<br>: 3<br>TEXTOS<br>literarios:<br>3<br>Ordenador<br>es<br>Videos<br>cortos<br>Películas/<br>documenta<br>les<br>específico<br>s | AULA                 | Evaluaci<br>ón<br>inicial y<br>continua |

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD III:** *Acercamiento a la filosofía desde la literatura*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Preguntas abiertas sobre la relación entre filosofía y la literatura: ¿Es el discurso teórico el único medio de la filosofía? ¿Hay filosofía en la literatura? ¿Conocen a Kafka? ¿Guarda la poesía alguna relación con la filosofía?
2. Filosofía y literatura: comentario de texto de un fragmento de Kafka, Borges, Habermas, Foucault
3. Filosofía y poesía: comentario de texto de un fragmento de Platón y María Zambrano

•

| CRIT EV   | PROD/INS TR EV   | AGRUP                                      | SESION ES | RECURS OS   | ESPAC/CON TEX | OBSER V                                 |
|---|--|--|-----------|---|---------------|---|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11 | Preguntas<br>abiertas<br>Registro de<br>información<br>Debate<br>Comentario<br>s de texto<br>Mapas<br>conceptuale<br>s | Individua<br>l<br>Grupo<br>heterogé<br>neo | 5         | TEXTOS<br>filosóficos<br>: 4<br>TEXTOS<br>literarios:<br>1<br>Ordenador<br>es aula<br>Medusa<br>Videos<br>cortos<br>Películas/<br>document<br>ales<br>específico<br>s | AULA          | Evaluaci<br>ón<br>inicial y<br>continua |

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD IV: Filosofía y poesía canaria**

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Organizador de conocimientos previos: tantear la poesía canaria. Lectura del capítulo Hegel, *Emerson y Canarias* de Daniel Barreto (2005) (Ver Bibliografía)
2. Introducción a la historia de la poesía canaria
3. Dinámica de clase donde en pequeños grupos deben interpretar y sacar los elementos centrales de los siguientes poemas: *La canción de los poetas* de Luis Figueroa y *Para ser poeta* de Paula Febles (Anexo A).
4. Ser-en-el-mundo canario en la poesía

•

| CRIT EV   | PROD/INS TR EV   | AGRUP                                  | SESION ES | RECURS OS   | ESPAC/CON TEX        | OBSER V                             |
|---|--|--|-----------|---|----------------------|-------------------------------------|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11 | Preguntas<br>abiertas<br>Registro de<br>información<br>Debate<br>Mapas<br>conceptuales | Individual<br>Grupo<br>heterogé<br>neo | 5         | TEXTOS<br>filosóficos<br>: 2<br>TEXTOS<br>literarios:<br>3<br>Ordenador<br>es aula<br>Medusa<br>Videos<br>cortos<br>Películas/<br>document<br>ales<br>específicos | AULA/ AULA<br>MEDUSA | Evaluación<br>inicial y<br>continua |

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD V:** *Canarias lugar de enunciación filosófico*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Elaboración de una investigación sobre un contenido concreto de los temas tratados estableciéndose una relación entre filosofía, literatura y contexto de enunciación, asimismo vinculándolo a las relaciones asimétricas existentes referidas a la validez de los discursos (ciencia vs literatura, folklore vs cultura, modernidad vs pensamiento fronterizo)
2. Exposición del trabajo de investigación

•

| <b>CRIT EV</b>                                  | <b>PROD/INSTR EV</b>                | <b>AGRU P</b> | <b>SESIONES</b> | <b>RECURSOS</b>       | <b>ESPAC/CON TEX</b>    | <b>OBSE RV</b>                |
|---|-------------------------------------|---------------|-----------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------------|
| BFIL01<br>C01<br>BFIL01<br>C10<br>BFIL01<br>C11 | Trabajo de investigación/exposición | Individual    | 5               | Ordenados aula Medusa | AULA/<br>AULA<br>MEDUSA | Evaluación inicial y continua |

•

## Bloque VI: La racionalidad práctica

### Situación de aprendizaje IV

#### *La filosofía política en la intersección poética canaria*

- Datos técnicos

|                                      |  |   |                                |                             |
|--------------------------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------|
| Autor: Víctor<br>Martín<br>Hernández | Centro<br>educativo:<br>I.E.S. SAN<br>BENITO | Tipo<br>de<br>Situación<br>de<br>Aprendizaje:<br>Tareas | Estudio: 1º<br>BACH<br>(LOMCE) | Materia: Filosofía<br>(FIL) |
|--------------------------------------|--|---|--------------------------------|-----------------------------|

- Sinopsis: En la presente situación de aprendizaje se estudiará la racionalidad práctica atendiendo a dos dimensiones: la acción humana y la estética.
- Justificación: En esta SA el alumnado será introducido en las distintas cuestiones relativas a la racionalidad práctica y que históricamente han sido interpretadas de diversas maneras. Y, al hilo del planteamiento de esta programación, el formato literario/poética estará presente de forma transversal para acercar dichas cuestiones a los posicionamientos de los poetas canarios.
- Fundamentación curricular: Ver Anexo D.
- Fundamentación metodológica/concreción
  - Modelos de enseñanza: Jurisprudencial, enseñanza directiva, expositivo, investigación guiada/investigación grupal, organizadores previos
  - Fundamentos metodológicos: El modelo de enseñanza predominante se basa en el aprendizaje significativo, en donde el alumnado será protagonista de su propio aprendizaje. En este sentido, dados los criterios trabajados, se enfatizará la dimensión colectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje introduciendo herramientas para el consenso y la construcción colectiva del conocimiento. En virtud de lo anterior, el trabajo colectivo será crucial para las dinámicas del aula y el desarrollo del trabajo de investigación/exposición. Por último, el aprendizaje basado en problemas sería crucial.

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD I:** *La racionalidad como orientadora de la acción humana*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Lectura y debate sobre el poema *No vale* de Agustín Millares (Anexo A)
2. Exposición del alcance de la razón práctica ante las distintas teorías éticas, alumnos voluntarios expondrán distintas teorías éticas enfatizando en si limita o potencia la razón práctica.
3. Exposición alcance de la razón práctica ante la realidad social y política, alumnos voluntarios expondrán aspectos concretos de la realidad social y política que limiten o potencien la acción humana y la transformación.
4. Disertación sobre el poema *Canto a la libertad* de José Rafael (Anexo A)
5. Debate sobre la racionalidad práctica donde el objetivo es el consenso, las aportaciones individuales serán insertadas en la construcción colectiva, priorizando este último aspecto haciendo hincapié en la importancia del acuerdo y de convencer de forma argumentada y justificada.

•

| <b>CRIT<br/>EV</b>  | <b>PROD/INS<br/>TR EV</b> | <b>AGRU<br/>P</b> | <b>SESION<br/>ES</b> | <b>RECURS<br/>OS</b>           | <b>ESPAC/CON<br/>TEX</b> | <b>OBSER<br/>V</b>                      |
|---|---------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------------------------|---|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11<br>BFIL01C<br>8<br>BFIL01C<br>9 | Disertación,<br>debate    | Individ<br>ual    | 10                   | Ordenador<br>es aula<br>Medusa | AULA/ AULA<br>MEDUSA     | Evaluaci<br>ón<br>inicial y<br>continua |

**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD II:** *Utopías/distopías como punto de partida o de llegada*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Lectura y debate sobre el poema *Al siglo XX* de Julián Torón (Anexo A).  
¿Fue el siglo XX una utopía? ¿Para quién si y para quien no? ¿Se cumplió?  
¿Es el siglo XXI una utopía, distopía?
2. Exposición por parte del alumnado de distintas utopías y distopías (*Un mundo feliz, 1984*, etc.)
3. Disertación sobre el texto *Literatura y derecho a la muerte* de Blanchot
4. Debate sobre el texto *El autor, la ficción, la verdad* de Antonio Campillo.  
Cuestiones transversales: la literatura, la realidad, la ficción, la filosofía.

•

| CRIT<br>EV  | PROD/INS<br>TR EV                    | AGRU<br>P                       | SESION<br>ES | RECURS<br>OS                   | ESPAC/CON<br>TEX     | OBSER<br>V                              |
|---|--------------------------------------|---------------------------------|--------------|--------------------------------|----------------------|---|
| BFIL01C<br>01<br>BFIL01C<br>10<br>BFIL01C<br>11<br>BFIL01C<br>8<br>BFIL01C<br>9 | Disertación,<br>debate<br>Exposición | Individ<br>ual<br>Gran<br>grupo | 10           | Ordenador<br>es aula<br>Medusa | AULA/ AULA<br>MEDUSA | Evaluaci<br>ón<br>inicial y<br>continua |



**-DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD III:** *El arte canario entre la soberanía y la autonomía estética*

**EXPLICACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1. Introducción expositiva a la antinomia entre soberanía y autonomía estética.  
Repaso histórico de la filosofía del arte
2. Exposición teorías actuales experiencia estética: arte y reconocimiento, hermenéutica, negatividad
3. Exposición síntesis: Menke ante la experiencia estética
4. Caso práctico en clase con el cuadro *Los Faroles* de Jane Millares (Anexo B)  
¿Compresión, interpretación o experiencia *negativa*?
5. Disertación sobre el cuadro *Platanal* de Felo Monzón (Anexo B)  
¿Reconocimiento o negatividad?
6. Escucha de la canción de Yeray Rodríguez llamada *No hay gente pa tanta cama*, debate en aula y se divide en dos grupos, por un lado, unos van a defender una interpretación de reconocimiento y la otra va a defender una visión desde la estética de la negatividad.

•

| CRIT. EV.   | PROD/INS TR EV.                      | AGRUP.  | SESION ES | RECURS OS                  | ESPAC/CON TEX        | OBSER V.                      |
|---|--------------------------------------|---|-----------|----------------------------|----------------------|-------------------------------|
| BFIL01<br>C01<br>BFIL01<br>C10<br>BFIL01<br>C11<br>BFIL01<br>C8<br>BFIL01<br>C9 | Disertación,<br>Debate<br>Exposición | Individual<br>Gran grupo<br>Grupos heterogéneos | 10        | Ordenadores aula<br>Medusa | AULA/ AULA<br>MEDUSA | Evaluación inicial y continua |



### 3) Resultados y propuestas de mejoras

En la realización de las prácticas correspondientes al máster en el centro educativo IES San Benito, tuve la oportunidad de realizar varias actividades relacionadas con las presentes situaciones. Dada las circunstancias en las fueron realizadas (final de curso, programación de mi tutor, etc.) la integración de determinadas actividades no fue acorde a la estructura de las presentes situaciones de aprendizaje puesto que no había tiempo, ni continuidad ni coherencia ni cohesión con respecto al normal desenvolvimiento de la docencia-aprendizaje realizado hasta el momento. Por ello, siguiendo el diagrama de Merrel, me propuse realizar una síntesis práctica en donde pudiese poner el objetivo que guían mis SA: el acercamiento del alumnado de la Filosofía centrandolo sus contenidos en la poesía canaria. Para ello, las actividades fueron sintetizadas y reubicadas para que, en dos sesiones, pudiera integrarse y tener coherencia con el actual transcurso de la asignatura. En 1º de Bachillerato C se estaba dando las utopías y las distopías, por lo que vi la oportunidad de incorporar el primer punto de la actividad II, es decir, la lectura y debate sobre el poema *Al siglo XX* de Julián Torón. Pero antes, de dicha actividad, a través del diálogo socrático (concerniente a la primera parte de la segunda actividad de la SA I) se llegaron a las siguientes conclusiones:

- A lo largo del curso solo se han visto respuestas occidentales (o modernas) a los problemas filosóficos (que planteaban que eran universales). Además, otros problemas y cuestiones también partían del contexto europeo.
- Al igual que existe este punto de vista, hay otros, como es el caso canario, donde ellos consideraban que habían determinadas particularidades en nuestra forma de ver las cosas.
- Dichas particularidades pueden ser expresadas en forma y/o contenido, pero los medios de expresión de la filosofía desde las particularidades canarias ha sido históricamente un punto de vista otro al del filósofo, concretamente el literario.
- La filosofía y la literatura mantienen una relación íntima, por lo que resulta pertinente la actividad siguiente. Tras esta conclusión, levanto un libro llamado “96 poetas de las Islas Canarias”, y digo, entonces tenemos como mínimo 96 filósofos y filosofas en Canarias; pregunto si quieren conocer a algunos y proseguimos satisfactoriamente con la siguiente actividad.

La siguiente actividad fue la lectura y debate sobre el poema *Al siglo XX* de Julián Torón, la actividad fue desarrollada con cierto éxito y el alumnado se mostró cautivado e invitado a las reflexiones del poema. La siguiente sesión, fue dedicada únicamente al poema *No vale* de Agustín Millares, también fue llevada a cabo con cierto éxito y el alumnado mostró interés.

A modo de conclusión sobre mi experiencia trabajando con poemas es que el alumnado desconoce ampliamente sobre poesía canaria, sin embargo, le dieron valor a la misma. A su vez, llegaron con bastante facilidad a la relación íntima entre filosofía y literatura (poesía), llegando a defender la tesis de manera argumentada. Además, dados los contenidos trabajados, el alumnado se mostró altamente impotente y frustrado ante la realidad, pero mostrando una actitud crítica sobre la misma. En ese sentido, la competencia consciencia social y cívica acaba solo traducida a un plano teórico y su salto a la práctica, siguiendo el criterio, no es posible ejecutarlo, según el alumnado, dado tal y como es el mundo y su configuración. Por último, en términos generales se podría hablar de un grado de desconocimiento bastante alto sobre Canarias, y especialmente, de la articulación de los contenidos que se imparten con la experiencia del alumnado. En otras palabras, el alumnado no está habituado a trabajar los conocimientos en escenarios territoriales que le son propios, sino por el contrario, presuponen el conocimiento en estancos compartimentados y con un grado de vinculación con su realidad más inmediata tirando a escasa. Estos dos últimos elementos, convierten al conocimiento en algo que almacenar y no usar y el aprendizaje como un mero trámite burocrático. En términos de tipos de contenidos y de aprendizaje competencial, el alumnado no sabe qué hacer con el conocimiento, en nuestro caso, filosófico. Un objetivo que guía las SA planteadas en el apartado anterior reside justamente ahí: saber incorporar la filosofía a la vida diaria en *Canarias*, y, por lo tanto, añadirle un elemento práctico, que no solo sepa desentenderse en su realidad más inmediata a la hora de comprenderla, sino también para insertarla y desenvolverse en el mundo desde su *ser en el mundo canario*.

## CONCLUSIONES

Para finalizar, hemos visto la asimetría existente hoy en día en la validez de los discursos en función de su lugar de producción en el sistema mundo moderno/colonial, concluyendo que la Modernidad se ha erigido como la única válida y verdadera. La colonialidad, como la otra cara de la modernidad, produce resistencias generando un pensamiento fronterizo que impugna el paradigma moderno en tanto que ofrece otras formas de comprender el mundo y al ser humano. Canarias es un territorio que por sus particularidades históricas presenta una singular forma de comprender e interpretar, como cualquier otro territorio del mundo. Factores como la situación insular, su historia colonial, migratoria, y sus circunstancias económicas y sociales vinculadas al monocultivo, a la pobreza y al caciquismo, han generado una determinada forma de *ser-en-el-mundo* que ha sido expresada en distintos formatos. La literatura, al tener la ventaja de estar escrito, resulta un recurso eficaz para comprender la idiosincrasia filosófica canaria, sobre todo la poesía. Por esto mismo, y cumpliendo las demandas de las instituciones, la literatura canaria, y en este caso, la poesía puede ser incluida en la enseñanza de la filosofía para incorporar visiones e historias locales a cuestiones e historias “universales”.

El hilo teórico planteado y las propuestas didácticas son sólo la continuidad de una demanda histórica, la de no dejar caer en el olvido aquellos pensadores críticos que supieron ponerle voz a los acontecimientos. Pero sin caer en la nostalgia, su incorporación a la enseñanza no busca estudiar el pasado en sí mismo, sino traerlo a colación del presente para (auto)comprendernos en el pasado, presente y futuro. En definitiva, para que el alumnado se sitúe en la intersección entre dichas coordenadas temporales, también espaciales y entre la filosofía y la poesía.

Muchos de los poetas tuvieron que exiliarse, fueron represaliados o asesinados por el franquismo, dejando un parón de producción literaria hasta la denominada “Nueva Narrativa Canaria” en los años 70. Muchos otros emigraron por ausencia de futuro en su tierra, por no tener academia aquí que los acoja, por no obtener el reconocimiento merecido, etc. Que menos que intentar transmitirle al alumnado este recuerdo que muchos sentirán *presentes* para que no se vean abocados a un futuro semejante al de sus abuelos. Y, la mejor herramienta para ello es la filosofía.

Por último, quisiera resaltar dos cuestiones del camino que hemos realizado, antes que nada, lamentar la infinidad de autores que se quedaron fuera de estas propuestas didácticas, pero en un futuro tendrán lugar en la enseñanza canaria. Y aquí, viene la

segunda cuestión, una invitación a continuar revisando las narrativas canarias y la enseñanza para seguir buscando *istmos*, intersecciones, puentes, etc.

Para concluir, a modo de autovaloración del presente trabajo cabe mencionar algunos aspectos, primero, la filología y la literatura no son mi ámbito de estudio. En esta línea, me hubiera gustado profundizar más en este aspecto, pero escapaba a los límites del presente trabajo. Por último, pese a haber intentado realizar un análisis socioeconómico y político sobre Canarias, este es más que revisable y debatible en tanto que también son ámbitos de estudio que en mayor o menor medida no me son propios. Sin embargo, no quisiera que se confunda estas reflexiones como si buscara una compartimentación del conocimiento, por el contrario, diría que esto es un intento interdisciplinar de tejer una didáctica y un trabajo de investigación.

## Bibliografía

Barreto, Daniel. (2005). *Istmos de la periferia. Sobre poesía y filosofía en Canarias*. Las Palmas de GC, España: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.

Cardoso, F. y Faletto, E. (1973). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Castro Gómez, Santiago (2010). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

De la Nuez, Sebastián. (1986). *Poesía canaria 1940-1984. Antología*. Santa Cruz de Tenerife, España: Editorial Interinsular Canaria.

Escobar, Arturo (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa, (1),51-86. [fecha de Consulta 22 de junio de 2021]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>

Estévez, Fernando. (2019). *Canarios en la jaula identitaria*. Getafe, España: Mercurio Editorial.

García Ramos, J.M., Gómez Soliño, J.S., Quevedo, F.J. (2012). *Sobre el imaginario narrativo atlántico*. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria MAPFRE GUANARTEME.

García Ramos, J.M. (Ed.) (2013) *Los otros diálogos atlánticos*. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria MAPFRE GUANARTEME.

Guerra, D. (5 de mayo de 2021). *El paro y los ERTE hacen a las Islas la región con más desempleo de Europa*. La Provincia. Diario de Las Palmas. <https://www.laprovincia.es/economia/2021/05/02/paro-erte-islas-region-desempleo-50619077.html>

Grosfoguel, Ramón (2006). *La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Tabula Rasa, (4),17-46. [fecha de Consulta 25 de mayo de 2021]. ISSN: 1794-2489. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600402>

Habermas, J., Husserl, E. (1996). *Conocimiento e interés. La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Valencia, España: Universitat de València.

Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Maldonado-Torres, Nelson (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas (Col)*, (26),186-195. [fecha de Consulta 25 de abril de 2021]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241017>

María Pinto, Francisco. (1879). De la poesía en Canarias. *Aguayro*, (nº 123) ,23-26.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, referencia: BOE-A-2013-12886

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, referencia: BOE-A-2020-17264

Lezcano, Ricardo. (1990). *Antología Breve*. Madrid, España: Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Martinón, Miguel. (2009). *Poesía canaria moderna (1868-1939) Antología*. Santa Cruz de Tenerife, España: Ediciones Idea.

Mignolo, Walter (2003). *Historias Locales, Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Tres Cantos.

Mignolo, Walter. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.

Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Pérez Flores, L. (2017). *Islas, cuerpos y desplazamientos. Las Antillas, Canarias y la descolonización del conocimiento*. [Tesis doctoral, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional – Universidad de la Laguna.

Quijano, Aníbal (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20. [fecha de Consulta 5 de mayo de 2021].

Quijano, Aníbal. (1999). *¡Qué tal raza!* Quito, Ecuador: CAAP.

Quijano, Aníbal (2014). *Antología esencial. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quintana, José. (1970). *96 poetas de las Islas Canarias (Siglo XX)*. Bilbao, España: Comunicación Literaria de Autores.

Rodríguez, R. (2 de febrero de 2019). El 'brexit', consecuencias para Canarias. *elDiario.es*. [https://www.eldiario.es/canariasahora/canarias-opina/brexit-consecuencias-canarias\\_132\\_1718485.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/canarias-opina/brexit-consecuencias-canarias_132_1718485.html)



Valbuena Prat, Ángel. (2003). *Historia de la Poesía Canaria*. Las Palmas de G.C, España: Fundación Canaria Canarias 20.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

## ANEXO

### A. Poemas

*Para ser poeta...* de Paula Febles

Si algún día tu musa  
está incompleta,  
no busques una mujer de fantasía,  
no hay nada como ser poeta  
y poder marchar solo por la vida.  
Y abiertas sobre el campo las ventanas,  
como un grito vibrante, dejar escritos muchos consonantes  
en el cristal azul de la mañana:  
entre las frescas ramas de la sierra,  
sobre las aguas del estanque;  
y en la tierra,  
los pasos del poeta errante...,  
la música incompleta  
tiene una vibración desconocida:  
si se es poeta,  
deber se tiene de cantar la vida

*La canción de los poetas* de Luis Figueroa

Somos la voz del mundo. Nuestras liras  
plurisonas recogen  
el eco colosal y palpitante  
del alma universal. lo revivimos  
al soplo redentor que se desprende  
de las fulgidas alas con que al cielo  
se remonta la musa inmaculada.  
Como lluvia de estrellas,  
sus radiantes difundimos  
a manera de gérmenes fecundos  
que en explosión armónica florecen

sobre los amplios muertos de la vida.  
Hierofantes del sol, siempre oficiamos  
en los altares donde el fuego ondula  
cual símbolo flexible que revela  
la gestación viril de las pasiones  
y su invariable empuje.  
Pontífices del Arte, defendemos  
el culto que se rinde  
al genio creador, astro que alumbra las inviolables cumbres, donde, erguida,  
se levanta la gloria inmarcesible

Nadie alienta de impuro  
en nuestros pensamientos luminosos  
Por nosotros no pasan las escorias  
y cenizas del mundo.  
Solo la entraña viva de su ausencia,  
lo que en sí mismo es virgen  
y en su vital pureza lleva el sello  
de lo que nunca muere,  
con liturgia apolínea vertemos  
en la fuente virtual donde bautiza  
la inspiración sus cantos  
Hemos sido engendrados del consorcio  
de los astros radiantes y los dioses  
de frentes diamantinas.  
Nuestro abolengo encierra  
el más noble y supremo de los dones,  
el más altivo y dominante imperio  
que haya sido ordenado sobre el mundo.  
Por la virtud del ritmo,  
todo lo encadenamos a la magia;  
de la armonía intensa que estremece,  
nuestros claros espíritus, abiertos,  
como coplas de clásico perfume,

al florecer de todas las bellezas  
y de todos los goces más excelsos.  
Recorremos la senda de la existencia con la frente alzada,  
y el corazón henchido de la angusta  
sinceridad de cristo.  
Somos la forma suave, la serene  
y amante forma que, ondulante, envuelve  
en ondas armoniosas lo creado.  
Hablamos y sentimos  
con juventud perpetua,  
con la ingenua  
emoción de las almas,  
animadas de éxtasis y unguidas  
de pubertad constante.  
Hay en nosotros un afán interno  
de mostrarnos propicios,  
de sugerir imágenes que atraigan  
a la común fraternidad, el goce  
de todos los perfumes de la tierra,  
queremos arrancar las punzadoras  
angustias, los achaques  
de la innoble miseria y las raíces  
de los negros rencores.  
Cuando existe en nosotros de exquisito,  
lo ofrecemos a todos  
Porque un extraño impulso nos inclina  
a pródigos ejemplos,  
y a ofrecer nuestras ánforas colmadas  
a los que nunca visito la dicha

al sumo emblema de la paz, concita  
Nuestra misión encierra  
a máximas clementes, y reparte  
el bálsamo lustral que nos prepara para entrar en el templo en que rendimos

ofrendad al ideal, y preludiamos  
los confortantes salmos que nos guían  
a la benevolencia.

Jamás nuestro evangelio  
propagó el exterminio, ni la fiebre  
de bárbaros impulsos.

Bajo los claros pórticos de Grecia,  
consagrados a eternas concepciones,  
la majestad fecunda del reposo  
descendió a nuestras frentes,  
y grabó los principios de la alianza  
que en epodos sonoros pregonamos  
por todo el universo.

Nuestras potencias todas,  
hechas fueron en moldes cristalinos  
y sin mácula alguna.

Fuentes de pura gracia,  
en ellas late la vivaz centella  
que parte de nosotros y a los pueblos  
anuncia los presagios redentores  
de nuestra sacra stirpe.

Nacimos de la luz, y luz vertemos,  
cual profetas del cielo, entre los hombres

*Al Siglo XX de Julián Torón*

Si es tu ideal hundir la tiranía:  
que sean la paz y la concordia un hecho  
Si es tu ley la justicia y el derecho  
y la sagrada libertad tu guía:

Si es tu misión hacer que luzca el día  
de que los hombres, en abrazo estrecho,  
depongan sus rencores y en sus pechos

alienten la honradez y la hidalguía:

Si el potente cañón enmudeciera  
por el trabajo y por la unión vencido,  
y en tu gigante historia se escribiera:

Hemos llegado al fin apetecido,  
hoy solo nos cobia una bandera...  
Sé entonces, siglo XX, bien venido

*Canto a la libertad* de José Rafael

¿Por qué he de ser yo  
siempre quien calle?  
Si estoy fatalmente condenado al silencio,  
¿por qué negar a mi voz, ahora, el sagrado derecho de expresarse?  
¿Si las olas hablan por el mar;  
si los vientos hablan por el aire,  
¿por qué mi voz no ha de hablar por mí?  
¿Por qué he de ser yo  
siempre quien calle?  
Pero hoy será distinto,  
¡Hablaré, aunque mi voz  
se vuelva contra mí ¡no importa!...  
Hablaré,  
Aunque mi voz retumbe en el tiempo  
para mi desgracia o gloria.  
Los cobardes que callaran  
se pudrieron en silencio  
y es triste morir en vida,  
morir... y seguir viviendo.  
Si todos los hombres callaran  
porque hay un fusil imaginario,  
apuntándoles al pecho  
Si todos los hombres callaran

Porque hay una soga invisible,  
anudándose a su cuello,  
¿quién hablaría por los otros?  
¿Quién gritaría por ellos?...  
Si no hubiera voces rebeldes,  
Clamando por su derecho,  
¿dónde estarían  
la Libertad  
y la Justicia,  
y las normas  
soberanas de los pueblos?  
¿Por qué he de ser yo  
siempre quien calle?  
Si estoy fatalmente condenado al silencio,  
¿por qué negar a mi voz, ahora el sagrado  
derecho de expresarse?  
Si las olas hablan por el mar;  
si los vientos hablan por el aire,  
¿por qué mi voz  
no ha de hablar por mí?  
¿Por qué he de ser yo  
siempre quien calle?

*No vale* de Agustín Millares  
Te digo que no vale  
meter el sueño azul bajo las sábanas,  
pasar de largo, no saber nada.  
hacer la vista gorda a lo que pasa,  
guardar la sed de estrellas bajo llave

Te digo que no vale  
que el amor pierda el habla,  
Que la razón se calle,  
que la alegría rompa sus palabras,

que la pasión confiese: aquí no hay sangre.

Te digo que no vale  
que el gris siempre salga con la suya,  
que el negro se desmande  
y diga “cruz y raya” al júbilo del aire.  
Vuelvo a la carga y te digo: aquí no cabe

esconder la cabeza bajo el ala,  
decir “no sabía”, “estoy al margen”,  
“vivo en mi torre, sólo y no sé nada”.  
Te digo y te repito que no vale

#### B. Cuadros artísticos

Platanal- Felo Monzón





## Los Faroles- Jane Millares



### C. Música

Rodríguez, Y. (s/a). No hay gente pa tanta cama realmente [canción].  
<https://www.youtube.com/watch?v=pIExO8tNpk>

### D. Fundamentación curricular

#### **Criterio de evaluación 10. 2º Curso de Valores Éticos**

**Explicar el desarrollo histórico de los derechos humanos como una conquista de la humanidad e interpretar el momento histórico y político que impulsó la elaboración de la DUDH y la creación de la ONU como una necesidad de su tiempo, cuyo valor continúa vigente como fundamento ético universal de la legitimidad del derecho y los Estados. Identificar las causas y juzgar críticamente los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH en la actualidad, especialmente el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, con el fin de promover su solución. Apoyar la labor que realizan instituciones y ONG en pro de los derechos humanos, auxiliando a aquellos que por naturaleza los poseen, pero no tienen la oportunidad de ejercerlos.**

Se persigue constatar con este criterio que el alumnado investiga, trabajando en equipo y utilizando diferentes tipos de textos y fuentes de información, tanto los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos (desde la primera

generación: los derechos civiles y políticos; los de la segunda generación: económicos, sociales y culturales; hasta los de la tercera: los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz), como los objetivos de la creación de la ONU y el contexto de la DUDH, identificando los acontecimientos históricos y políticos de ese período: entre ellos, el uso de las ideologías nacionalistas y racistas que defendían la superioridad de unas personas sobre otras, llegando al extremo del holocausto judío, la discriminación y exterminio de quienes no se ajustasen a una determinada etnia, a un modelo físico, a una religión concreta, a ciertas ideas políticas, etc. Se verificará si el alumnado es capaz de indagar en los problemas y retos que tiene la aplicación de la DUDH en cuanto al ejercicio de los derechos civiles, destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc., así como el de los derechos políticos (guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.). Este criterio trata asimismo de evaluar si el alumnado integra estos aprendizajes exponiendo un monográfico o informe, con el empleo de las TIC, en el que valora, además, la función de la DUDH para la historia de la humanidad como un código ético reconocido por los países integrantes de la ONU con el fin de promover la justicia, la igualdad y la paz, en todo el mundo. Finalmente, se trata de comprobar que el alumnado emprende una campaña, en colaboración grupal, bien contra la discriminación de la mujer y la violencia de género (criticando los patrones económicos y socioculturales que han dado origen histórico a este problema y han fomentado la violencia y la desigualdad de género), bien contra la violencia infantil el siglo XXI (el abuso sexual, la explotación laboral, el reclutamiento militar, etc.), justificando la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia. La finalidad de estas campañas es difundir, además, en su entorno escolar, familiar y social la DUDH como fundamento del derecho y de la democracia, así

como la labor de instituciones y voluntarios que en todo el mundo trabajan por el cumplimiento de los derechos humanos,

tales como Amnistía Internacional, Manos Unidas, Médicos Sin Fronteras y Cáritas.

**COMPETENCIAS: CL, CSC, SIEE, CEC**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LOS VALORES ÉTICOS, EL DERECHO Y LA DUDH**

**Estándares de aprendizaje**

**evaluables relacionados**

90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,  
99, 100.

## **Contenidos**

### **V: Los valores éticos, el derecho y la DUDH**

1. Investigación en equipo, con ayuda de diferentes tipos de textos y fuentes de información, del desarrollo histórico de los derechos humanos como conquista de la humanidad y reconocimiento del contexto histórico y político de su elaboración.
2. Identificación, a través de diversas producciones, de la DUDH como fundamento ético universal. Análisis de las dificultades actuales para su aplicación en gran parte del mundo, especialmente el ejercicio de los derechos *del niño* y la mujer.
3. Valoración mediante tertulias, debates, etc., de la labor realizada por las instituciones y ONG en pro de los derechos humanos.
4. Iniciación en el conocimiento de los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos desde los derechos civiles y políticos; los económicos, sociales y culturales; hasta los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz, mediante la utilización de medios audiovisuales. Reflexión por escrito sobre discriminaciones, exterminios y holocaustos practicados en nombre de diversas ideologías, etnias, religiones, etc.
5. Realización en grupo y en su entorno escolar y familiar de campañas de difusión de la DUDH y contra la discriminación de la mujer y la violencia de género e infantil (abuso sexual, explotación laboral, reclutamiento militar, etc.)

### **Criterio de evaluación 10. 3º Curso de la ESO de Valores Éticos**

**Explicar el desarrollo histórico de los derechos humanos como una conquista de la humanidad e interpretar el momento histórico y político que impulsó la elaboración de la DUDH y la creación de la ONU como una necesidad de su tiempo, cuyo valor continúa vigente como fundamento ético universal de la legitimidad del derecho y de los Estados. Discutir el contenido y estructura interna de la DUDH con el fin de apreciarla y respetarla, distinguiendo en el preámbulo el respeto a la dignidad de las personas y sus atributos esenciales como el fundamento del que derivan todos los derechos humanos. Identificar las causas y juzgar críticamente los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH en la actualidad, especialmente el ejercicio de los derechos de la mujer y de la infancia en gran parte del mundo, con el fin de promover su solución. Apoyar la labor que realizan instituciones y ONG, que**

**trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a quienes naturaleza los poseen, pero no tienen la oportunidad de ejercerlos.**

Se persigue constatar con este criterio que el alumnado investiga, trabajando en equipo y utilizando diferentes tipos de textos y fuentes de información, tanto los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos (partiendo de la primera generación: los derechos civiles y políticos; pasando por los de la segunda generación: económicos, sociales y culturales; para llegar a los de la tercera: los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz), como los motivos y objetivos de la creación de la ONU y la fecha de la DUDH. Se trata así de comprobar si el alumnado identifica los acontecimientos históricos y políticos que condujeron a ese documento (entre ellos, el uso de las ideologías nacionalistas y racistas que defendían la superioridad de unas personas sobre otras, llegando al extremo del holocausto judío, así como a la discriminación y exterminio de personas ajenas a una determinada etnia, modelo físico, religión, ideas políticas, etc.), indagando en los problemas y retos que presenta la aplicación de la DUDH para el ejercicio de los derechos civiles (destacando los problemas relativos a la intolerancia, la exclusión social, la discriminación de la mujer, la violencia de género y la existencia de actitudes como la homofobia, el racismo, la xenofobia, el acoso laboral y escolar, etc.) y políticos (guerras, terrorismo, dictaduras, genocidio, refugiados políticos, etc.). Este criterio también persigue verificar que el alumnado, mediante la lectura la DUDH explica, en situaciones de diálogo (tertulia, debate, etc.), el significado de la dignidad que en su preámbulo reconoce al ser humano como persona, poseedor de unos derechos universales, inalienables e innatos, y prepara un esquema acerca de la estructura de la DUDH (la cual se compone de un preámbulo y 30 artículos que pueden clasificarse de la siguiente manera: los artículos 1 y 2 se refieren a los derechos inherentes a toda persona: la libertad, la igualdad, la fraternidad y la no discriminación; los artículos del 3 al 11 corresponden a los derechos individuales; los artículos del 12 al 17 establecen los derechos del individuo en relación con la comunidad; los artículos del 18 al 21 señalan los derechos y libertades políticas; los artículos del 22 al 27 se centran en los derechos económicos, sociales y culturales; finalmente, los artículos del 28 al 30 se asocian a la interpretación de todos ellos, a las condiciones necesarias para su ejercicio y los límites que tienen). Asimismo, este criterio trata de evaluar si el alumnado integra estos aprendizajes exponiendo un monográfico o informe, utilizando las TIC, en el que valora, además, la función de la DUDH para la historia de la humanidad como un código ético reconocido por los países integrantes de la ONU con el

fin de promover la justicia, la igualdad y la paz, en todo el mundo. Se trata de corroborar, además, que el alumnado emprende una campaña, en colaboración grupal, bien contra la discriminación de la mujer y la violencia de género (criticando los patrones económicos y socioculturales responsables del origen histórico de este problema), bien contra la violencia y el abuso del que niños y niñas son víctimas en el siglo XXI (tales como el abuso sexual, el trabajo infantil, o su utilización como soldados, etc.), justificando la necesidad de actuar en defensa de los derechos de la infancia. La finalidad de estas campañas es difundir, además, en su entorno escolar, familiar y social, la DUDH como fundamento del derecho y de la democracia, así como el trabajo de instituciones y del voluntariado que, en todo el mundo, trabaja por el cumplimiento de los derechos humanos, como: Amnistía Internacional, Manos Unidas, Médicos Sin Fronteras y Cáritas.

**COMPETENCIAS: CL, CSC, SIEE, CEC**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LOS VALORES ÉTICOS, EL DERECHO Y LA DUDH**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados**

90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

**Contenidos**

**V: Los valores éticos, el derecho y la DUDH**

1. Investigación en equipo, con uso de diferentes tipos de textos y fuentes de información, del desarrollo histórico de los derechos humanos como conquista de la humanidad, y reconocimiento del momento histórico y político de su elaboración.

2. Identificación, a través de diversas producciones, de la DUDH como fundamento ético universal, así como de las dificultades actuales para su aplicación en gran parte del mundo, especialmente en el caso del ejercicio de los derechos *del niño* y la mujer.

54

3. Valoración mediante tertulias, debates, etc., de la labor realizada por las instituciones y ONG en pro de la defensa de los derechos humanos.

4. Iniciación en el conocimiento de los hechos más influyentes en el desarrollo histórico de los derechos humanos, desde los derechos civiles y políticos, los económicos, sociales y culturales hasta los derechos de los pueblos a la solidaridad, al desarrollo y a la paz, mediante la utilización de medios audiovisuales. Reflexión escrita sobre la

responsabilidad de diversas ideologías, etnias, religiones, etc., en la gestación de discriminaciones, exterminios y holocaustos.

5. Realización en grupo, y en su entorno escolar y familiar, de campañas de difusión de la DUDH y contra la discriminación de la mujer y la violencia de género o el abuso infantil (el abuso sexual, el trabajo de niños y niñas o su utilización como soldados, etc.).

#### **Criterio de evaluación 5. Curso 4º de la ESO de Filosofía**

**Reconocer, a través de lecturas comprensivas de textos de diferentes tipologías, la dimensión comunicativa, cultural y social del ser humano, así como argumentar de forma escrita las propias opiniones sobre las teorías relativas al origen de la sociedad. Explicar la noción de individualidad e intersubjetividad, así como el proceso de socialización, relacionándolo con la propia personalidad. Valorar críticamente, a través de debates, tertulias, foros, etc., tanto los conceptos de civilización, etnocentrismo y relativismo cultural, como sobre la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Juzgar el papel de la cultura como instrumento de adaptación al medio y de transformación y autosuperación, y el del ser humano en la construcción de la cultura, como ser creativo e innovador, capaz de generar elementos culturales.**

Con este criterio se constatará si el alumnado reconoce, a través de lecturas comprensivas de textos filosóficos y sociológicos localizados en diferentes fuentes de información (Internet, biblioteca escolar, etc.), tanto el significado del concepto de cultura y los contenidos culturales de la civilización (las instituciones, las ideas, las creencias, los valores, los objetos materiales, etc.), como la socialización primaria y secundaria y los niveles de la internalización de la cultura, esto es, el nivel biológico, afectivo y cognitivo. Asimismo, se comprobará si explica, a través de exposiciones, las tesis fundamentales sobre el origen de la sociedad y del Estado, utilizando conceptos como individualidad, alteridad, socialización, estado de naturaleza, derechos naturales, contrato social, respeto, propiedad, Estado, legitimación, institucionalización, rol, estatus, globalización, conflicto y cambio social. Se trata también de verificar si el alumnado es capaz de inferir qué es una civilización y argumentar críticamente, aportando ejemplos, sus propias conclusiones acerca del relativismo cultural y del etnocentrismo, investigando en Internet las semejanzas y diferencias entre oriente y occidente. La finalidad de este criterio es que el alumnado analice por escrito las ventajas e inconvenientes de las nuevas tecnologías para

la comunicación y el papel activo del ser humano, que desde su contexto sociocultural es capaz de innovar y generar cambios culturales.

**COMPETENCIAS: CL, CD, CSC, CEC**

**BLOQUE III: SOCIALIZACIÓN**

**Estándares de aprendizaje evaluables  
relacionados**

34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43.

**Contenidos**

**III: Socialización.**

1. Aplicación de las nociones referidas a la relación individuo-sociedad y el proceso de socialización a la propia personalidad.
2. Investigación de los problemas filosóficos acerca de la cultura y la sociedad con la ayuda de Internet.
3. Debates sobre el concepto de civilización y la dicotomía entre etnocentrismo y relativismo cultural.
4. Reflexión crítica sobre papel de la cultura y las TIC, así como el del individuo como creador y transformador de la cultura.

**Criterio de evaluación 2. Curso 4º de la ESO de Filosofía**

**Elaborar presentaciones, trabajando en equipo y utilizando diferentes formatos, para explicar las tesis centrales de algunas teorías psicológicas y filosóficas sobre la personalidad, así como los principales conceptos relacionados con estas, que le permitan comprender la pregunta: *¿quién soy?*; valorar la importancia de conocerse a uno mismo y**

**analizar qué se entiende por inconsciente en el marco del pensamiento del psicoanálisis. Reconocer las etapas del desarrollo de la identidad personal y reflexionar sobre los factores que determinan el éxito y el fracaso para aportar la propia opinión razonada sobre estos conceptos, elaborando por escrito una disertación. Investigar en Internet, seleccionando la información más significativa, en qué consiste la filosofía de la mente y la neurociencia y debatir en grupo sobre la posible incidencia en la formación de la personalidad, de la herencia genética y de lo adquirido.**

Con este criterio se trata de constatar si el alumnado explica las tesis fundamentales sobre la personalidad y argumenta sobre ello, definiéndola y caracterizándola. Se evaluará mediante presentaciones que realiza en equipo, en las que emplea conceptos como:

personalidad, temperamento, carácter, conciencia, inconsciencia, conductismo, cognitivismo, psicología humanística, psicoanálisis, y presenta un glosario con dichos términos. Además, se verificará a partir de la lectura de textos literarios en los que se analiza la personalidad de los personajes e identifica los rasgos y sus diferentes tipos y reflexiona, redactando una disertación sobre la temática. Igualmente, se comprobará si el alumnado investiga y selecciona, utilizando Internet, información significativa sobre conceptos fundamentales de filosofía de la mente, cuyo punto de reflexión sea la herencia adquirida, incidiendo en el autoconocimiento de sí mismo y su influencia en la formación de la personalidad.

**COMPETENCIAS: CL, CD, AA, CSC**

**BLOQUE II: IDENTIDAD PERSONAL**

**Estándares de aprendizaje evaluables**

**relacionados**

9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

**Contenidos**

**II: Identidad personal.**

1. Explicación, mediante presentaciones cooperativas, de las tesis centrales de algunas teorías psicológicas y filosóficas sobre la personalidad, así como sus principales conceptos para la comprensión de la pregunta: *¿quién soy?*
2. Elaboración de glosarios con conceptos relativos a las teorías analizadas y utilizadas en investigaciones con la selección, mediante el uso de Internet, de información significativa sobre conceptos fundamentales de filosofía de la mente a través de la lectura y análisis de textos filosóficos, literarios o científicos.
3. Influencias de la herencia adquirida en la formación de la personalidad.
4. Disertaciones analíticas, a partir de la lectura de textos literarios, de la personalidad de los personajes. Identificación de sus rasgos y diferentes tipos, y reflexión sobre la temática.

**Criterio de evaluación 1. Curso 1º de Bachillerato.**

**Realizar presentaciones en soporte informático y audiovisual que expliquen textos breves significativos, obtenidos de diversas fuentes, pertenecientes a pensadores y pensadoras destacados, y exponer los propios puntos de vista sobre las temáticas y**



**problemas estudiados. Analizar y argumentar, de forma oral y escrita, sobre algunos planteamientos filosóficos, apoyándose en la elaboración colaborativa de esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, que incluyen el uso de medios y plataformas digitales.**

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado explica, mediante información obtenida en textos pertenecientes a pensadores y pensadoras destacados, las problemáticas y las soluciones propuestas, con distinción de las tesis principales y el orden de la argumentación, relacionando los problemas planteados en los textos con lo estudiado y lo aportado por otros filósofos o corrientes u otros saberes distintos de la filosofía. Para ello, el alumnado ha de desarrollar una presentación en soporte informático y audiovisual de los contenidos más sobresalientes tratados, argumentando y razonando sus opiniones de forma oral y escrita con claridad y coherencia, demostrando un esfuerzo creativo y académico en la reflexión personal sobre los problemas filosóficos analizados. Asimismo, se constatará que elabora de manera cooperativa vocabularios con listado de conceptos, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la Filosofía, demostrando que ha fijado su significado y los aplica con rigor cuando culmina distintas producciones (resúmenes, sinopsis, argumentos, monográficos, etc.).

**COMPETENCIAS: CL, CD, AA, CSC**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE I: CONTENIDOS TRANSVERSALES**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 1, 2, 3, 4, 5.**

**Contenidos**

**I: Contenidos transversales.**

1. Explicación de textos significativos y breves pertenecientes a pensadores y pensadoras destacados, obtenidos de diversas fuentes, y exposición de los propios puntos de vista sobre las temáticas y problemas estudiados.
2. Desarrollo de presentaciones en soporte informático y audiovisual de los contenidos más sobresalientes tratados, con claridad y coherencia en la argumentación y razonamiento de sus opiniones, así como demostración de un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.
3. Elaboración cooperativa de vocabulario con listado de conceptos, organizados en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía.

## **Criterio de evaluación 8. Curso 1º de Bachillerato**

**Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica como orientadora de la acción humana. Explicar el objeto y la función de la ética y las principales teorías éticas sobre la justicia, la felicidad y el desarrollo moral. Explicar la función, características y principales interrogantes de la filosofía política, como el origen y legitimidad del Estado, las principales teorías y conceptos filosóficos que han cimentado la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, las relaciones individuo-Estado o la naturaleza de las leyes, así como distinguir los conceptos de legalidad y legitimidad. Apreciar el papel de la filosofía como reflexión crítica disertando, de forma oral y escrita, sobre la utilidad del pensamiento utópico, analizando y valorando su función para proponer posibles alternativas, proyectar ideas innovadoras y evaluar lo ya experimentado.**

Este criterio tiene el propósito de evaluar que el alumnado reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana y sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional. Se trata de verificar que explica el objeto y función de la ética y su origen en el pensamiento griego contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas. Asimismo, se comprobará si analiza, asimismo, textos breves de algunos de los filósofos representantes de las principales teorizaciones éticas sobre la felicidad, la virtud y la Justicia, y sobre el desarrollo psicológico moral del individuo, argumentando críticamente sus propias ideas sobre ellas y aportando ejemplos de su cumplimiento o inobservancia. Se trata de constatar, además, que utiliza con rigor términos como «ética», «moral», «acción moral», «autonomía», «responsabilidad», «convención moral», «madurez moral», «virtud moral», «subjetivismo», «relativismo» y «universalismo moral», «utilitarismo», «deber moral», «ética de máximos», «ética de mínimos», «consenso», «justicia», «eudemonismo», «hedonismo», «emotivismo» y «utilitarismo». Igualmente con este criterio se pretende corroborar que el alumnado explica la función, características y conceptos clave de la filosofía política como «democracia», «Estado», «justicia», «derecho», «derechos naturales», «Estado democrático y de derecho», «legalidad», «legitimidad», «convención», «contractualismo», «alienación», «ideología», «utopía», «legalidad» y «legitimidad», entre otros, analizando de forma crítica textos significativos y breves de Platón, los sofistas, Maquiavelo, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hobbes, Kant, John

Stuart Mill, Popper o Habermas, entre otros, y en los que argumenta sobre el concepto de «Estado» y la relación individuo-Estado, sobre la base del pensamiento de los sofistas, Marx y la Escuela de Frankfurt. Finalmente, justifica de forma oral y escrita sus propias ideas sobre las posibilidades del pensamiento utópico y valora la capacidad argumentativa como herramienta contra la arbitrariedad, el autoritarismo y la violencia.

**COMPETENCIAS: CL, AA, CSC**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63.**

**Contenidos**

VI: La racionalidad práctica

1. Análisis de textos breves y significativos para la argumentación crítica y la elaboración de producciones diversas sobre los interrogantes más representativos de la ética occidental: la acción moral (carácter, conciencia y madurez moral), relativismo y universalismo moral, Sócrates versus sofistas, la búsqueda de la felicidad, la buena voluntad en Kant.

2. Análisis de textos breves y significativos para la argumentación crítica y la elaboración de producciones diversas sobre los interrogantes más representativos de la filosofía política: la justicia como virtud ético política, los fundamentos filosóficos del Estado, la justicia según Platón, el convencionalismo en los sofistas, el realismo político de Maquiavelo, el contractualismo de Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu, la paz perpetua de Kant, los fundamentos filosóficos del capitalismo en el s. XIX (John Stuart Mill y alienación e ideología según Marx), la disputa entre Popper y la Escuela de Frankfurt, la función del pensamiento utópico, la legalidad y la legitimidad.

**Criterio de evaluación 9. Curso 1º de Bachillerato**

**Reconocer a través de lecturas comprensivas de textos de filosofía del lenguaje la importancia de la capacidad simbólica del ser humano. Buscar y seleccionar textos filosóficos en los que se reflexione sobre la creatividad y las artes, y elaborar mediante el uso de la biblioteca escolar, las TIC, etc., un glosario de conceptos propios de la estética filosófica, individualmente o en grupo, e identificar las aportaciones de la filosofía al campo de la estética. Reflexionar y disertar sobre la importancia de los símbolos y la creatividad en la vida diaria, y en su contexto personal, educativo y social.**

Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado reconoce a través de lecturas comprensivas de textos o manuales de filosofía del lenguaje (E. Cassirer, J. Hierro S. Pescador, etc.) la importancia de la capacidad simbólica del ser humano, e identifica a través de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc., las aportaciones de la filosofía al campo de la estética (Platón, Hume, Kant, Schelling, Adorno, etc.). También se trata de constatar si reconoce y refleja, mediante lecturas seleccionadas de textos literarios y filosóficos (los pitagóricos, Calderón de la Barca, A. Machado, Goethe, Nietzsche, etc.), la relación de la filosofía con el arte, la literatura y la música, y elabora, individualmente o en grupo, usando la biblioteca escolar, las TIC, etc., un glosario de conceptos propios de la estética filosófica. Además, se evaluará si reflexiona y diserta sobre la importancia de los símbolos y la creatividad en la vida diaria y en su contexto personal, educativo y social.

**COMPETENCIAS: CL, AA, CEC**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71.**

**Contenidos**

VI: La racionalidad práctica

1. Selección en la biblioteca escolar, las TIC, etc., de textos de filosofía del lenguaje (E. Cassirer, J. Hierro S. Pescador, etc.), y reconocimiento a través de lecturas comprensivas y reflexivas de la importancia de la capacidad simbólica del ser humano. Disertación en grupo sobre la influencia de los símbolos y la creatividad en la vida diaria, en su aplicación a los diferentes contextos.
2. Identificación, a través de lecturas seleccionadas, de la relación entre filosofía, arte y literatura (Calderón de la Barca, A. Machado, Goethe, Nietzsche, etc.), y de las aportaciones de la filosofía al campo de la estética (Platón, Hume, Kant, Schelling, Adorno, etc.) a través de la realización de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc.
3. Búsqueda y selección de textos de filosofía del arte mediante la biblioteca escolar, las TIC, etc., para la reflexión sobre la creatividad y las artes, e identificación de las aportaciones de la filosofía al campo de la estética mediante la elaboración individual o en grupo de un glosario de conceptos propios de la estética filosófica.

**Criterio de evaluación**

**10. Reconocer, a través de la lectura de textos procedentes de diversas fuentes, las dimensiones del discurso retórico y aplicarlas en la composición de otros textos. Explicar en qué consiste la lógica proposicional, utilizando las reglas y herramientas básicas del discurso basado en la argumentación demostrativa, y apreciar el valor de la lógica para mostrar el razonamiento correcto y la expresión del pensamiento como condición fundamental de la comunicación para el desarrollo del ser humano y las sociedades.**

Con este criterio se pretende verificar que el alumnado elabora diversas producciones (mapas conceptuales, informes, comentarios, exposiciones, etc.) en las que demuestra reconocer, individualmente o en equipo, a través del análisis de discursos políticos, noticias de actualidad, documentales, publicidad, etc., tanto la estructura y estilo de la retórica y orden de la argumentación, como el manejo con rigor de conceptos como «símbolo», «comunicación», «lenguaje formal», «lógica», «juicio lógico», «razonamiento», «demostración», «discurso», «elocuencia», «orador», «retórica», «exordio», «inventio», «dispositio», «argumentación», «elocutio», «compositio», «actio», «falacia», «debate», «negociación», «persuasión» y «concepto universal», entre otros. Se trata de evaluar, además, si el alumnado aplica estos conocimientos en la redacción de breves discursos retóricos estableciendo coherentemente la exposición y la argumentación, utilizando los elementos y reglas del razonamiento de la lógica de enunciados en la construcción de un diálogo argumentativo probatorio de sus propias tesis. Asimismo, se comprobará que distingue un argumento veraz de una falacia, analizando y comentando textos breves y significativos sobre el arte de la retórica y la argumentación de Platón, Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, Tácito, así como de autores contemporáneos.

**COMPETENCIAS: CL, AA, CMCT**

**BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78.**

**Contenidos**

VI: La racionalidad práctica

1. Empleo de la retórica y la lógica proposicional en la elaboración de discursos, diálogos y argumentaciones, y en la valoración crítica desde la filosofía de la comunicación y del lenguaje.

## **Criterio de evaluación**

**11. Reconocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en particular en el ámbito empresarial, valorando tanto la metafísica (al facilitar los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a estas), como la teoría del conocimiento y la lógica (para introducir racionalidad crítica en el origen y desarrollo de un proyecto personal y colectivo), y la función axiológica de la ética (para establecer un sistema de valores que permita mejorar el clima laboral y lograr el equilibrio entre innovación, sostenibilidad y competitividad). Justificar tanto la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad, como las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica para organizar la comunicación entre las partes, la resolución de negociaciones y de conflictos, generar diálogo basado en la capacidad de argumentar correctamente y definir y comunicar correctamente el objetivo de un proyecto.**

Mediante este criterio se propone evaluar que el alumnado diseña un proyecto, vital o empresarial, utilizando conceptos con sentido filosófico («principios», «saber», «orden lógico», «finalidad», «demostración», «razonamiento», «inducción», «deducción», «argumentación», «sentido», «significado», «creatividad», «diálogo», «objetivo/subjetivo», «emociones», «globalidad», «valor», entre otros), y valorando la íntima relación entre los pensamientos y las acciones, entre la razón y las emociones. Se trata de constatar que reconoce la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto, planteando correctamente los interrogantes filosóficos radicales que deben cimentar la creación de un proyecto como: ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser?, y que utiliza las herramientas de la argumentación y del diálogo en la defensa de las respuestas y en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano. Asimismo, se verificará si establece un decálogo de valores éticos que deben regir en el mundo laboral, en la sociedad y la naturaleza. Finalmente, este criterio tiene el propósito de comprobar si el alumnado valora, a través de disertaciones, la importancia del trabajo para desarrollarnos como seres humanos y la función e importancia de las tareas y personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.

**COMPETENCIAS: CL, AA, SIEE, CEC**

## **BLOQUE DE APRENDIZAJE VI: LA RACIONALIDAD PRÁCTICA**

**Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86.**

### **Contenidos**

VI: La racionalidad práctica

1. Utilización del lenguaje filosófico y del pensamiento lógico, crítico, creativo e innovador para el diseño de un proyecto racional, vital y de empresa.
2. Valoración del papel de la ética en el diálogo y defensa argumentativa de un proyecto vital y laboral.

### **Criterio de evaluación 6. Curso 2º de Bachillerato**

**Identificar las aportaciones del racionalismo y empirismo a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos en formato digital o impreso procedente de manuales u otras obras de historia de la filosofía. Elaborar en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, resúmenes, debates, etc.) para reconocer y explicar los conceptos cartesianos como: razón, cogito, sustancia, método, verdad, etc., y conceptos de Hume como: escepticismo, experiencia, causalidad, emotivismo moral, etc., comparándolos con las teorías filosóficas antiguas y medievales, y reconocer su vigencia. Además, mediante la elaboración en grupo de esquemas y mapas conceptuales, reconocer los principales ideales de los ilustrados franceses, la conceptualización del contrato social y la posibilidad de aplicarlos en la actualidad.** Con este criterio se pretende **constatar** que el alumnado **identifica**, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos escritos **impresos o en formato digital, procedentes de manuales u otras obras de historia de la filosofía**, las aportaciones del racionalismo de Descartes y Espinoza y el empirismo de Locke y Hume. **También se persigue comprobar que elabora** en grupos de trabajo, utilizando la biblioteca escolar, las TIC, etc., distintas producciones (glosario de términos filosóficos, esquemas, pruebas escritas, comentarios, resúmenes, debates, tertulias, etc.) para que reconozca y explique los conceptos cartesianos como: razón, certeza, cogito, método, etc., y conceptos de Hume como: escepticismo, experiencia, percepción, emotivismo moral, etc., y **compara** los principios y elementos del conocimiento como verdad, causalidad y **sustancia** con las teorías filosóficas antiguas y medievales, así como **que investiga** su vigencia.

Además, **se trata de verificar si reconoce** los principales ideales de los **ilustrados** franceses y la conceptualización y defensa del contrato social mediante elaboración en grupo de esquemas y mapas conceptuales, **y si valora** su importancia para el surgimiento

de la democracia y la búsqueda de la felicidad colectiva, profundizando en el pensamiento de J. J. Rousseau y su crítica social a la civilización, **sobre el** estado de naturaleza, y la voluntad general, **reflexionando acerca de** su aplicación a la actualidad.

**COMPETENCIAS: CL, AA, CSC, SIEE**

#### **BLOQUE IV: LA FILOSOFÍA EN LA MODERNIDAD Y LA ILUSTRACIÓN**

**Estándares de aprendizaje evaluables**

**relacionados**

30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38.

**Contenidos**

##### **IV: La filosofía en la modernidad y la Ilustración**

1. Identificación, a través de lecturas comprensivas y reflexivas de textos, de las aportaciones del racionalismo de Descartes, del empirismo de Locke y Hume (y su emotivismo moral), y relación de los autores con su contexto social, científico, filosófico y antropológico.
2. Explicación de textos significativos y breves pertenecientes a la Ilustración francesa y a la obra de J. Rousseau *El Contrato Social*, y desarrollo de presentaciones de cuadros comparativos, esquemas, y debates sobre sus diferencias con T. Hobbes, sobre la felicidad colectiva, la civilización, la voluntad general, y acerca de su aplicación a la actualidad.

##### **Criterio de evaluación 8. Curso 2º de Bachillerato**

**Analizar y relacionar el materialismo histórico de Marx con el idealismo de Hegel y con Feuerbach, haciendo uso de fuentes y textos de diferente naturaleza, con la finalidad de valorar la influencia de Marx en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.**

Se trata de evaluar si el alumnado, individualmente y en trabajo cooperativo, explica y relaciona con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito y utilizando textos filosóficos, literarios, periodísticos con fuentes digitales o audiovisuales, los problemas de la filosofía contemporánea y las soluciones aportadas por Marx. Asimismo, se comprobará que argumenta con rigor y emplea los conceptos fundamentales de Marx (como dialéctica, materialismo histórico, praxis, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, alienación, plusvalía y humanismo, entre otros) y su crítica al idealismo, a la alienación y a la ideología, a través de diferentes situaciones y producciones (infografías, artículos de opinión, exposiciones, audiovisuales, etc.). La finalidad de este criterio es asimismo constatar que el alumnado



valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social y aplicando ideas y conceptos para analizar fenómenos sociales actuales como la globalización económica y política, los cambios producidos en el concepto de trabajo, el sindicalismo, el ocio, etc.

**COMPETENCIAS: CL, AA, CSC, SIEE**

## **BLOQUE DE APRENDIZAJE V: LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA**

**Estándares de aprendizaje evaluables**

**relacionados**

43, 44, 45, 46.

**Contenidos**

### **V: La filosofía contemporánea**

1. Investigación de los problemas de la filosofía contemporánea y las soluciones aportadas por Marx para la elaboración de diversas producciones (comentarios, disertaciones, infografías, etc.).
2. Análisis crítico sobre la contribución de Marx a los cambios sociales de la Edad Contemporánea y su vigencia en la actualidad, a través de prácticas filosóficas de diálogo y argumentación.