



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Experiencias educativas de renovación pedagógica y procesos de formación del profesorado

Coords.

Olga Buzón García
Carmen Romero García

Dykinson, S.L.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
Y PROCESOS DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
Y PROCESOS DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

Coords.

OLGA BUZÓN GARCÍA
CARMEN ROMERO GARCÍA

Dykinson, S.L.

2023

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y PROCESOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 157 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-580-6

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN	12
OLGA BUZÓN GARCÍA	
CARMEN ROMERO GARCÍA	

SECCIÓN I PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN CENTROS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 1. ESCUTAS GEOGRÁFICA	15
BRUNNA D'LUISE TURATO LOTTI ALVES	
CAPÍTULO 2. UN ESTUDIO DE CASO EN TORNO AL DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO DE TRABAJO BILINGÜE E INTERCULTURAL TRANSFRONTERIZO.....	29
GABRIEL H. TRAVÉ GONZÁLEZ	
JOSÉ RAMÓN MORA-MÁRQUEZ	
CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA A TRAVÉS DE INSTAGRAM. UN ESPACIO VIRTUAL DE ENCUENTRO A PARTIR DE LA CREATIVIDAD POÉTICA	44
JOAN CALSINA FORRELLAD	
NÚRIA ROCAMORA VEGAS	
CAPÍTULO 4. NEUROCIENCIA COGNITIVA EN EL AULA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONTROL EJECUTIVO, LENGUAJES Y TICS.....	64
JUAN FÉLIX GARCÍA PÉREZ	
CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA GRAMATICAL EN 2.º DE BACHILLERATO BASADA EN EL MODELO <i>FLIPPED CLASSROOM</i> Y EN EL USO DE LAS REDES SOCIALES	87
M.ª ALMUDENA CANTERO SANDOVAL	
RAQUEL GARCÍA MARTÍN	
EVA GARCÍA BELTRÁN	
CAPÍTULO 6. EXPERIMENTACIÓN ACTIVA EN EL AULA: UN APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LOS PRINCIPIOS DE ARQUÍMEDES Y PASCAL A TRAVÉS DE MATERIALES COTIDIANOS	108
ERNEST ARNAU	

CAPÍTULO 7. CONÉCTATE A LAS MATEMÁTICAS: GRAFOS PARA RESOLVER PROBLEMAS.....	126
ISRAEL GARCÍA-ALONSO GUILLERMO HERRERA BÁEZ	
CAPÍTULO 8. CUENTOS INTERACTIVOS DIGITALES PARA TRABAJAR LOS ODS (OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE) EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	149
AGUSTINA ESCARIZ ALEJANDRO BONNET DE LEÓN	
CAPÍTULO 9. LA REPRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE A TRAVÉS DEL AUTORRETRATO PSICO ARQUITECTÓNICO. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL.....	164
RAUL URSUA ASTRAIN	
CAPÍTULO 10. EXPLORACIÓN Y DESARROLLO LITERARIO EN EL ENTORNO ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA INTEGRAL DE FOMENTO DE LA LECTURA Y MEJORA DE HABILIDADES	186
MARÍA MUÑOZ RICO	
CAPÍTULO 11. ENHANCING L2 ACQUISITION THROUGH GAMES	209
BEATRIZ CHAVES-YUSTE	
CAPÍTULO 12. TEATRO Y LENGUA ORAL: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR PARA TRABAJAR LAS CAPACIDADES COMUNICATIVAS, EXPRESIVAS Y SOCIALES DEL ALUMNADO RECIÉN LLEGADO.....	230
NÚRIA ROCAMORA VEGAS JOAN CALSINA FORRELLAD	
CAPÍTULO 13. USO DE BEEBOT PARA MEJORAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN EL ALUMNADO DE INFANTIL.....	243
ROCÍO COLLADO-SOLER VIRGINIA LÉRIDA-AYALA MARINA ALFÉREZ-PASTOR ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ	
CAPÍTULO 14. UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA PARA EL TRATAMIENTO DEL AMBIOCLIMÁTICO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	266
JAVIER VELILLA GIL CARLOS GUALLART MORENO	

CAPÍTULO 15. RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO POR LOS/AS MENORES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN USO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	290
---	-----

CRISTINA SÁNCHEZ-MARTÍNEZ
SARA MARTÍNEZ-CARRERA
ALEXANDRE ALONSO-CARNICERO
ISABEL MARTÍNEZ-CARRERA

CAPÍTULO 16. ACTITUDES DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA MÚSICA COMO MEDIO INNOVADOR PARA LA MEJORA DEL AMBIENTE EDUCATIVO.....	308
---	-----

ISABEL DAMIANA ALONSO LÓPEZ
ROCÍO COLLADO-SOLER
VIRGINIA LÉRIDA-AYALA
MARINA ALFÉREZ-PASTOR

CAPÍTULO 17. LA BÚSQUEDA DEL TESORO: UNA PROPUESTA TRASVERSAL PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	323
--	-----

JAVIER CONTRERAS GARCÍA

SECCIÓN II

NUEVOS RETOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 18. PRODUCTO ACADÉMICO Y PROFESORADO EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	336
---	-----

JORGE CRESPO GONZÁLEZ
MARÍA JOSÉ VICENTE VICENTE
SEGUNDO VALMORISCO PIZARRO

CAPÍTULO 19. ETHICAPP: UN DASHBOARD PARA UN ESTUDIO DE CASO SOBRE IA.....	364
---	-----

M^a ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ

CAPÍTULO 20. DESENCADENANTES DE LA VOLUNTAD DE COMUNICARSE, LA ANSIEDAD Y EL DISFRUTE EXPERIMENTADOS EN EL AULA DE INGLÉS. PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA EN ESPAÑA Y POLONIA.....	384
---	-----

MARTA NAPIÓRKOWSKA

CAPÍTULO 21. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO PROPUESTA FORMATIVA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS COMPLEJOS. RESULTADOS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUA ARAGONESA	409
--	-----

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS

CAPÍTULO 22. ESTRATEGIAS PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN EL PROFESORADO DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO CUALITATIVO	427
DONATELLA DI MARCO BALTASAR GONZÁLEZ-ANTA NURIA GAMERO VÁZQUEZ ANA ZORNOZA ABAD	
CAPÍTULO 23. LA FIGURA DEL DOCENTE EN LAS TAREAS ESCOLARES FUERA DEL HORARIO LECTIVO	445
ENRIQUE FRADEJAS MEDRANO	
CAPÍTULO 24. UNA INMERSIÓN EN LA GAMIFICACIÓN: PERSPECTIVAS DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	460
NOËLLE FABRE MITJANS GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE CARLOS HERAS PANIAGUA	
CAPÍTULO 25. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y GÉNERO EN LA RIOJA	481
JESÚS CASTELLANO LATORRE	
CAPÍTULO 26. LA FORMACIÓN DIGITAL DOCENTE COMO MEDIO PARA ELIMINAR LA BRECHA DIGITAL	499
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN ISABEL MERCADER RUBIO	
CAPÍTULO 27. ¿CÓMO ACABAS TU CLASE? ANÁLISIS EXPLORATORIO DE CÓMO LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS TERMINAN SU CLASE. 512	
ALBERTO GARCÍA-DÍAZ ISRAEL GARCÍA-ALONSO	
CAPÍTULO 28. ACTITUDES Y PERCEPCIONES SOBRE LAS CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA EN FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	531
NATALIA SERRANO AMARILLA MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA BEATRIZ MARCOS SALAS ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 29. IMPORTANCIA DE LOS PRECONCEPTOS CIENTÍFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	556
ANA ISABEL MANZANAL MARTÍNEZ NATALIA SERRANO AMARILLA MARÍA JOSÉ CUETOS REVUELTA BEATRIZ MARCOS SALAS	
CAPÍTULO 30. COMPETENCIAS DOCENTES Y POLÍTICAS AMBIGUAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA BÁSICA EN CHILE	578
JOHANNA CARLA VARGAS UGALDE ISABEL XIMENA GONZÁLEZ RAMÍREZ	

CAPÍTULO 31. EL BIOMAESTRO: FOUCAULT Y LA EXPERIENCIA DE LA FILOSOFÍA.....	596
CARLOTA GÓMEZ HERRERA	
CAPÍTULO 32. TRANSFORMAR EL AULA. EL ESPACIO COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS UNIVERSITARIAS.....	614
CARLOS ESBERT DEL MORAL	
JUAN JESÚS TORRES JURADO	
IVÁN CÁCERES SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 33. <i>MENTORING</i> PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA <i>ONLINE</i> Y MIXTA.....	630
ANA LAMBEA RUEDA	
JOSEFINA FERNÁNDEZ GUADAÑO	
MARÍA AMPARO GRAU RUIZ	
CAPÍTULO 34. ARQUEOLOGÍA, PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO Y TEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES: SU POTENCIAL EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	647
LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR	
CAPÍTULO 35. ANÁLISIS DEL POTENCIAL PEDAGÓGICO DE METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DISEÑADAS POR ALUMNADO UNIVERSITARIO DEL MÁSTER EN EDUCACIÓN.....	664
JONATHAN CASTAÑEDA FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 36. INNOVAR EN LA UNIVERSIDAD: ¿SE ENCUENTRA EL DOCENTE PREPARADO PARA ELLO?.....	696
M ^ª ÁNGELES TRIVIÑO GARCIA	
ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 37. BRIDGING MATHEMATICS AND COMPUTATIONAL THINKING IN TEACHER EDUCATION: AN INTEGRATED APPROACH WITH <i>SCRATCH</i>	712
JAVIER DEL OLMO-MUÑOZ	
JOSEFA DÓLERA-ALMAIDA	
HÉLIA JACINTO	
JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ-CALERO	
CAPÍTULO 38. MÉTODO DE CASOS, RETOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EL DERECHO	729
JORGE ALBERTO MÁRQUEZ HERRÁN	
LUIS XAVIER GARAVITO TORRES	
CAPÍTULO 39. CREENCIAS DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SUS COMPETENCIAS PARA AFRONTAR LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER	744
CARMEN PERDOMO LÓPEZ	
MIRIAM CATALINA GONZÁLEZ AFONSO	

CAPÍTULO 40. POTENCIANDO LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INNOVADORA BASADA EN EL ENFOQUE DE MICROAPRENDIZAJE Y RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS	767
ALBA CATHERINE ALVES-NOREÑA JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ-CONDE	
CAPÍTULO 41. COMPETENCIA DIGITAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL: ¿OBLIGACIÓN O UTILIDAD?	786
PALOMA BRAVO FUENTES	
CAPÍTULO 42. INCLUSIÓN DE COLECTIVOS INVISIBLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	799
ARÁNZAZU GARCÍA MARTÍNEZ GUSTAVO CAMACHO VÉLEZ	
CAPÍTULO 43. UNA REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU EFECTO PREDICTIVO ANTE EL CONSUMO DE CANNABIS EN ADOLESCENTES.....	829
SARA GONZÁLEZ-YUBERO MARÍA JESÚS CARDOSO	
CAPÍTULO 44. A REVIEW OF STUDIES ON TRAIT AND ABILITY EMOTIONAL INTELLIGENCE AS PREDICTORS OF ALCOHOL CONSUMPTION IN ADOLESCENTS	844
SARA GONZÁLEZ-YUBERO MARÍA JESÚS CARDOSO	
CAPÍTULO 45. EL LIPDUB: ELEMENTO DE APRENDIZAJE Y CREACIÓN ACTIVA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA ENFOCADA A LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	856
MIRIAM CARRETERO-GARCÍA LARA VARELA-GARROTE	
CAPÍTULO 46. INTERACCIÓN EN ESPACIOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE, GAMIFICACIÓN Y LOGRO ACADÉMICO	876
ITZIAR KEREXETA BRAZAL SONIA CAMARA PEREÑA	
CAPÍTULO 47. PREVENTIVE PROPOSAL FOR CHILD SEXUAL ABUSE IN PRIMARY EDUCATION.....	891
CARMEN VICENTE GARCÍA	
CAPÍTULO 48. UNA ASIGNATURA PENDIENTE: EL TEATRO EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	903
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 49. ¿SABEN LOS DOCENTES QUÉ TIENEN QUE HACER PARA TUTORIZAR UN TRABAJO FIN DE GRADO? ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ..	920
M. ARANZAZU CARRASCO TEMIÑO	
JAVIER BERMEJO FERNÁNDEZ-NIETO	
CAPÍTULO 50. MAPPING THE EXCELLENCE AND ITS CONTRIBUTION TO ODS 4 IN THE HIGHER EDUCATION.....	934
INMACULADA LLIBRER ESCRIG	
DAVID SERVERA FRANCÉS	
ROSA CURRÁS MÓSTOLES	
SUSANA VILLALUENGA DE GRACIA	
CAPÍTULO 51. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA EDAD DEL PRIMER MÓVIL EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE	955
JUAN PABLO HERNÁNDEZ-RAMOS	
CAPÍTULO 52. UNA MIRADA HACIA LA COEDUCACIÓN EN LAS ESCUELAS	973
ANA RODRÍGUEZ MARTÍN	
ANA ISABEL AGUSTÍ LÓPEZ	
CAPÍTULO 53. FORTALECIENDO LA REFLEXIÓN DOCENTE: UN ENFOQUE EXITOSO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL Y ARGENTINA.....	989
VIVIANE BEATRIZ HUMMES	
MARÍA JOSÉ SECKEL	
CAPÍTULO 54. COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES: APROPIACIÓN PRÁCTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1005
ERICK ZOROBABEL VARGAS CASTRO	
CAPÍTULO 55. DESARROLLO EMOCIONAL Y COMPETENCIAS DIGITALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA POST PANDEMIA	1028
ADRIANA ESTEFANIA MÓNICO BORDINO	
CAPÍTULO 56. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA UNIVERSITARIA	1028
ANA INMACULADA MARTÍNEZ GONZÁLEZ	
MARÍA DE LOS ÁNGELES TRIVIÑO GARCÍA	

La educación es un proceso en constante evolución, moldeado por las necesidades cambiantes de la sociedad y las aspiraciones de las generaciones futuras. En un mundo que se transforma a un ritmo vertiginoso, la enseñanza y el aprendizaje deben adaptarse para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. La renovación pedagógica y la formación del profesorado se han convertido en pilares fundamentales para lograr este propósito.

Este libro es un testimonio de la dedicación y el compromiso de educadores a nivel internacional que han asumido la tarea de reinventar sus prácticas pedagógicas, explorar nuevas metodologías y abrazar la innovación educativa. A lo largo de sus páginas, compartiremos experiencias educativas inspiradoras que han transformado aulas y escuelas, empoderando a los docentes y enriqueciendo la educación de los estudiantes.

A medida que avancemos en la lectura, descubriremos estrategias efectivas, desafíos superados y lecciones aprendidas de primera mano. Cada experiencia presentada aquí es un testimonio de la pasión y la determinación de aquellos que han elegido la educación como su vocación y que están comprometidos en forjar un futuro mejor a través de la enseñanza.

Cada capítulo de este libro es una ventana a un mundo de posibilidades educativas, por este motivo hemos estimado conveniente dividirlo en dos secciones.

La sección I, denominada “*Prácticas educativas de renovación pedagógica en centros educativos*”, abarca experiencias educativas muy diversas, desde la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante hasta el uso de tecnologías avanzadas para el aprendizaje, estas historias ofrecen una visión valiosa de lo que es posible cuando los educadores se comprometen con la mejora continua.

Por otro lado, en la sección II, denominada “*Nuevos retos en la formación del profesorado*”, exploramos cómo la formación del profesorado desempeña un papel crucial en los actuales procesos de cambio, proporcionando a los educadores las herramientas y el apoyo necesarios para triunfar en un entorno educativo en constante transformación.

Este libro no solo es un homenaje a la valiosa labor de los educadores, sino también una fuente de inspiración para todos aquellos que desean contribuir al cambio positivo en el ámbito educativo. Invitamos a los lectores a unirse a nosotros en este viaje, explorando las experiencias educativas que han impulsado la renovación pedagógica y la formación del profesorado. Juntos, podemos forjar un camino hacia una educación más inclusiva, dinámica y significativa.

Sin más preámbulos, los invitamos a sumergirse en las páginas de este libro y a unirse a nosotros en la celebración de la renovación educativa y el compromiso con la excelencia pedagógica.

OLGA BUZÓN GARCÍA

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla*

CARMEN ROMERO GARCÍA

*Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Internacional de La Rioja*

EL BIOMAESTRO: FOUCAULT Y LA EXPERIENCIA DE LA FILOSOFÍA

CARLOTA GÓMEZ HERRERA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

“Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa o percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando” (Foucault, 2003, p. 8). Esta declaración foucaultiana es la que impulsa la voluntad genealógica que presenta este ensayo, así como su pretensión proyectiva para pensar hoy la educación. El momento filosófico crítico consiste en volver sobre las prácticas que día a día llevamos a cabo y configuran nuestras vidas y nuestras instituciones. Este es necesario para realimentar y reorientar la savia de las instituciones, y especialmente la savia de nuestras instituciones académicas, suelo en el cual se teje la sustancia ética que posteriormente dará lugar a la articulación social. Si se aplica el elemento crítico que la actividad filosófica supone a la experiencia de la educación, entendiendo por ella la correlación dentro de una cultura entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad, podemos preguntarnos: qué es la educación y qué función desempeña hoy con respecto al ejercicio mismo del pensamiento en un contexto atravesado por las nuevas tecnologías y la IA.

En el actual marco de posibilidades educativas, en el cual los medios digitales ocupan un lugar casi irremplazable, surgen dos preguntas: ¿qué papel debe desempeñar el maestro? ¿Cuál es la misión de la escuela? Puede parecer que plantear estas preguntas implica comprometerse necesariamente con una perspectiva teleológica, pero ignorar estas cuestiones en edades tempranas implica diluir tanto las exigencias de la

formación docente como poner en juego la capacidad de discernimiento de los jóvenes.

La educación en filosofía es más que el mero resultado de la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden saberse sujetos. Como si de la tarea de un escultor se tratase, el maestro ha de ser consciente de que la presencia de la corporalidad y sus disposiciones, así como el conocimiento profundo del cuerpo y el cerebro humano, son referentes ineludibles para que la experiencia de la educación tenga lugar.

La filosofía constituye el acontecimiento mismo de la pregunta, de esa ruptura con los procesos de naturalización de lo moral como práctica y de lo dado como conocimiento. A partir de aquí lo que está en juego es acondicionar el espacio del aula habilitando su potencia como un espacio en el que, mediante el estudio de la historia de la filosofía y sus conceptos, estos se actualicen adoptando una nueva forma ética. Bajo el rótulo de ética aparece tanto el problema de la praxis como la cuestión de la reflexión acerca de ella. La ética, entendida foucaultianamente, tiene que ver con la cuestión de la forma que uno se da a sí mismo alumbrada por la reflexión que practica sobre ella. En este sentido, se vislumbra ya que la labor del biomaestro se cifra en hacer ver (contemplar) la técnica predominante en el conjunto del hacer vital.

En lugar de convertir al alumnado en un agente de constitución pasiva, en el sometimiento a y reproducción de *la norma* (contenido ya producido), el biomaestro trata de trabajar la constitución activa en torno a la pregunta por *las formas* de la existencia. Puesto que la teoría es una mirada al mundo, ilustrar en teorías filosóficas significa desarticular el uso instrumental de la institución pedagógica como tecnología social, reproducción mimética o práctica sociopolítica y abrir al alumnado a múltiples miradas, a la experiencia del pensamiento.

En la antigüedad grecorromana la filosofía se entendió como un modo de vida y no como un sistema teórico o una doctrina. Filosofar era un modo de vivir. Tal como ha mostrado Pierre Hadot en su interpretación de la filosofía antigua (2006), en el mundo grecorromano la filosofía se presentaba a menudo como una serie de acciones más que palabras. La

filosofía antigua en su conjunto se denominaba *ars vitae* o *ars bene vivendi*, es decir, conocimiento de la forma correcta de vida. En este sentido, se expresaba principalmente a través de una forma de vida y tenía como objetivo transformar la propia forma de vida. Debido a que la filosofía era una parte importante de la vida, muchos textos antiguos contenían orientaciones prácticas sobre cómo aplicarla. De ahí la importancia filosófica de las vidas de los antiguos filósofos. La biografía atravesaba centralmente la filosofía, pues era el nervio que alimentaba y permitía que esta se diera, es decir, el suelo desde el cual se activaba el pensamiento.

El espectro de ideas sobre el arte de vivir abarca aquellos contextos que se ocupan del afrontamiento del individuo con su propia existencia, los conceptos de felicidad (*eudaimonia*), cuidado de sí, virtud y ascetismo, el disfrute despreocupado de la vida, el manejo relajado de todas las exigencias y complicaciones que trae consigo esta o la pretensión de configurar la propia vida como una obra de arte.

La filosofía del arte de vivir busca ilustrar al sujeto sobre la manera en que puede conducirse, esto es, informar sobre la parte agente que cada uno tiene ante la determinación de la sustancia ética (Foucault, 2003, p. 19). La manera en que el individuo puede dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral pasa por la reflexión sobre la elección de los fines últimos de la vida, la relación de la virtud, el placer y el conocimiento con estos fines, la elaboración de métodos y prácticas para su realización o la discusión de sus consecuencias en la política y en otros ámbitos humanos. Aunque con la modernidad la filosofía se orientó hacia la elaboración de sistemas, esta tradición ha perdurado en filósofos modernos y contemporáneos, que han encontrado en ella una alternativa a los enfoques que intelectualizan la actividad filosófica.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este ensayo es presentar un proyecto teórico-práctico basado en el diseño de un nuevo perfil docente, denominado “biomaestro”, a partir de los escritos del último Foucault.

La filosofía se concibe desde este enfoque principalmente como cuidado de sí, esto es, como actividad crítica que el pensamiento ejerce sobre sí mismo y como cuidado de los otros.

Por un lado, la comprensión foucaultiana de la filosofía como un cuidado de sí o un *techné tou biou* parte de la premisa de que «el sujeto es una forma, y no una sustancia» (Foucault, 1999, p. 403). La filosofía, como cuidado de sí, se convierte en una especie de domador de fuerzas, dado que ejerce una función análoga. No obstante, estas fuerzas no son de cualquier tipo, sino que se trata de fuerzas asazmente específicas, las fuerzas del afuera, el tercer eje (Deleuze, 1987, p. 128). El afuera y sus movimientos son la instancia soberana del saber, un saber no estratificado, sino un saber cuya cuna es el no-lugar, la aún no representación que no pertenece por tanto a ningún espacio ni se supedita a ningún tiempo. Este modo de comprender la filosofía y su práctica permite apropiarse gradualmente de las fuerzas del afuera, esculpiendo cómo estas van constituyendo el adentro, y determinando y posibilitando, en última instancia, el pensamiento. Este proceso de praxis filosófica es al mismo tiempo una forma de cuidarse a sí mismo. La noción de afuera como indicador de los márgenes del pensamiento (Derrida, 1994) constituye un lugar capacitado desde el cual renovar la cuestión de lo que significa pensar.

Enseñar a ser consciente de las formas de la reflexividad es quizá la consigna a la cual debe aspirar la figura del biomaestro. Para el cual, enseñar no es comunicar, ni informar, sino discurrir, dejar que el discurso fluya ante los oyentes para que sean ellos los que decidan en qué momento entra en la corriente del pensamiento (Larrauri, 2006, p. 356). Dicha máxima deriva de la ecuación poder-verdad-placer: transformar al propio yo y alcanzar cierto modo de ser. Ahora bien, dado que toda clínica implica una crítica, hay que preparar al alumnado para la identificación, en primer lugar, de las fuerzas que, dentro del pensamiento, tienen la tendencia anticipada de obstruir la posibilidad de «pensar de otra manera». Quizá en este punto Adorno y Foucault coincidan en que las cuestiones morales solo surgen (o surgen más que nunca) cuando el *ethos* colectivo ha perdido autoridad (Adorno, 2019, p. 56).

Por otro lado, Foucault constata que la filosofía entendida como cuidado de sí posee un lazo fundamental y permanente con la política y su

quehacer, en tanto que cuidado de los otros. Si se atiende a la política en el pensamiento griego, el cuidado de sí aparece como una condición pedagógica, ética y ontológica para la constitución del buen gobernante. Gobernante que previamente a cualquier gobierno exterior debe gobernarse a sí mismo. Así, constituirse como sujeto que gobierna implica que se sabe constituido como sujeto que tiene cuidado de sí (Foucault, 1999, p. 271). El filósofo, que en este caso adopta el rol del biomaestro como docente, tiene como tarea no solo conseguir que el alumnado revise la legitimidad de lo que ya conoce, de lo que *se dice*, sino también de embarcar a este en la búsqueda singular de cómo y hasta qué punto es posible pensar de otras maneras. Esta idea nos sugiere ya algunos rasgos, al menos del biomaestro en tanto maestro, en el sentido de que este no debe limitarse a transferir verticalmente conocimientos que adquieren en el mismo acto el estatuto verdades a los demás o instruir de manera rígida, sino que más bien enseñar consistirá para él en crear las condiciones para la producción o construcción de conocimiento.

El objetivo consiste, por tanto, en poner en marcha lo que Sternberg llama procesos de codificación, combinación y comparación selectiva en el alumnado (Sternberg, 2005, p. 121). Desde esta estrategia de aprendizaje, el estudiantado tiene el derecho de explorar y cuestionar su propio pensamiento, abriendo la puerta a la posibilidad de cambiarlo a través del uso de técnicas que le son desconocidas. Este matiz kierkegaardiano que presenta la propuesta insiste en el lugar y el significado del individuo existente y en la tarea necesaria de apropiarse de la moral, así como de oponerse a las distintas formas de violencia ética (Butler, 2009, p. 18).

3. METODOLOGÍA

De entre las metodologías didácticas existentes (clases magistrales, lectura y comentario de textos, realización de prácticas, etc.) se empleará la modalidad de la pedagogía crítica del aprendizaje (McLaren y Kincheloe, 2008; Freire, 1967; Giroux, 1997), cuyos principios metodológicos generales entrelazan procesos de aprendizaje autónomo con formas de aprendizaje colaborativo, como trabajos en equipo, y el cruce de

varios modelos pedagógicos de enseñanza, que rebasa, sin negarlo, la exposición magistral de contenidos. El Design Thinking (DT) o “Pensamiento de Diseño” será una de las tres metodologías aplicadas a la educación, ya que este modelo permite identificar con mayor exactitud los problemas individuales de cada alumno, enfrentar la complejidad y generar en su experiencia educativa la creación y la innovación hacia la satisfacción de los problemas, que luego se vuelve simbiótica. La segunda es la metodología de aprendizaje cooperativo (AC), que se desarrollará sobre todo en los trabajos grupales en momentos en los que trabajar en grupo mejora la atención, la implicación y la adquisición de conocimientos. La tercera será el método expositivo o lección magistral participativa.

Con ello se procura que con la puesta en práctica del perfil docente denominado “biomaestro”, el estudiantado reciba una exposición detallada y profunda sobre la articulación de los conceptos filosóficos en los autores seleccionados en conjunción con la *experiencia* de lo expuesto en clase. Dicha experiencia, o *acontecimiento del pensamiento*, permite al alumnado adquirir conocimientos y competencias clave que serán evaluada en las pruebas realizadas y en las actividades propuestas por el profesorado. La *experiencia del pensamiento* constituirá el rendimiento de efecto plural necesario a partir del cual se determinará si la *competencia* ha sido adquirida o no. El conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas que se aplican en un aula comparten la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

4. RESULTADOS

Existe una distinción consagrada (Vázquez García, 2021: 11; Paltrinieri, 2012, pp. 7-9, 182; Oulch'en, 2014, p. 15; Braunstein, Lorenzini, Revel y Sforzini, 2017, p. 5) entre la “lectura de lector” encarnada por la corriente hermenéutica (Bourdieu, 1995, p. 447, p. 453), centrada en la tarea del exégeta de descifrar el *λόγος* o sentido contenido en el discurso de la obra de Foucault, y la “lectura de autor”, interesada en las huellas inscritas por el pensador como instrumentos útiles susceptibles de

aplicación práctica. Si bien la rigurosidad de la recepción epistemocéntrica o intelectualista de la lectura de las obras de Foucault permite contextualizar rigurosamente su pensamiento evitando interpretaciones superficiales o sesgadas, en este ensayo, acorde con las exigencias de práctica docente en la asignatura de Filosofía de Primero de Bachillerato, se enmarca dentro de la discutida y wittgensteiniana (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 135) metáfora: emplear las investigaciones foucaultianas como una *caja de herramientas* para pensar hoy de forma efectiva, útil los desafíos actuales en el campo de la educación.

Aun cuando la imagen de la “caja de herramientas” brinda una representación plástica y antidogmática de la teoría (Lorenzini, Revel y Sforzini, 2013, p. 19), también ha sido fuertemente criticada por su atractiva presentación a la apropiación descontextualizada. Ahora bien, Foucault precisa, destaca Brossat, que sus útiles estaban diseñados para cuestionar los “sistemas de poder”. Este principio de atribución marca los límites de la labor del filósofo quien, a ojos de Foucault, debe considerar como usuarios preferentes de esta actividad a las personas insertas en el sistema de relación de poderes (en este caso tomamos la escuela), ya padeciéndolos, ya a título de “intelectuales específicos” con capacidad de transformarnos (Brossat, 2014, p. 264).

A partir de ese enfoque, se perfila la figura docente que hemos denominado “biomaestro”, cuya función será, a través de los contenidos curriculares y las actividades impartidas, descubrir en cada uno de los integrantes del alumnado una dimensión que ya siempre se halla en ellos. Se trata no solo de hacerles ver las relaciones formadas, esto es, las relaciones formalizadas en los estratos (Saber) y las relaciones de fuerzas a nivel de diagrama (Poder), sino activar en ellos la relación con el afuera (Pensamiento). De tal forma, la práctica filosófica será capaz de constituir un nuevo adentro como operación del afuera, como operación de la diferencia que supone arrojarse a los infinitos pliegues de la filosofía en cuerpo y alma.

El término “biomaestro” no aparece en las obras de Foucault. Este término es mencionado por Dave Jones en la obra *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, publicada en 1990. Jones es doctor en teoría política por la *London School of Economics* y en educación en el *King's College*

y entre 1980 y 1988 desarrolló un proyecto sobre absentismo escolar en Brent. Es en el cuarto capítulo titulado “La genealogía del profesor urbano” de la citada obra, donde Jones trata la figura del maestro urbano, su evolución y función a lo largo del tiempo en relación con el progreso educativo y las estrategias de gobierno de la población urbana. En él describe cómo el maestro urbano ha sido regulado por un conjunto de imágenes y estrategias, a menudo distorsionadas y contradictorias, en su tarea de educar a los niños de los suburbios urbanos. Para llegar al concepto de “biomaestro”, primero, explica cómo apareció la figura del maestro desvalido y por qué esta fue desplazada por la técnica del empleo de monitores como maquinaria de instrucción, a causa de la “inmoralidad” e “informalidad” que caracterizaba a los maestros de la escuela urbana del siglo XIX (Jones, 1993, p. 62). Esta nueva técnica educativa atrajo la atención de los utilitaristas, quienes criticaban la instrucción proporcionada a los pobres y veían en ella peligros como el dogmatismo en hábitos de moralidad y la creación de una sociedad disciplinada. Frente a esto, presentaron la visión crestomática de Bentham, que tenía por objetivo inculcar el principio de utilidad a través de la tecnología de vigilancia y examen tanto al alumnado como al profesorado. Mediante la aplicación de la técnica de panóptico polivalente, mediada por un sistema de premios y castigos, el fin del esquema educativo de Bentham era infundir hábitos de cálculo en la población. Por ello, en esta ciencia pedagógica el papel del profesor era mínimo, meramente procedimental. Fue a causa del fracaso de este modelo de escuela monitorizada por lo que se produjo una revalorización de la figura del profesor, principalmente por el río de conjeturas y especulaciones sobre los beneficios que la escuela proporcionaba para la vida y el orden moral. Por medio del estratégico cambio del discurso sobre la escuela urbana, la función del profesor pasó de ser la de instructor mecánico a la de ejemplo moral (Jones, 1993, p. 64). A partir de ese momento el programa teórico del maestro de escuela urbano se centró especialmente en las técnicas éticas. La formación del nuevo profesor era en sí misma un entrenamiento ético atravesado por un conjunto de técnicas de autotransformación, autodomínio y supervisión de la calidad de su autoformación.

Ante la pregunta cómo se estableció en el plano discursivo la “verdad” sobre el maestro, bien en cuanto sujeto, bien en cuanto objeto del poder-saber, como maquinaria pedagógica de síntesis moral, la perspectiva teórica exigía como requisito indispensable practicar un conjunto de virtudes propias de la ética del servicio como la humildad, la modestia, la mansedumbre, la moralidad, etc. Se priorizó la formación del carácter frente a la intelectual. A ojos de Shuttleworth, un régimen que centrado en infundir mero “intelecto” que no atendiese al carácter moral promovería la inmoralidad en la sociedad y, en ese sentido, los frutos de tal régimen no estarían en condiciones de regenerar al ciudadano pobre, sino que más bien el paso por la escuela sería la antesala del advenimiento de estos en agentes activos de la degeneración de maneras que infectan los niveles más bajos de la sociedad” (Tholfsen, 1974, p. 137). El maestro debía ser lo que quisiera hacer del alumno, dados los efectos evidentes del aprendizaje mimético y para ello la inducción científica de la moralidad no podía pasar por el castigo físico. En el régimen moral se trataba de educar los sentimientos para el desarrollo de las disposiciones y hábitos del alumnado.

Ahora bien, este discurso idealista sobre la ciencia moral era un discurso eminentemente teórico que distaba de la satisfacción política y pública real respecto del maestro, así como personal del propio docente. Ni el maestro de escuela podía practicar el modelo de humildad diseñado, ni el suburbio correspondía nunca con el ejemplo moral pretendido. Todo ello, unido a la falta de reconocimiento por parte de los padres, provocó que la figura del maestro de escuela urbano tuviera que imponer una fuerte autoridad moral a través de un régimen disciplinario basado en el miedo y el castigo corporal para poder sobrevivir.

A principios del siglo XX, se podía observar que los intentos por convertir la escuela en un proyector de autoridad moral reconocida y apreciada fracasaron, y gran parte de los maestros se dedicaron a imponer una disciplina brutal y mecánica. Sin embargo, la preocupación por renovar el discurso y la práctica pedagógica ofreció algunos recursos estratégicos. El interés por la regulación de la vida de la población, que surgió a finales del siglo XIX y estableció los exámenes generales, introdujo una tecnología del asesoramiento y la seguridad que dejaba atrás

la disciplina estrictamente penal. De este modo, el maestro encontró un nuevo rol, el del biomaestro, en el sistema tutelar emergente como mediador y asistente entre el hogar y la escuela. De acuerdo con las necesidades del momento, se ocupaba de educar en la importancia de la gestión de las finanzas, dietas, educación física y realización de labores domésticas. Se resaltaba el valor de una nueva categoría de maestro que hiciera de la salud un producto resultante de la enseñanza (MacMillan, 1904, p. 200). Además, el programa tutelar del biomaestro venía apoyado por las nuevas pedagogías de Froebel y Montessori subrayaban el papel educativo integral de la escuela. Nuevamente, la aplicación de estas formulaciones teóricas entraba en conflicto con la escena fáctica de entonces, marcada por la falta de formación y recursos para la actuación de esta nueva figura docente. Así, el autor concluye citando a Foucault:

En el discurso de la eficiencia y la tutela de finales del siglo XIX se produce una evidente interacción entre un código de eficiencia "que regula la forma de hacer las cosas" (Foucault, 1981, p. 10) y "la producción de discursos" sobre el biomaestro y los regímenes de salud e higiene "que sirven para justificar, descubrir y dar razones y principios para estas formas de hacer las cosas" (Foucault, 1981, p. 10). Estas estrategias encuentran resistencias y adaptaciones al tratar de utilizar lo real como instrumento. Sin embargo, constituyen regímenes éticos según los cuales el maestro y después el alumno "se rigen a sí mismos mediante la producción de la verdad" (como se cita en Jones, 1990, p. 79).

Este es el uso que hace Jones, autor del capítulo «La genealogía del profesor urbano», del término "biomaestro". Ahora bien, en el presente ensayo el concepto se emplea en condición de usuario frente a la de lector vindicando la identificación del discurso como una técnica que, junto a otras, hace pensable y practicable lo que existe (Vázquez, 2021, p. 11). Se trata de una toma de posición compartida asimismo por otros miembros del "complejo generacional" (Mannheim, 1993, pp. 221-223) de Foucault, como Derrida y Deleuze (Le Blanc, 2014, p. 1). Esta se centra en un momento posterior al referido por Jones de la trayectoria foucaultiana, su último periplo. En él Foucault, a finales de los setenta siguiendo la referencia a las escuelas morales de la Antigüedad, asimiló sus libros a una suerte de guías para conducir la propia vida suscitando experiencias transformadoras de nuestra propia identidad. Experiencias que nos

invitan a poner en tela de juicio el presente invitándonos a desprendernos de nosotros mismos (Bénatouïl, 2014, pp. 27-42).

Esta vocación eminentemente práctica, dominante en la postrera etapa de la trayectoria foucaultiana, unida al proceder anarqueogenealógico, es la que enmarca el uso del término “biomaestro”. Además, la propuesta que se realiza de dicho concepto se encuadra en la acepción de “usos” trazada por Lorenzini, Revel y Sforzini, según la cual «todo gesto, sean cuales fueron los campos en los que tiene lugar, que toma prestado de Foucault, toda práctica que encuentra en el pensamiento de este autor algo que le permite construir una investigación nueva» (Lorenzini, Revel y Sforzini, 2013, p. 18) a partir de la aplicación en el ámbito escolar de las prácticas de subjetivación, consistentes en el modo en el que cada cual asume los lenguajes y las formas de existencia (Larrauri, 2018, p. 16).

En numerosas ocasiones y periodos históricos de tiempo, la orientación de las escuelas ha estado impulsada por expresiones que poco o nada tienen que ver con la vida, entendida filosóficamente. Podemos afirmar que, en gran medida, los motivos que determinaban y dirigían los currículos escolares eran superficiales, en la medida en que la vida íntima, personal y profunda se hallaba por entero al margen de sus intereses y movimientos. Ante las valoraciones periféricas dominantes en algunos momentos históricos, la preocupación por educar, la forma de educar y el contenido impartido, es decir, las preguntas sobre el cómo y el qué, se revelan como constantes en el seno de las civilizaciones humanas. Estas preguntas siempre nos conciernen. Ahora bien, en cada una de las formas históricas se reviste de diferentes circunstancias y, en lo que respecta al presente, debemos reflexionar con las enseñanzas de las distintas tradiciones que nos preceden. En ese sentido, al elegir ambas tradiciones, la española y la francesa, que de alguna manera se inspiran en la figura emblemática que Nietzsche representó para su época y las futuras, podemos pensar ontológica y proyectivamente el presente.

La primera de las formas históricas que adoptó la educación fue en la antigua Grecia bajo el término de *paideía*, que significa “educación” o “formación”. En la Grecia clásica el surgimiento de la educación se debió a una presuposición compartida comunitariamente, la creencia de

que los seres humanos, por naturaleza, tenían la capacidad de formarse a sí mismos, de devenir en otra cosa, de llegar a ser otro a través del ejercicio teórico. Es este el enfoque griego según el cual todo ser humano, al poseer dicha naturaleza, contenía en virtud del *lógos* (razón y lenguaje) un *ethos* que podía ser moldeado, construido y formateado. Este *ethos* es el modo en el cual un ser humano es particularmente, en su diferencia; es el modo en el que se habita. El ser humano, en el contexto aristotélico, tenía por naturaleza la predisposición de desarrollar un carácter, de construirse a sí mismo, de autorrealizarse y de activar el dinamismo vital en búsqueda de su fin más propio, la *eudaimonía* (felicidad). Consecuentemente, la educación tenía como fin educar en virtud para alcanzar la dicha.

En los albores de la Grecia clásica se observa que para vivir bien no es suficiente con lo que viene dado “naturalmente”, que opera formalmente, únicamente como base. El ser humano, al tener en sí una predisposición o capacidad para la autoconfiguración, depende de la educación que reciba y se procure devendrá en una cosa o en otra. No obstante, a pesar de las aportaciones que esta concepción tenía en un momento histórico determinado se volvió cuestionable a causa de los problemas que alberga la noción de naturaleza, puesto que toda afirmación en nombre de la naturaleza lleva consigo una naturalización moral, es decir, una valoración. Los griegos cuando se refieren a la *physis* entienden que hay una unidad entre subjetividad y contenido objetivo. Cuando nos preguntamos por la naturaleza de algo, lo que perseguimos es tratar de entenderla y ello sucede por analogía con nuestra propia autocomprensión. Ahora bien, si el ser de algo no puede quedar reducido al hecho de ser ante un sujeto, entonces ese mismo ente ha de pertenecer al orden de lo subjetivo que sobre la base de su contenido objetivo puede devenir objeto para otros sujetos (Spaeman, 2014, p. 383).

No cabe, así, confundir los dos aspectos que integran la idea de naturaleza. Lo que es por naturaleza no es un artefacto, no es un producto de la actividad del hombre. En cambio, lo que es por naturaleza se da o adviene por un principio que no es externo a lo que viene a ser. El elemento primario de la *physis* al entenderse como aquello que dirige el surgir y el desarrollarse de lo existente, cuyo paradigma es lo viviente. Es en ese

sentido en el que Aristóteles habla de *physis* como fuente y fundamento del movimiento y quietud de un ser que posee su naturaleza, esto es, que es en sí mismo, no a causa de circunstancias accidentales. Entonces, somos seres causantes porque somos seres actuantes y, en ese sentido, cabe decir que el ser humano es un ser que emerge de la naturaleza. Pero, a la vez, tenemos la experiencia de la posibilidad de relacionarnos con dicho impulso de una «cierta manera» (Arnáiz, 2021, p. 21).

La filosofía, entendida biohermenéuticamente, proporciona al alumnado herramientas necesarias para aprender a cuidarse, pensar de manera crítica y reflexiva, e interpretar y comprender el impacto de sus prácticas en sus vidas. Les permite desarrollar una conciencia más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea, capacitando en la toma de decisiones informadas, en un entorno cada vez más digitalizado. Educar biohermenéuticamente significa promover la capacidad de interpretación y comprensión de la experiencia humana en relación con el cuerpo y la vida. La biohermenéutica combina dos conceptos importantes. La hermenéutica, que es la interpretación de textos y significados, y el *bios*, que se refiere a la vida y al cuerpo humano. De tal modo, educar biohermenéuticamente implica desarrollar habilidades de interpretación y comprensión que permitan a el estudiantado explorar y reflexionar sobre su experiencia corpórea y vital. Se trata de ir más allá de una comprensión meramente superficial de la realidad y adentrarse en la interpretación profunda y significativa de los fenómenos que afectan a la vida humana.

La biohermenéutica busca integrar conocimientos científicos, filosóficos y humanísticos para abordar la experiencia humana desde una perspectiva holística, pero principalmente busca que el alumnado reflexione sobre lo que Foucault llama la «determinación de la sustancia ética», el «modo de sujeción» y las «formas de la elaboración», del «trabajo ético» que realizamos en nosotros mismos (Foucault, 1984, p. 19). El «modo de sujeción» remite a la manera en que el individuo debe dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral. Las «formas de la elaboración» a la forma en que el individuo establece su relación con esta regla y se reconoce como vinculado con la obligación de ponerla en obra. Y el «trabajo ético» invita a examinar el trabajo ético que realizamos sobre nosotros mismos no solo para que nuestro

comportamiento sea conforme a una regla dada, sino para comprender cómo intentamos transformarnos a nosotros mismos en sujeto moral de nuestra conducta.

Con la educación biohermenéutica se invita al estudiantado a reflexionar sobre su cuerpo, su salud, sus emociones, sus relaciones y su contexto social en un sentido amplio. Se le enseña a interpretar y comprender su experiencia vital desde diversas perspectivas, incluyendo la biología, la psicología, la ética, la cultura y la filosofía. Este enfoque educativo moviliza la autonomía y la autorreflexión, permitiendo desarrollar una comprensión más profunda de sí mismo y de la relación con el mundo.

5. DISCUSIÓN

El biomaestro, como figura central en esta propuesta educativa, si bien se caracteriza por el dominio de los contenidos filosóficos, presenta un rasgo innovador. Este reside en su capacidad para aplicar estrategias pedagógicas en un momento vital de actividad, vivacidad y efervescencia idealista que caracteriza al adolescente. Por esta razón, las situaciones de aprendizaje las elabora de tal forma que afectan al oyente y lo animan a participar en la confrontación filosófica que significa vivir. La semiótica y la hermenéutica se comprenden como necesarias para abordar otro tipo de conocimiento que no puede ser captado o estudiado por métodos científicos. Resaltar este aspecto metodológico ya en los estudios de Bachillerato implica evidenciar que la vida entendida biográficamente en la mayoría de los casos (inconscientemente) está mediada por una entidad interpretadora, que no es sino un ser humano. El reino de la experiencia humana dispone de herramientas filosóficas para ser abordado por lo que educar en conocimiento del ámbito de la (bio)semiótica/(bio)hermenéutica se realizará en el aula a través de la exploración de cómo los linajes de la vida interpretan su propio ser-en-el-mundo bien por parte de un individuo, una población, una sociedad, una comunidad etc. El objeto del biomaestro no sea otro que lo humano, como territorio de las batallas por encontrar un sentido a la labor y a la vida de un ser/sujeto sujetado. Hacer ver que, al fin y al cabo, el devenir de lo humano es lo abierto por excelencia.

El biomaestro opera como un vigía de la filosofía, despertando en el alumnado el ardor de la pregunta, del *porqué*. De un *porqué* que se pregunta por él mismo, por cómo la doblez de la reflexión construye o limita la formación ética de cierta subjetividad. Enseña, para ello, el método Jericó, la técnica de dar vueltas circulares concéntricas a las grandes cuestiones que atraviesan nuestro ser en el mundo y a tirar de ello, penetrando en su profundidad y desmenuzando sus entrañas. De tal modo, el biomaestro abre canales de ejercitación del pensamiento sumamente valiosos en el alumnado, como la identificación de interpretaciones y el alumbramiento de ideas clave para la comprensión de ideas y razonamientos dispares, activando y potenciando así su sensibilidad filosófica y crítica.

Activar la bioética (reflexión sobre el ethos y la vida) como biohermenéutica (singularizando el caso desde sí para sí) pasando por la detección biopolítica del poder (afección del marco social en la configuración de la subjetividad) es un examen necesario para resituar, desde Foucault, en el centro del estudio filosófico y de la práctica educativa la vida.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto no solo busca reformular la labor docente en un contexto contemporáneo, sino también revitalizar la filosofía como quehacer propio desde la vida humana y para la vida humana. Al implementar el enfoque del "biomaestro" y la unidad didáctica propuesta, se aspira a cultivar en el estudiantado una comprensión más profunda de su condición y de la filosofía, así como de su relevancia en la búsqueda de un arte de vivir propio.

La noción de un arte de vivir, si bien no es nueva y fue trabajada por filosofías ancestrales de la India, China y la Antigua Grecia, ha sido en gran medida relegada en la filosofía académica moderna. Esta experimentó un resurgimiento en las discusiones del siglo XX de la mano de autores como Dilthey, Freud, Heidegger, Adorno, Sartre o Foucault. Es a partir de este último, desde el cual se revitaliza a través de la configuración del perfil docente actualizado (primera parte), como lo es el "biomaestro", cuya práctica pedagógica se enriquece al integrar saberes

diversos y fomentar la capacidad de darle forma a la impaciencia de la libertad, activando la oportunidad de poder ser de otra forma de la que somos. Este renacimiento se aplica mediante la creación de una unidad didáctica (segunda parte) cuidadosamente diseñada, pensada específicamente para promover la crítica de sí y la aplicación práctica de un enfoque filosófico hacia la vida desde la educación.

En el contexto actual, caracterizado por una creciente adicción digital de la juventud, una temprana especialización y una primacía de lo cuantitativo, esta revitalización del arte de vivir en los estudios de bachillerato adquiere un valor aún más relevante.

No obstante, si la filosofía se invoca como remedio para los males personales en una sociedad enferma, pierde su capacidad para inducir la salud. Tan pronto como la valoramos únicamente por sus usos, como un medio para un fin, pierde su capacidad para lograr ese fin. La filosofía, en cambio, es un componente intrínseco del ser humano, específicamente humano. Y a través de su enseñanza puede fundar una reflexión o, en fin, dar acceso y desembocar en una reflexión *casí* filosófica. Dicho con otras palabras, trabajar con textos filosóficos que toman por objeto la *vida* y las *prácticas* humanas conducen al alumnado hacia dos deseables y fructíferas direcciones. Por un lado, hacia la relación de un “sí mismo” plural con signos totalmente diferentes (otros modos de pensar, otras interpretaciones de la vida, otras terminologías para nombrar lo existente, etc.). Y, por otro, hacia una reestructuración interna en tanto que *sujetos* dependiendo de cómo las obras son incorporadas en cada caso al ser interpretadas y comprendidas por estos, asumiendo las distancias y los espacios que las obras causan dentro del *sujeto* mismo.

7. REFERENCIAS

- Adorno, T. (2019). Problemas de filosofía moral. Las cuarenta
- Arnáiz, G. G. R. (2021). Bioética y biopolítica: aproximaciones desde el trans/posthumanismo. Comares
- Bénatouïl, T. (2014). J'écris pour des utilisateurs, en Usages de Foucault. PUF, 27-42

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Anagrama
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil
- Braunstein, J. F., Lorenzini, D., Revel, A., Revel, J., & Sforzini, A. (Eds.). (2017). Introduction, en Foucault (s). Éditions de la Sorbonne, 5-15
- Brossat, A. (2014). Boîte à outils ou supermarché aux idées, en Bert, J. F. et Lamy, J. (dir.). *Michel Foucault. Un heritage critique*. CNRS Éditions, 263-268
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Amorrortu
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Ediciones Paidós
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Cátedra
- Foucault, M. (1984) "Des espaces autres" (conferencia dictada en el Cercle d'études architecturales, 14 de marzo de 1967). *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46-49. También en *Dits et écrits, II*. Gallimard, Col. Quarto, pp. 1571-1581
- Foucault, M. (1999). *Ética, estética y hermenéutica. Obras esenciales, Vol. 3*. Paidós
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. Vol.2: El uso de los placeres*. Trad. Martí Soler. Siglo XXI
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra
- Giroux, H. (1997). *Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela
- Jones, R. (1993). *Las prácticas educativas y el saber científico*. Ball, J. S. (Comp.). *Foucault y la educación*. Morata, 81-106
- Larrauri, M (2006). Entrevista, *Cuadernos de Pedagogía*, (356), 49-53
- Larrauri, M. (2018). *Anarqueología: Foucault y la verdad como campo de batalla*. Enclave de libros
- Le Blanc, G. (2014). *Avant-propos à Oulch'en*, H. (dir.), *Usages de Foucault*. PUF
- Lorenzini, D., Revel, A., & Sforzini, A. (2013). *Michel Foucault: éthique et vérité (1980-1984)*. Librairie Philosophique Vrin
- MacMillan, M. (1903). *Education Through the Imagination*. Lambert

- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242
- Mclaren, P., & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó
- Oul'hen, H. (2014). Introduction, en *Usages de Foucault*. PUF, 15-30
- Paltrinieri, L. (2012). *L'expérience du concept. Michel Foucault entre épistémologie et histoire*. Publications de la Sorbonne
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149
- Tholfsen, T. K. (1974). *Sir James Kay-Shuttleworth on Popular Education*. Columbia University Press
- Vázquez, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault*. Dado Ediciones