

Superar la opacidad del yo: una propuesta de unidad didáctica sobre el narcisismo para valores éticos en 4º ESO

Abraham Rionegro Martínez

Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: Filosofía



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y
BACHILLERATO

Superar la opacidad del yo:

*Una propuesta de unidad didáctica sobre el narcisismo para valores
éticos en 4º E.S.O*

Autor: Abraham Rionegro Martínez

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso: 2017/2018

Resumen:

El objetivo de esta unidad didáctica es presentar una propuesta docente para la asignatura de Valores Éticos en 4º E.S.O. centrada en el fenómeno del narcisismo y el pensamiento ético de Judith Butler como marco filosófico desde el que trabajar competencias educativas como el pensamiento crítico, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana en el horizonte de las nuevas necesidades éticas que emanan de nuestro tiempo. La enseñanza de la filosofía constituye una herramienta trascendental para una formación libre de la persona que, precisamente por ello, no puede dejar de lado el análisis crítico del presente y las nuevas problemáticas que requieren de respuesta ética. La presente unidad didáctica asume dicho reto para abordar el fenómeno del narcisismo desde una perspectiva crítica que atienda su relevancia actual y una respuesta ética que nos permita, gracias a las tesis de Judith Butler, pensar más allá del individualismo.

Palabras clave: unidad didáctica, Valores Éticos, 4º E.S.O., narcisismo, Judith Butler.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	2
2. El fenómeno del narcisismo	8
2.1. El narcisismo como construcción conflictiva del yo	10
2.2. Mística del yo y cultura narcisista	17
2.3. El narcisismo en la adolescencia	25
3. El pensamiento ético de Judith Butler: un intento por pensar más allá del individualismo	31
4. Desarrollo de la unidad didáctica	36
4.1. Adecuación temática al marco curricular	37
4.2. Competencias	38
4.3. Objetivos	40
4.4. Contenidos	41
4.5. Actividades	42
4.6. Comentario metodológico general y desarrollo de las sesiones	45
1ª Sesión	47
2ª Sesión	49
3ª Sesión	50
4ª Sesión	51
5ª Sesión	52
6ª Sesión	53
4.7. Atención a la diversidad.	54
4.8. Evaluación	55
5. Evaluación y conclusiones	56
Bibliografía	60
Anexos	67
Anexo 1	67
Anexo 2	68
Anexo 3	72
Anexo 4	79
Anexo 5	81
Anexo 6	83
Anexo 7	86
Anexo 8	97
Anexo 9	98
Anexo 10	99
Anexo 11	101

1. Introducción

La presente propuesta de unidad didáctica para la asignatura de Valores Éticos en 4º E.S.O. busca focalizar en el fenómeno del narcisismo como horizonte conceptual desde el que profundizar en un aprendizaje filosófico que tenga la capacidad de responder a las necesidades sociales, personales y formativas que emanan de la propia experiencia del alumnado en su contexto social. La enseñanza de la filosofía, y de la ética como disciplina propia del saber filosófico, debe favorecer un enriquecimiento del proceso de maduración personal que marca el tránsito de la adolescencia hacia la participación autónoma en sociedad. Como seres humanos, sin una reflexión ética que nos haga pensar cómo llevar a cabo este proceso, nos encontramos ante un escenario de desorientación moral que desestructura tanto las relaciones sociales como la propia configuración subjetiva en términos de libertad y autonomía (Butler, 2009, p.151). Por ello, como marco pedagógico, la filosofía, en tanto saber con interrogantes y herramientas conceptuales propios, puede proporcionar claves que permitan la necesaria comprensión del entorno de social que marca nuestra existencia, como fundamento último de la autonomía personal y colectiva

Pero, no obstante, sin la referencia última a determinadas transformaciones que marcan el presente en el que desarrollamos nuestra propia vida en convivencia con los demás, esta capacidad diluye cualitativamente sus posibilidades de constituir un factor educativo clave desde el punto de vista pedagógico y democrático (París Albert, 2018, p. 108). . La educación en democracia, nos recuerdan Esperanza Guisán (2009) o Adela Cortina (2013), no puede ir orientada sino a saber discernir de forma autónoma que no todo vale y que necesitamos convivir sobre la base de unos mínimos de justicia que garanticen el disfrute de la libertad para todos y todas (p. 142; p. 130). En la actualidad, son numerosas las voces que reclaman que la educación debe ser capaz de adaptarse a las nuevas necesidades de un tiempo marcado por la revolución tecnológica y la globalización. Aprender idiomas, situar a las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) como nuevo marco de aprendizaje y avanzar en la profesionalización formativa de nuevas esferas productivas vinculadas a éstas últimas, parecen condensar -en términos de opinión pública- buena parte de dichas reivindicaciones en un sentido que devalúa las propias posibilidades de transformar la realidad de las aulas y potencial de la educación (Vivancos Martí, 2013, p. 23).

Sin embargo, desde la pedagogía el horizonte de cambio educativo es amplio y diverso. No existe un sólo camino para avanzar en la búsqueda de nuevas posibilidades educativas que respondan a los retos del presente. Todos ellos pasan, no obstante, por entender que la escuela no puede ser simplemente un espacio de formación profesional o académico sino que debe dar respuesta a todas aquellas esferas imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional del alumnado (Zabala y Arnau, 2010, p. 26) Desde la enseñanza de la filosofía, uno de los principales retos es, como digo, saber trasladar el relato filosófico acerca de nuestro mundo y las problemáticas concretas que determinan en gran medida nuestra existencia ante las que la propia filosofía, como siempre ha hecho, tiene mucho que ofrecer en términos analíticos y de emancipación. Aunque como disciplina no pueda dejar de mirar a la historia del pensamiento filosófico, si en términos pedagógicos no es capaz de afrontar el reto de analizar críticamente nuestro presente se quedará en un mero academicismo insuficiente para cumplir sus posibilidades de contribuir al proceso de maduración personal (París Albert, 2018, p. 107).

En este sentido, a lo largo de la historia del pensamiento humano, filosofía y educación han compartido espacios de reflexión, al menos, desde el intelectualismo moral de Sócrates y la Grecia clásica (Casado Marcos de León, 2001, p. 13). La educación ha constituido siempre un marco esencial para entender, también desde la filosofía, la relación entre el ser humano, su organización social y una serie de valores necesarios para favorecer una vida compartida. Autores más recientes como John Dewey (1998) han reflexionado sobre dicho vínculo en un contexto democrático que exige no sólo la socialización del alumnado sino, sobre todo, hacerlo en base a las aspiraciones de libertad de una sociedad democrática (p. 78). La educación, según el propio Dewey (1998), no puede ser un fenómeno estático sino que debe ser un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continua que de respuesta a las transformaciones de la propia organización social (p. 53). Una buena educación requiere, por tanto, de un esfuerzo por dirigir al alumnado hacia la autonomía personal y la convivencia colectiva en una realidad que es cambiante y que plantea nuevos retos compartidos.

Sin embargo, con el nacimiento de nuestra breve historia democrática como civilización tras la IIª Guerra Mundial, tal y como plantean autores como Axel Honneth (2013), una malentendida concepción de la neutralidad del Estado así como un cierto desencanto con las propias posibilidades de las instituciones colectivas como fuerzas autogeneradoras de libertad, han conducido a que, lo que antes parecía natural, esto es, fundar la educación de

la persona en una sobre la base de principios democráticos compartidos, parezca en nuestros días o un elemento menor o un intento por adoctrinar al alumnado (p. 384). La filosofía de un modo u otro ha claudicado ante una visión tecnicista de la educación que sitúa a la pedagogía como interlocutora único con el que reflexionar sobre los actuales retos educativos (Hernández Zapata, 2008, p. 45). Nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de reafirmar los fines de la filosofía como herramienta pedagógica para construir, desde la interdisciplinariedad, un horizonte educativo más ambicioso que el actual. Estos fines pasan, en gran medida, como digo, por acercar el pensamiento filosófico actual a las aulas, por romper el tabú de no tratar determinados temas actuales con mayor sensibilidad y terminar con una visión de la enseñanza de la filosofía y los valores éticos centrada en hitos y personajes históricos de la filosofía la primera y los códigos internacionales de derechos humanos o las constituciones los segundos (Guisán, 2009, p. 163).

Esperanza Guisán (2009) sostiene que la educación ética no constituye simplemente un deber del ser humano fruto de vivir en compañía de otros sino que, por el contrario, es también un derecho que todos y cada uno de nosotros deberíamos poder reclamar (p. 59). Como decíamos al principio, la desorientación moral condena buena parte de las posibilidades de autonomía en el libre desarrollo de la personalidad y la toma de decisiones. Sin un criterio elaborado que nos haga discernir lo correcto de lo incorrecto, la verdad y la mentira o la justicia de la injusticia, el ser humano se encuentra ante el vacío de la incompreensión de su realidad y de sí mismo. El derecho a ser moral adquiere sentido en tanto que permite al ser hermano el libre desarrollo de su autonomía en el marco de una realidad social que es capaz de conocer y ante la que dispone de herramientas para posicionarse en términos éticos con criterios propios (Guisán, 2009, p. 60-61). Derecho a la educación y derecho a ser moral son dos dimensiones del mismo proceso de maduración personal que marca el tránsito hacia una vida adulta autónoma y responsable. Para ello, el aprendizaje ético debe serlo en relación a su presente, no puede sino dar respuesta a los problemas éticos que afrontamos como humanidad en nuestros días y sin los cuales se niega la propia capacidad de elaborar un criterio propio del alumnado como ciudadanos en un mundo global.

En este sentido, aunque, como sugiere Carlos París (2014), la contradicción entre egoísmo y altruismo se sitúa en el centro de la problemática ética, política y jurídica a lo largo de la historia (p. 77), el marcado tránsito hacia una sociedad basada en la individualidad -como elemento constitutivo y estructurante del horizonte de subjetivación personal y de las propias

relaciones sociales- nos exige situar con especial atención, también en el campo educativo, una lectura crítica de dicho proceso. Hablar del narcisismo es polemizar con uno de los ejes centrales que orientan al neoliberalismo como proyecto de organización social que emerge en el último tercio del s. XX. La mística del individuo se ha convertido en una de las claves ideológicas que acompañan al proceso de impregnación del modelo de racionalidad económica neoliberal en el conjunto de la vida personal y colectiva de las sociedades contemporáneas (Lorey, 2016, p. 44). En medio de esta reconfiguración ideológica neoliberal, el narcisismo, como configuración extrema del culto al yo, ha dejado de ser analizado simplemente en términos de una articulación conflictiva del yo que caracteriza a determinados sujetos para componer un foco principal en debates más amplios desde el punto de vista sociológico y filosófico.

Como veremos con más detalle, el narcisismo se ha instalado en numerosas expresiones culturales de nuestro tiempo. El marketing y la publicidad podrían ser ejemplos claros de esta difusión masiva de mensajes que sitúan a la satisfacción del yo y el consumo como horizonte de la felicidad humana. Sin embargo, no sólo compone el núcleo de las estrategias de comunicación comercial que utilizan las empresas sino que, por el contrario, distintas dimensiones, como podría ser la política, también se han visto influenciadas por esta mística de la intimidad, la personalidad y el individuo (Sennett, 1978, p. 321). Esta circunstancia plantea la necesidad de afrontar, desde la ética y la pedagogía, al menos dos retos. En primer lugar llevar a cabo un análisis conceptual del propio fenómeno, que ponga el énfasis en su relevancia actual y los problemas vinculados al desarrollo de este tipo de personalidad. Dicho análisis, para los objetivos de la presente unidad didáctica, debe hacer una especial atención a su impacto en la adolescencia como escenario en el que delimitar los propios condicionantes que influyen en el proceso de socialización y maduración personal de los adolescentes en la actualidad.

En este contexto, analizaremos si las transformaciones psicológicas que se producen en la adolescencia pueden favorecer una determinada actitud defensiva y de repliegue del sujeto clave para entender el desarrollo de una personalidad narcisista o por ejemplo, la influencia de las redes sociales -como esfera de relevancia en la propia interacción entre los adolescentes actualmente- a la hora de fomentar una proyección personal irreal y basada en la búsqueda de aprobación social como horizonte desde el que medir la magnitud global de dicho problema. No obstante, un análisis de este tipo perdería potencial en términos de aprendizaje ético si no atenderemos al segundo de los retos: aportar claves para dar una

respuesta ética y pedagógica al propio fenómeno de la personalidad narcisista. Desde este horizonte, el pensamiento ético de Judith Butler reclama una lectura del sujeto contemporáneo más allá del individualismo dominante con la intención de atender a la vulnerabilidad y la interdependencia que nos caracteriza como seres humanos (Butler, 2007, p. 72). Su análisis de la precariedad en torno a una mirada en segunda persona desde el concepto de responsabilidad en Lévinas, la concepción dual de “lo humano” como forma de instrumentalizar la violencia o la influencia del marco de reconocimiento en la respuesta ética, constituyen, entre otras muchas tesis, un claro referente del pensamiento ético contemporáneo.

Un pensamiento que, como nota característica también de nuestro tiempo, se expresa, con más fuerza que nunca, en la voz de grandes mujeres que están siendo capaces de aportar innumerables claves para afrontar y transformar nuestro presente desde una mirada propia. Judith Butler es tan sólo un ejemplo de esta importante contribución de las mujeres al pensamiento contemporáneo. En nuestro país, la figura de María Zambrano abrió, entre muchas otras, un camino por el que han transitado pensadoras como las recientemente citadas Esperanza Guisán o Adela Cortina y que ha situado el relato de las mujeres en el protagonismo que se merece. Sin embargo, esta circunstancia se encuentra ajena a la propia realidad de la educación en general y de la enseñanza de la filosofía en particular. Como muestra Ana López-Navajas (2014), la presencia de mujeres en los libros de texto de tres de las editoriales más importantes -SM, Oxford y Santillana- que sirven de referencia en los distintos cursos de secundaria se reduce a un 12,8% si únicamente atendemos a la presencia en dichos libros de texto y un 7% si medimos su impacto real en el desarrollo de las ideas principales (p. 293). En las asignaturas de humanidades, la realidad es ligeramente mejor con un impacto cercano al 22% en comparación a la de sus homólogos masculinos pero todavía una cifra muy alejada al papel que desempeña hoy la mujer en nuestras sociedades (López-Navajas, 2014, p. 298)

En este sentido, adaptar la educación a las particularidades de un nuevo tiempo es también saber contrarrestar la larga historia de invisibilización de las mujeres en el conocimiento. La búsqueda de la igualdad entre mujeres y hombres exige una esfera del conocimiento en el que la presencia de las primeras esté acorde a su actual posición de protagonismo en numerosos debates más allá del feminismo y la lucha por la igualdad. La ética es también reconocer lo que tiene valor en sí mismo (Cortina, 2013, p. 121) y no existe ninguna duda de que, sin ellas, el pensamiento contemporáneo no tendría el mismo alcance, profundidad y

riqueza intelectual que muestra en nuestros días. Situar en el imaginario colectivo del alumnado dicho protagonismo constituye, por tanto, otro de los objetivos principales que la educación como función social y la enseñanza de la filosofía dentro de ésta debe ser afrontar. Sin embargo, este intento por acercar a las aulas un pensamiento filosófico contemporáneo en el que las mujeres han reclamado su voz y presencia propia, no concluye con el horizonte en el que se enmarca la presente propuesta de unidad didáctica.

Necesitamos, del mismo modo, plantear una reflexión de carácter metodológico que ponga en cuestión si la práctica docente y las herramientas pedagógicas utilizadas para la enseñanza de la filosofía se encuentra en concordancia con la concepción y el valor del aprendizaje filosófico como un elemento clave en el proceso de desarrollo personal (Hernández Zapata, 2008, p. 52). Desde la enseñanza de la filosofía, pese a ser la propia disciplina un saber autónomo, con objeto, método y discurso propios, como plantea Martha Elvira Hernández Zapata (2008), “a la hora de llevar su contenido al aula, dentro del marco de la escuela, debe al igual que todas las disciplinas con pretensiones de enseñarse, preguntarse por el aprendizaje y la enseñanza del saber filosófico” (p. 48). En este sentido, hoy sabemos que un modelo meramente transmisionista de la educación en el que el proceso de aprendizaje se convierte en una simple tarea de memorización de contenidos es insuficiente para cubrir las necesidades educativas y situar el propio conocimiento en el horizonte personal y colectivo del alumnado (Zabala y Arnau, 2010, p. 23). Filosofía y pedagogía tienen que encontrar un espacio de encuentro en términos metodológicos que aporte nuevas formas de conducir el aprendizaje desde el horizonte de la significatividad y el valor de la educación como un fin en sí mismo.

Este es, por tanto, el último de los objetivos centrales en los que se enmarca la presente propuesta de unidad didáctica. La organización y distribución de los contenidos a lo largo de las siguientes líneas partirá de un análisis amplio del fenómeno del narcisismo en los términos anteriormente establecidos para, posteriormente, plantear el pensamiento ético de Judith Butler como exponente de una respuesta ética actual y necesaria a dicho problema. Profundizaremos en sus principales tesis que nos permiten entender la condición vulnerable del sujeto y la mirada del Otro como forma de pensar más allá del individualismo que domina el escenario social y filosófico que marca nuestro tiempo. En este sentido, considero importante profundizar en ambos planos como horizonte desde el que justificar el sentido y la necesidad de la propia unidad didáctica para el alumnado de Valores Éticos en 4º E.S.O. En cualquier caso, posteriormente desarrollaremos la propia estructura de la unidad

didáctica atendiendo al conjunto de elementos presentes en el currículo oficial de educación secundaria, los objetivos pedagógicos concretos, la metodología utilizada en cada una de las sesiones y todas aquellas actividades que sirvieron tanto para profundizar en el aprendizaje como de herramienta para medir la consecución de los objetivos pedagógicos. Asimismo, dado que tuve la oportunidad de impartir la misma durante mi estancia de prácticas en el I.E.S. Los Castillos de Alcorcón (Madrid), las reflexiones finales irán encaminadas a aportar elementos de juicio y todos aquellos aspectos a destacar en una composición final que pueda corroborar la idoneidad de la presente unidad didáctica en función de lo establecido por los propios alumnos/as en sus evaluaciones.

2. El fenómeno del narcisismo

Como decíamos antes, el interés por el narcisismo -como articulación conflictiva del sujeto sobre la base de una individualidad que es capaz de abarcar el conjunto de su propio ser- ha aumentado considerablemente como consecuencia de las recientes transformaciones sociales e ideológicas que han situado a individualismo en el eje principal de dichos cambios. La mística del yo forma parte del intento por construir un relato personal y colectivo que refleje y legitime las características del neoliberalismo como proyecto de organización social (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 41). Veremos como la presencia de discursos, actitudes y comportamientos narcisista se han instalado en el corazón una cultura al servicio del consumo y la gratificación del yo del que emerge un modelo de subjetividad que desestructura, en buena medida, tanto el plano de las relaciones interpersonales como los condicionantes que determinan la agencia personal. En este sentido, el mito de Narciso nos cuenta, desde la antigüedad clásica, los problemas de un individuo abrumado por el esplendor de su belleza que, siendo incapaz, no obstante, de conocerse a sí mismo, siembra las bases de su propia condena (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 60). La metáfora de su muerte nos alerta precisamente de los riesgos de este individualismo descarnado y obnubilado en la glorificación del yo.

En cualquier caso, los condicionantes que marcan la condena de Narciso no están del todo claras. Determinadas lecturas apuntan al amor hacia sí mismo como el motivo principal de su desdichada fortuna (Larraín y Arrieta, 2010, p. 179). Narciso, amándose tanto a sí mismo, decide sumergirse en el reflejo de su propia imagen al no poder, de otra manera, obtener su objeto de su deseo. Sin embargo, otras lecturas apuntan precisamente a todo lo contrario:

no es a sí mismo a quién Narciso ama con vehemencia hasta la muerte sino que es su propia imagen y la incapacidad de reconocerse a sí mismo en ella, lo que convierte a su objeto de deseo en condena (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 60). En palabras de José Cabrera Sánchez (2016), lo que conduce a Narciso a la muerte “es la fascinación y la ignorancia, no el amor por sí mismo. Fascinación por una imagen e ignorancia de que la imagen es su reflejo. El engaño de la imagen se funda en el no saber de Narciso” (p. 60). Desde esta lectura, Narciso, tal y como predijo el oráculo Tiresias, muere por no conocerse a sí mismo, por no saber que él mismo era su objeto de deseo. Una incapacidad que puede ser entendida, como veremos, desde las propias tesis de Judith Butler sobre de la vulnerabilidad ontológica y el carácter opaco del yo con respecto a si mismo como rasgos propios del ser humano (Butler, 2009, p. 34)

No obstante, estas reflexiones que emergen de la lectura de la mitología grecolatina constituyen sólo la antesala de una descripción más profunda del fenómeno del narcisismo en tanto configuración conflictiva del “yo” de especial de interés para la entender el actual horizonte de transformación social. En este análisis, la figura de Sigmund Freud abrió un camino por el que han transitado buena parte de las reflexiones contemporáneas sobre el narcisismo (Millon, 2004, p. 344). Como veremos a continuación, sus tesis apuntan a un retorno de la libido objetal sobre el yo como el elemento central que explica la deriva conflictiva en la articulación del propio sujeto en la que éste se convierte en objeto sexual para sí mismo (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 58) La primera de las consecuencias de esta articulación conflictiva la podemos encontrar en la incapacidad del sujeto narcisista a la hora de adquirir y elaborar, en un proceso temporal amplio, una identidad madura y estable. Una identidad madura se caracteriza por el mantenimiento de compromisos estables y fuertes, por conocerse a uno mismo en el contexto de una vida social ante el que respondemos con cierta coherencia respecto a los principios propios que nos definen a cada uno de nosotros (Larraín y Arrieta, 2010, p. 185).

Sin embargo, es precisamente esto lo que pone en duda el narcisismo. En las distintas expresiones que pueda adquirir, el narcisismo se caracteriza por la delimitación de la imagen de un yo que ni concuerda con la realidad ni intenta pivotar sobre ésta el propio proceso de subjetivación e identificación personal. Los delirios de grandeza del individuo narcisista contrasta tanto con la sana estimación del yo como con las características de lo que podría ser una persona adulta y racional capaz de actuar con autonomía en virtud de sus propios principios, siempre abiertos a reconfiguración, pero de algún modo estables y coherentes

con su propia identidad personal (Kernberg, 1979, p. 279). En el marco de la adolescencia, como resulta evidente, esta circunstancia adquiere una especial relevancia en un momento vital clave para entender el posterior desarrollo del sujeto y su identidad. En este sentido, los y las adolescentes llevan a cabo un proceso de maduración personal que debe conducir a la consecución de la plena autonomía personal pero en el que, del mismo modo, existen determinadas presiones narcisistas que pueden desestructurar dicho proceso. Es, por tanto, necesario profundizar en una visión conceptual previa del narcisismo sobre la que posteriormente presentar las referencias éticas de Judith Butler y el conjunto de la presente unidad didáctica.

2.1. El narcisismo como construcción conflictiva del yo

Como decíamos, el análisis conceptual del fenómeno del narcisismo encuentra en la figura de Sigmund Freud el referente principal sobre el que se articula el conjunto de la reflexión contemporánea. En este sentido, como plantea Néstor Martínez Castro (2012), el término narcisismo aparece por primera vez en la obra de Freud en la segunda edición de “Tres ensayos de teoría sexual” publicados en 1909 (p. 80). No será, sin embargo, hasta la publicación de su “Introducción al narcisismo” (1992) cuando dicho análisis ocupa una posición central en su teorización sobre el desarrollo sexual y las relaciones que el yo instaura con los objetos externos (p. 71). Siguiendo las reflexiones del psiquiatra alemán Paul Näcke, Freud define inicialmente el narcisismo como el producto de una perversión que ha absorbido el conjunto de la vida sexual de la persona (Freud, 1992, p. 71). En esta perversión, el “individuo da a su cuerpo propio un trato parecido al que daría al cuerpo de un objeto sexual” (Freud, 1992, p. 71). El narcisismo se caracterizaría, entonces, por una suerte de depravación, basada en la complacencia sexual, la caricia y el excesivo cuidado de uno mismo, ante la que claudican determinados individuos concretos.

Sin embargo, el propio Freud, fruto de la observación psicoanalítica, se distanció de este tipo de enfoques moralizantes para intentar situar dicho fenómeno en el núcleo del desarrollo sexual del sujeto aumentando, con ello, los interrogantes en los que situar la propia problemática (Freud, 1992, p. 71). El narcisismo sería, en palabras del pensador austriaco (1992), “no una perversión, sino el complemento libidinoso del egoísmo inherente a la pulsión de autoconservación, de la que justificadamente se atribuye a todo ser vivo” (p. 71-72). Desde el paradigma del psicoanálisis en Freud, el sujeto narcisista es preso de una

mala articulación de las pulsiones libidinales entre las distintas instancias yoicas y objetales que instituyen al ser en torno a una energía sexual volcada en su propia individualidad. El desarrollo sexual del hombre marca, más que un determinado comportamiento específico, la clave de un narcisismo que se inserta como componente en la articulación de las distintas pulsiones libidinales en conflicto permanente entre las instancias yoicas y objetales (Martínez Castro, 2012, p. 80-81). En este conflicto, Freud (1992) distingue entre pulsiones yoicas y de objeto como ejes en relación inversamente proporcional en torno a las cuales se estructura la energía libidinal del sujeto y que determina la personalidad narcisista (p. 75).

En primer lugar, plantea la existencia de una libido yoica que vincula las energías pulsionales del sujeto con su propio ser en un proceso que garantiza la propia constitución de su referencialidad y autoconservación. Desde los primeros años del infante, las pulsiones yoicas mueven al sujeto hacia su propia autoconservación como forma de articular una energía libidinal que se mantendrá constante de su vida. En el horizonte de desarrollo de la articulación narcisista del sujeto, las pulsiones yoicas orientan a una primera etapa en la que el infante moviliza buena parte de su energía libidinal hacia su propio ser en clave narcisista que, no obstante, se diluye, en situaciones normales, con el paso de los años (Freud, 1992, p. 90). Tras narcisismo primario característico de los primeros años del infante se produce una compensación de la energía libidinal volcada hacia su propio ser por la propia posibilidad de proyectar hacia objetos externos dicha carga pulsional (Martínez Castro, 2012, p. 84). La libido de objeto se instituye en el momento en el que el infante comienza a integrar objetos externos en su *psique* en los que terminará volcando también su propia energía sexual. En palabras de Freud (1992), “sólo con la investidura de objeto se vuelve posible diferenciar una energía sexual, la libido, de una energía de las pulsiones yoicas” (p. 74).

Es, de este modo, en la articulación entre las distintas pulsiones e instancias yoicas y objetales donde se produce el núcleo de la desestructuración narcisista. El individuo narcisista sustrae la libido objetal del mundo exterior para proyectar el conjunto de la energía sexual del sujeto hacia su yo en un sentido en el que la propia realidad objetiva pierde la referencialidad última en el conjunto de su conducta (Freud, 1992, p. 72). Sin embargo, para entender dicha circunstancia es necesario atender con más profundidad a los condicionantes que marcan la emergencia del narcisismo primario en los primeros años del infante. Según Freud, en la infancia, a las consecuentes energías libidinales que mueven al infante hacia su propia autoconservación, se unen otros elementos que movilizan la pulsión

yoica para instituir un narcisismo primario sobre el que, posteriormente, se estructure un narcisismo secundario en los años de vida adulta. En este sentido, la sobreestimación familiar al infante en los primeros años de vida puede ser clave en la construcción de un yo ideal carente de imperfecciones sobre articular su propia subjetividad. En el horizonte de glorificado por la estimación a su incipiente yo, “enfermedad, muerte, renuncia al goce, restricción de la voluntad propia no han de tener vigencia para el niño, las leyes de la naturaleza y de la sociedad han de cesar ante él” (Freud, 1992, p. 87), debe ser, por tanto, “el centro y núcleo de la creación. *His Majesty the Baby*” (Freud, 1992, p. 88).

Esta entronización del infante constituye, según Freud (1992), el marco en el que el narcisismo primario proyecta el conjunto de la energía libidinal en torno a una imagen enaltecida del yo que debilita las posibilidades de instituir dichas pulsiones en los objetos externos (p. 73). Al destacar el narcisismo secundario como un proceso en el que individuo ama y vuelve a lo que antes fue, aquella imagen ideal de la que ahora carece, la influencia del entorno en la delimitación de una imagen sobre la que pivota el narcisismo posterior juega un papel trascendental (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 59). El desarrollo normal del yo consiste en una toma de distancia del narcisismo primario que, sin embargo, produce una intensa aspiración por recobrarlo (Freud, 1992, p. 96). Cuando esa imagen -impuesta por la glorificación el entorno familiar- alcanza un ideal sobre el que retrotraerse en la vida adulta, el individuo narcisista instituye el conjunto de su energía libidinal en torno al propio ideal del yo perdido y que define su verdadero ser (Martínez Castro, 2012, p. 86). En cualquier caso, en esta articulación de las energías sexuales en torno al amor a lo que uno fue, como rasgo propio del narcisismo en Freud, nos hace pensar sobre el papel del amor en el conjunto de la articulación del yo. Para el pensador austriaco, el enamoramiento es el contrapunto al narcisismo como relación entre las pulsiones yoicas y objetales del sujeto (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 58-59).

Frente a un concepto de amor narcisista, centrado en la egolatría y el culto a la idealización del yo, contrapone el amor completo al objeto como eje principal en el que delimitar un proceso de desarrollo del sujeto acorde a una articulación sana de las distintas instancias yoicas y objetales que constituyen su ser (Zanghellini, 2009, p. 261). El verdadero amor, según Freud, es aquel que se proyecta sobre un objeto externo logrando unificar las pulsiones libidinales de carácter yoico y objetal de forma cohesionada y superando la autoabsorción del sujeto. En otras palabras, cuando el individuo es capaz de trasladar su energía sexual sobre el objeto, consagrado a través del amor como vínculo estable entre

uno y otro, la organización de las distintas instancias yoicas pueden superar el horizonte de un narcisismo primario en el que se instituye la investidura libidinal originaria del yo (Martínez Castro, 2012, p. 83). El amor hacia el objeto es el fundamento último, por tanto, de la sana articulación de un yo cohesionado y estable. En este sentido, como plantea Joaquín Xirau (1983), el amor hacia uno mismo, necesario para el desarrollo autónomo de la persona, no puede partir sino del imperativo de amar y respetar al prójimo (p. 158). La reflexión freudiana sobre los condicionantes del narcisismo y el amor hacia el objeto como contrapartida al mismo, nos acercan, como veremos con las tesis de Butler, a una mirada ética que asuma el reto de pensar en el papel que juegan las alteridades en nuestra propia vida más allá del individualismo.

En cualquier caso, como decía antes, la reflexión contemporánea se instala en el horizonte conceptual freudiano como marco desde el que poner en cuestión dicha problemática. Desde una perspectiva neofreudiana, dos figuras emergen sobre el resto: Heinz Kohut y Otto F. Kernberg (García Garduño y Cortés Sostres, 1998, p. 726). Si bien es cierto que ambos toman como referencia las tesis de Freud, sus aportaciones aportan nuevas claves que resitúan la teoría de las pulsiones yoicas y objetales en un sentido renovador. En este sentido, Kohut se distancia de las tesis freudianas que definen al yo como una función o subconjunto del ego para localizar en el yo el foco central del desarrollo de la estructura psicológica del sujeto (Millon, 2004, p. 348). Así, el narcisismo forma parte del mismo proceso de desarrollo del sí mismo en el que se puede observar una tendencia a la reactivación de la grandiosidad del yo fruto de determinados bloqueos que obstaculizan el desarrollo del infante (García Garduño y Cortés Sostres, 1998, p. 726). Lejos de constituir, por tanto, una estructura de carácter patológica, el narcisismo se sitúa como un elemento constitutivo del proceso normal de desarrollo psicológico del individuo sobre la base de una falta de la función empática materna que determina una experiencia traumática en la que el propio yo queda bloqueado en una imagen grandiosa y arcaica instituida en los primeros años de vida del infante (Kernberg, 1992, p. 163).

Por su parte, Kernberg (1992) crítica la estructura libidinal de carácter dual -yoico y objetal- presente tanto en las tesis de Freud como del desarrollo posterior elaborado por Heinz Kohut (p. 168). Kernberg mantiene que el narcisismo está vinculado al desarrollo libidinal del sujeto tal y como planteaba Freud pero, no obstante, entiende que dicho desarrollo no se produce por el predominio de las pulsiones yoicas en la construcción del yo sino como consecuencia de un problema en la articulación de las pulsiones libidinales de objeto que

impiden una concepción integrada del yo y de los objetos externos (Millon, 2004, p. 348). Define al sí-mismo como “una estructura integrada que tiene componentes afectivos y cognoscitivos, una estructura en el yo pero derivada de precursores del mismo: subestructuras intrapsíquicas que anteceden a la integración de la estructura tripartita -ello, yo y superyó” (Kernberg, 1992, 171). En esta integración, según su criterio, la distinción entre pulsiones yoicas y objetales carece de relevancia en tanto que la cuestión principal radica en la falta de incorporación de los objetos externos en la estructura psíquica del sujeto de tal manera que “el narcisismo y las relaciones objetales no pueden separarse uno de las otras” (Kernberg, 1992, p. 173). De este modo, un desarrollo anormal del amor y la estima a uno mismo coexiste con un desarrollo también anormal del amor por los demás. El narcisismo, como configuración defensiva del yo, emerge de la incapacidad por establecer una articulación constante entre los objetos externos y el yo.

En este sentido, en términos prácticos, plantea tres niveles de funcionamiento de las personalidades narcisistas (Kernberg, 1979, p. 293-294). En primer lugar encontramos personalidades cuyas habilidades sociales, talentos y adaptación superficial al entorno, les permiten obtener una fuente constante de admiración y reconocimiento que les hace vivir una imagen de éxito en torno a la cual construyen su propia articulación psíquica. Al mismo tiempo, aquellos que carecen de este tipo de habilidades, sufren más que estos la falta de integración de las relaciones objetales con el yo. En este segundo grupo, las personalidades narcisistas viven en el vacío personal y la incapacidad por establecer vínculos emocionales y sexuales duraderos. Sin la admiración y el reconocimiento del éxito del yo, estos sujetos se vuelcan en una individualidad carente de contenido subjetivo que, tal y como plantea, convierte en vacío el conjunto de su experiencia personal. Finalmente, en el tercer grupo se encuentran aquellos casos en los que el desorden narcisista toma forma en la existencia de estados yoicos recíprocamente disociados o escindidos que dificultan la cohesión del yo en cercanía con desórdenes de carácter fronterizo. Estos individuos pueden compatibilizar actitudes de enaltecimiento y glorificación de su propio yo con situaciones en las que su timidez y falta de seguridad en sí mismo les hace llevar a cabo comportamientos no acordes por completo al patrón narcisista y, con ello, se acercan a un tipo de desorden fronterizo en el que el yo carece de cohesión propia.

Dicho esto, no obstante, no querría finalizar este análisis conceptual del narcisismo sin hacer referencia al enfoque biosocial de Theodore Millon como exponente de una lectura no exclusivamente psicoanalítica del narcisismo que pone el énfasis los procesos de

aprendizaje erróneo y disfuncionales del sujeto (García Garduño y Cortés Sostres, 1998, p. 726). Para Millon (2004), la emergencia de una personalidad narcisista se debe al contexto de aprendizaje en el que el propio individuo lleva a cabo el desarrollo de su personalidad (p. 334). Siguiendo las tesis de Freud, la construcción de una imagen poco realista y sobrevalorada del infante por parte de su entorno familiar adquiere una gran relevancia a la hora de explicar este tipo de construcción subjetiva del individuo. Sin embargo, dicha construcción no se debe a una carencia en la articulación de las pulsiones yoicas y objetales del sujeto sino que, según plantea, la clave radica en el aprendizaje que hace el sujeto respecto de sí mismo y de su entorno social. En este sentido, sostiene que evolución posterior de la personalidad narcisista se ajusta al modelo una campana de Gauss invertida en la que se sitúan dos extremos -alta estima y baja estima- que distribuyen el narcisismo patológico frente a unas posiciones centrales, que denomina “narcisistas sanos”, en los que el individuo es capaz de mostrar conciencia y empatía interpersonal (Millon, 2004, p. 335).

De este modo, el narcisismo se definiría en torno a la excesiva autoestima o la carencia total de ella como factor clave sobre el que construir un yo idealizado caracterizado por la fantasía, la admiración y el éxito (Millon, 2004, p. 355). No obstante, lo especialmente relevante de su aportación tiene que ver con la clasificación en la que integra al conjunto de personalidades narcisistas y que permite obtener una imagen global del propio fenómeno. Así, Millón (2004) plantea cuatro tipos de personalidad narcisista: de compensación, sin principios, elitista y amoroso (p. 338). En este sentido, el narcisismo de compensación, como variante esencialmente capturada por la perspectiva psicoanalítica, se caracteriza por una búsqueda constante de estatus, reconocimiento y prestigio como forma de desarrollar una ilusión de superioridad. Frente al narcisista elitista, el narcisista de compensación es especialmente sensible a la reacción de los otros, observando todo juicio crítico y sintiéndose atacado por cualquier signo de desaprobación. Son, por tanto, individuos con una baja autoestima ansiosos y susceptibles a las opiniones de los demás como forma de superar su propia carencia de autoestima (Millon, 2004, 339). Por su parte, el narcisista “sin principios” es aquel que vive al margen de los valores y las normas sociales establecidas, que se cree por encima de la ley y que orienta su conducta desde la falta total de empatía y reflexión ética sobre su comportamiento. Es capaz de engañar y romper cualquier tipo de convención social con tal de obtener aquello que desea sin sentir el menor atisbo de responsabilidad ética ante los demás.

En tercer lugar, el narcisista elitista basa el conjunto de su vida en una competición pública que le debe situar como el mejor en todo aquello en lo que participe (Millon, 2004, p. 340). Este tipo de personalidad narcisista siente aversión ante la posibilidad de ser “uno más” en sociedad, su ansia por destacar sobre el resto instala su propio ser en un relato de grandeza que, si bien irreal, vive hasta sus últimas consecuencias. En contraposición al narcisismo de compensación, éste no basa la búsqueda de aprobación social en su falta de autoestima sino en el refuerzo de un relato glorioso de su ser totalmente sobrevalorado y permanentemente instalado en el horizonte subjetivo. Finalmente, el narcisismo amoroso mezcla rasgos del núcleo temperamental narcisistas con un histrionismo tendente al juego constante de la seducción y el erotismo como elementos definitorios de su ser (Millon, 2004, p. 339). Instalado en una suerte de hedonismo sexual convertido en obsesión, el narcisista amoroso focaliza con exclusividad en la apariencia física, la ropa y demás atributos externos, como eje en el que construye su propia subjetividad. La belleza de su físico aglutina, por tanto, el conjunto de elementos de su identidad que debe ser reafirmada constantemente mediante la seducción, el erotismo y la sexualidad.

En cualquier caso, esta representación amplia de las distintas configuraciones de la personalidad narcisista que nos muestra Millon extiende, del mismo modo, el horizonte de reflexiones éticas que emergen del narcisismo. Como vemos, el narcisismo no es un fenómeno cerrado y estático sino que su articulación depende de una serie de variables que se pueden conjugar en distinto sentido. Sin embargo, todos ellos plantean serias dudas sobre la capacidad del individuo narcisista a la hora de integrar en su conciencia, más allá de una forma meramente instrumental que reafirme su propio yo, el papel que juegan las alteridades en su propia configuración subjetiva y en el mantenimiento de su existencia (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 64). Esta circunstancia revierte de una especial consideración en un entorno social, como apuntábamos con anterioridad, en el que el individuo ha pasado a ser el núcleo sobre el que se delimita buena parte del neoliberalismo como proyecto de organización social. En este contexto, la influencia del entorno familiar como elemento clave en el desarrollo de la personalidad narcisista encuentra, en la propia articulación social, una caja de resonancia que inunda el conjunto de la vida personal y colectiva de mensajes que nos incitan a pensar en nosotros mismos, a olvidarnos de los problemas y a buscar en lo más profundo de nuestro ser el sentido último de la vida. Este cambio de paradigma social en torno a la referencialidad última del individuo nos exige reflexionar sobre la influencia de dicho horizonte ideológico en el desarrollo de una

personalidad narcisista que encaja, casi a la perfección, con dicho núcleo ideológico neoliberal.

2.2. *Mística del yo y cultura narcisista*

Distintas expresiones culturales de nuestro tiempo nos evidencian un claro cambio en el horizonte colectivo de un mundo cada vez más global y tecnológico. En medio del conjunto de cambios políticos y sociales que emergen en el capitalismo neoliberal del S XXI, la referencia última del individuo ha constituido el núcleo de un discurso que ha intentado narrar y legitimar, a partes iguales, dichos cambios. En contraposición a determinadas lecturas, el neoliberalismo, como proyecto de organización social, no constituye sólo un intento por mercantilizar nuevas esferas anteriormente alejadas de la mano invisible del mercado como el cuerpo o la esfera pública (Harvey, 2007, p. 167). Como tampoco se caracteriza en exclusividad por una profunda transformación de los mecanismos de reproducción del valor que han situado a las finanzas y la internalización de la producción en el eje del conjunto del sistema económico. Con más intensidad que todo ello, el neoliberalismo estructura su esencia en torno a un modelo de racionalidad económica que impregna al conjunto de la vida personal y colectiva más allá del marco establecido en las democracias occidentales (Brown, 2015, p. 26). El elemento principal que explica el tránsito al paradigma neoliberal radica en la elaboración de un modelo de racionalidad económica que trata de proporcionar el horizonte cognitivo desde el que entender y legitimar un mundo instalado en el individualismo y el mercado.

Wendy Brown (2015), siguiendo las tesis del propio Foucault, sugiere que es en la subjetividad dónde se juega la disputa principal del neoliberalismo (p. 31). Esta disputa se basa en el intento por dotar al sujeto una racionalidad desde la que construir la subjetividad y el conjunto de elementos definitorios del ser que orienten, del mismo modo, su participación social. Es, en cierto sentido, un intento por producir un nuevo horizonte de subjetividad racional que produzca, del mismo nuevo, un nuevo tipo de sujeto que actúe siempre, sólo y donde sea como un actor de mercado: el *homo oeconomicus* (Brown, 2015, p. 31). La emergencia del *homo oeconomicus*, entendido en estos términos, supone la consecuencia más palpable del pulso neoliberal por elaborar un modelo de racionalidad que constituya el único marco desde el que entender el conjunto de la vida personal y colectiva. El sujeto neoliberal asume la racionalidad de mercado como la única racionalidad posible

sobre la que articular y proyectar su propia vida. Éste va a encontrar en el mercado no sólo la posibilidad de adquirir bienes de consumo que definen su individualidad sino que, con aún más importancia, va a proyectar una imagen del mercado como el lugar mismo sobre el que construir el sentido de una vida (Brown, 2015, p. 67). El mercado se convierte en el espacio de referencia de un sujeto volcado hacia su propia referencialidad y la maximización del beneficio propio en un mundo en el que todos somos compradores y vendedores y gana quien tenga una mejor estrategia que su adversario.

En este horizonte, podemos reflexionar sobre el papel que puede desempeñar el narcisismo en todo este proceso de cambio en el paradigma de la subjetividad humana. Inicialmente, como es evidente, el *homo oeconomicus* neoliberal y sujeto narcisista comparten el mismo carácter autorreferencial del sujeto como horizonte último del que proyectar el conjunto de la vida. Uno lo hace en la maximización del beneficio propio y, el otro, en la glorificación de una imagen ideal del yo, pero ambos son incapaces de superar la referencia última de su individualidad como eje constitutivo. Sin embargo, para profundizar en dicho vínculo, tenemos que indagar con más detalle en el proceso de elaboración de un relato neoliberal del sujeto que emerge en medio de las tensiones y críticas a un modelo de sociedad en el que, poco a poco, la seguridad y el confort dejaron paso al carácter liberador del riesgo y el cambio constante. Como plantean Luc Boltanski y Ève Chiapello (2002), el nuevo espíritu del capitalismo neoliberal, como corpus legitimador de la racionalidad económica, tiene su origen en la crítica al capitalismo burocrático y corporativista en el que, si bien se garantizaba pleno empleo y seguridad social, dejaba poco margen a la libertad humana más allá de un trabajo que, normalmente, además, era monótono y duraba para toda la vida (p. 71). Era, en cierto sentido, una sociedad estática en la que el individuo podía elaborar un proyecto de vida estable basado en el confort y el consumo pero que, sin embargo, era incapaz de superar el carácter alienante de unas relaciones sociales que desnaturalizan la autenticidad del ser humano.

En este sentido, para comprender el alcance de dicha crítica, Boltanski y Chiapello (2002) distinguen entre crítica social y artística como marcos en los que situar el proceso de reelaboración del nuevo espíritu del capitalismo (p. 84-85). Según plantean, la primera de ellas focaliza en el egoísmo de los seres humanos y la miseria como consecuencia de un modelo de organización social basado en la explotación de unos seres humanos sobre otros. Es, de un modo u otro, la crítica tradicional llevada a cabo por el movimiento obrero y los partidos políticos de izquierda a lo largo de su confrontación con el capitalismo. Sin

embargo, a esta crítica social, contraponen un modelo de crítica que deja de lado el egoísmo y la miseria para centrar su atención en la inautenticidad del ser humano y la opresión constitutiva que de ello se deriva (Boltanski y, Chiapello, 2002, p. 84). Desde una mirada anclada en la crítica artística, la sociedad capitalista de mediados del S. XX fundamenta su opresión en la falta de autenticidad de un individuo alienado y asentado en el confort del consumo. En cierto sentido, para estos críticos, los seres humanos -en medio del carácter estático del capitalismo burocrático- renunciaron a buscar una vida más auténtica y que respondiera a los intereses personales de cada uno en favor de la seguridad y el consumo.

Un trabajo para toda la vida, con indiferencia de lo estimulante que pudiera ser, era el precio a pagar para mantener una determinada posición de consumo que, no obstante, como digo, nada dice tampoco de la verdadera naturaleza del ser humano. En cualquier caso, en la confrontación de ambas críticas, la dimensión artística tuvo la capacidad de aglutinar buena parte de las críticas reivindicativas de carácter epocal al capitalismo burocrático. El Mayo del 68 es un claro ejemplo de ello. Las y los universitarios parisinos se rebelaron contra una sociedad alienada que negaba la posibilidad conectar la libertad humana más allá de los márgenes del consumo y el confort (Castel, 1997. p. 396). El trabajo asalariado y burocratizado había condenado al individuo a un horizonte de opresión que, en última instancia, impedía a éste buscar vías para dotar de autenticidad su propia existencia. En este contexto, la dimensión ideológica del capitalismo supo captar el sentir mayoritario de la crítica artística como fundamento en la elaboración de un nuevo discurso capaz de despertar el compromiso y la legitimidad perdida del orden capitalista burocrático. En medio del conjunto de transformaciones sociales del neoliberalismo, el nuevo espíritu del capitalismo ha intentado proveer un nuevo horizonte ideológico que dote al individuo de la autenticidad perdida, que le permita encontrar en su trabajo y en la referencialidad de su propio ser, el eje desde el que entender las posibilidades de desarrollo personal.

No es de extrañar, por tanto, que las garantías de éxito en la sociedad actual, que se difunden hasta la saciedad en los medios de comunicación, anuncios y distintos dispositivos ideológicos del nuevo espíritu del capitalismo, estén tomadas directamente de aquel Mayo francés (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 149). Hoy, la figura del manager sin ataduras o del emprendedor son la representación más palpable del rechazo al confort y la seguridad como valores últimos sobre los que articular la propia vida. Frente a ello, recetas como “ser uno mismo” y no “como todos los demás” emergen con fuerza en el imaginario colectivo y con ello el yo se convierte en una fuente inagotable de conocimiento en el que el sujeto debe

encontrar su verdadero ser (Bauman, 2007, p. 41). El nuevo *homo oeconomicus* debe experimentar su vida desde la reinención y el cambio constante no sólo con la voluntad de adaptarse a un mercado laboral marcado por la flexibilidad funcional de los trabajadores sino, sobre todo, como parte de un proceso de desarrollo personal que derive en una mayor autenticidad del yo. En este contexto, quedarse quieto, no afrontar dicho proceso de reinención constante, es, como sugiere Richard Sennett (2000), sinónimo de fracaso en una cultura apologética del riesgo y la autenticidad del yo (p. 91). En contraposición al estatismo del capitalismo burocrático, el nuevo marco ideológico neoliberal aporta un relato de cambio y transformación que vincula vida e identidad en torno a una reafirmación individualista de la autenticidad humana.

La consecuencia más evidente de todo ello tiene que ver con la reestructuración del tiempo y la linealidad del propio marco de vida. En palabras de Carlos París (2014), “el afán de beneficio inmediato, a corto plazo, está devorando nuestro desarrollo y devorándose a sí mismo” (p. 92) El “nada a largo plazo” determina la perspectiva con la que mirar a un mundo que exige, como digo, cambio y reinención constante (Sennett, 2000, p. 25) Sin embargo, esta inmediatez es, por muchos motivos, uno de los elementos centrales que componen es deriva narcisista de la cultura contemporánea. En primer lugar, siguiendo de nuevo a Sennett (2000), los lazos de solidaridad, compromiso y fraternidad que entablamos los seres humanos fruto de nuestra convivencia compartida se han debilitado ante la imposibilidad de trascender los límites de la inmediatez del presente (p. 148). Más allá de la referencia última a la individualidad, lo cierto es que compartir un proyecto de vida con tus allegados se ha vuelto especialmente difícil en la actualidad. La disociación, como dinámica estructural del capitalismo, ha venido acompañada por una pérdida de los espacios compartidos sobre los que articular una vida en común. De un modo y otro, un individuo volcado a su individualidad es también la consecuencia del déficit social a la hora de articular espacios de socialización estable en los que compartir proyectos en común (Castel, 2002, p. 447). La inmediatez ha dado paso a una profunda fragilidad de las relaciones sociales que determina, sin duda, nuestra experiencia de vida.

Al mismo tiempo, el proceso de reinención constante produce una serie de tensiones que pueden degenerar en una pérdida de elementos de juicio sobre los que cimentar la identidad del yo. El carácter liberador del cambio deja paso, en determinadas ocasiones, a un proceso en el que un yo maleable y fragmentado carece de elementos para generar una lectura personal que sea lineal y coherente consigo mismo (Sennett, 2000, p. 140). Como plantea

Adela Cortina (2013) siguiendo a Sennett, “forjarse un carácter parece imposible en una sociedad capitalista centrada en lo inmediato, en una sociedad que tiene por consigna el “nada a largo plazo”” (p. 43). En medio de ello, la tendencia narcisista a volver a la imagen ideal de un yo perdido toma impulso como respuesta defensiva ante las dificultades de elaborar dicho proceso en el marco de la vida laboral (Lasch, 1991, p. 50). Este ejercicio introspectivo busca encontrar en la intimidad del yo, aunque sin éxito, aquellos elementos que la propia vida es incapaz de narrarnos. El mero hecho de sentir, de tener sentimientos que recorren nuestro yo, parece justificar un hacer narcisista en el que el interior se convierte en realidad absoluta (Sennett, 1978, p. 415). La personalidad, como categoría personal y pública estructurada sobre esta imagen del yo, es el núcleo de una ideología narcisista de la intimidad que sitúa a la inautenticidad en el horizonte de una pérdida irresoluble (Sennett, 1978, p. 323).

Ser nosotros mismos es, en ese marco, actuar en función de lo que establece un “mundo interior” en el que se halla, aparentemente, nuestro verdadero ser. Desde estas coordenadas, la referencialidad última del yo, como rasgo propio del narcisismo, se ha instalado en el imaginario colectivo sobre el que proyectamos nuestra vida. Asimismo, como rasgo propio de esta orientación narcisista, la inmediatez constante ha desestructurado el horizonte ético del sujeto hacia una suerte de hedonismo incapaz de postergar para mañana las ansias de placer, ocio y disfrute del yo. En cierto sentido, como el futuro comienza a ser amenazador e incierto, sólo los necios parecen estar dispuestos a posponer la diversión que pueden tener hoy y que, tal vez, no tengan mañana (Lasch, 1991, p. 53). La búsqueda constante de satisfacción y disfrute para el yo se ha convertido en una obsesión que representa a la perfección las características de este narcisismo cultural. A modo de ejemplo, el “yoismo”, como mensaje fuerza con el que la empresa de infusiones “Hornimans” pretende vender sus productos, me parece muy ilustrativo de esta tendencia al hedonismo del yo (Blur, 2017). Según cuenta en su spot publicitario, parece ser que, dado que no nos dedicamos suficiente tiempo, “debemos dejar de pensar tanto en todo” (Blur, 2017) para pensar más en nosotros mismos. Para ello, olvidarnos de los problemas y buscar los placeres del yo parece ser la receta para lograr una felicidad anclada en la referencia última del yo.

Sin embargo, como plantea Dolors Massot (30/11/2017),” el yoísta se distingue porque no habla de otra cosa que no sea él, y no piensa en otra cosa que no sea en él. Se convierte en la medida de todas las cosas”. Es, a todas luces, un individuo anclado en el horizonte de un

narcisismo que, con este tipo de discursos, parece estar más legitimado que nunca. Lejos de ser objeto de crítica cultural ante la pérdida de la perspectiva ética del yo, como vemos, se vanagloria una suerte de hedonismo narcisista que impregna el marco desde el que entendemos actualmente la felicidad humana. La influencia contemporánea de este tipo de discursos nos debe hacer pensar sobre el calado que éstos puedan tener en el imaginario personal y colectivo de una sociedad que legitima el narcisismo como nunca lo había hecho. No obstante, para entender el alcance de dicha circunstancia debemos hacer referencia a dos ideas con las que terminar de configurar el escenario de este narcisismo cultural en el que nos encontramos: el culto a la belleza del cuerpo y las redes sociales como nueva esfera de socialización cargada, también, de componentes narcisistas. En este sentido, comenzando por la primera de ellas, si bien es cierto que cada una de las etapas históricas han promulgado unos determinados valores e ideales de belleza corporal, como plantean Larraín y Arrieta (2010), “hoy somos testigos y algunos esclavos de la dictadura de la delgadez y la tiranía de la línea recta (p. 176).

El culto a la belleza corporal ha fundado el propio yo en un plano de superficialidad sobre el que también extraer aspectos distintivos de su ser. Vida íntima y apariencia física forman parte del mismo marco en el que emerge el narcisismo actual (Sennett, 1978, p. 191). Con ello, las diferencias inmediatas entre los seres humanos, aquellas que obtenemos de las apariencias físicas, han pasado a ser un auténtico elemento distintivo en la sociedad actual. En la lógica de autorreferencialidad del sujeto narcisista, el cuerpo se ha convertido en el objeto en el que pulir y perfeccionar la imagen ideal del yo (Lasch, 1991, p. 91). Esto nos acercan a las tesis del narcisismo amoroso que veíamos en Millon (2004) como escenario marco desde el que delimitar la conceptualización actual del cuerpo humano y su belleza (p. 339). En esta línea, no solo tenemos que tener un cuerpo saludable sino que el juego entre sexualidad y erotismo debe hacernos ser atractivos a los ojos de una sociedad instalada en la dictadura del cuerpo ideal. Con ello, el ejercicio físico y el deporte ha dejado de ser, en muchas ocasiones, una herramienta para llevar a cabo una vida saludable y se ha transformado en una obsesión por alcanzar dichos cánones de belleza impuestos por la sociedad. La objetualización del cuerpo se ha convertido en un eje central de nuestras sociedades que se materializa, por ejemplo, en el aumento de los trastornos psiquiátricos vinculados a la imagen corporal entre hombres y mujeres (Facchini, 2006, p. 177). Pese a que no podemos negar que existe una mayor presión hacia la objetualización del cuerpo de las mujeres frente al de los varones, en las últimas décadas dicha presión se ha trasladado

también al horizonte de estos últimos para quienes proyectar una imagen acorde a los nuevos cánones de belleza comienza a ser también una exigencia social.

Finalmente, en esta entronización de la imagen corporal, las redes sociales, como nueva esfera de socialización, han jugado un papel trascendental en la articulación de esta cultura narcisista. Plataformas como “Instagram” o “Facebook” se han convertido en lugares donde “el culto a la imagen es ofrecida para intentar la sensación de existir como sujeto” (Levy, 2007, p. 373). Sin embargo, más allá de esto, las redes sociales han delimitado también una alternativa a la socialización “cara a cara” cargada de componentes narcisistas. En primer lugar, en estas plataformas digitales, la identidad es una elección, un objeto que nosotros seleccionamos con la finalidad de proyectar una imagen personal acorde con aquello que queremos ser (Ellis, 2010, p. 39). Son, por tanto, entornos altamente controlados que permiten al sujeto articular una identidad propia que, en muchas ocasiones, desestructura el vínculo entre lo real y lo virtual en favor de éste último. La posibilidad de articular una identidad virtual propia sirve de estímulo para la emergencia de actitudes narcisistas que sacien la necesidad de tener presencia y aprobación en esta nueva esfera de socialización (Herrera Harfuch, Pacheco Murguía, Palomar Lever y Zavala Andrade, 2010, p. 10). Asimismo, el propio concepto de amistad está cambiando como consecuencia de esta nueva esfera de socialización. Nuestros amigos en redes social son, cada vez más, objetos de pasatiempo y consumo -que reproducen las actitudes narcisistas anteriormente mencionadas- que aquello en lo que podemos pensar cuando hablamos de una verdadera amistad (Ellis, 2010, p. 39).

La confianza, la empatía y la cercanía han dado paso a una instrumentalización de la amistad en la lógica de aprobación social del individuo narcisista. El número de *likes* se ha convertido en un indicador de estatus y reconocimiento social instalando una dinámica que exige al individuo una exposición constante del conjunto de su vida en redes sociales con tal de no perder la tan ansiada popularidad. De hecho, una carencia de reconocimientos o halagos en función de las expectativas del individuo puede motivar un sentimiento de no pertenencia que derive en importantes problemas de autoestima en éste (Fernández Lopes, 2015, p. 53). En distintos frentes, el escenario actual de participación en las redes sociales envuelve una experiencia de exposición y reconocimiento en el que se resitúan los ejes en los que se articula tanto la identidad como la autoestima del sujeto. En esta línea, diversos estudios (Mehdizadeh, 2010; Tarajona Luján, 2013) han tratado de profundizar en los vínculos entre redes sociales, autoestima y narcisismo a partir de investigaciones sobre el

comportamiento y la participación de jóvenes universitarios en redes sociales, en este caso, Facebook. Al tratarse de un público objetivo especialmente instalado en el mundo de las TIC y las redes sociales, sus conclusiones pueden ser de interés en la medida en que puedan reafirmar o rechazar posibles nexos entre nuestras variables de análisis.

Los dos estudios analizados, además, utilizan como herramienta psicológica para medir el narcisismo el “Narcissistic Personality Inventory” (NPI), elaborado inicialmente con gran extensión por Robert N. Raskin y Calvin S. Hall (1979 citado en Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013: 727), pero del que posteriormente distintos psicólogos han desarrollado versiones más reducidas con menos indicadores para facilitar el análisis (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013: 728). En dichas investigaciones, Tarajona Luján (2013) opta por el NPI versión 40 ítems mientras que Mehdizadeh (2010) utiliza la versión más reducida con 16 (p. 24; p. 359). Como veremos en el siguiente punto, esta última versión, elaborada por Daniel R. Ames, Paul Rose y Cameron P. Anderson (2006a), fue la utilizada también como herramienta para trasladar dicho análisis al conjunto de alumnos/as de las dos grupos en las que pude impartir. En cualquier caso, ambos encuentran claros vínculos entre una alta participación en redes sociales y variables como la autoestima, el narcisismo o la timidez (Mehdizadeh, 2010, p. 360; Tarajona Luján, 2013, p. 32-33). Sus resultados muestran, por ejemplo, una correlación positiva significativa entre el narcisismo y la promoción de contenido personal, así cómo que aquellos con menor autoestima hacen un mayor uso de los redes sociales (Mehdizadeh, 2010, p. 359-360) o también como también un mayor tiempo de uso aumenta el deseo de mostrar y compartir aspectos íntimos en Facebook (Tarazona Luján, 2013, p. 35).

En este sentido, tras una lectura transversal de los componentes centrales de una cultura en la deriva del narcisismo y la mistificación del yo, estamos en disposición de trasladar los interrogantes a la adolescencia con el fin de profundizar en el conocimiento del entorno en el que el público objetivo de la presente propuesta de unidad didáctica desarrolla su propia vida. Como hemos visto, la emergencia del discurso mistificador del yo y sus posibilidades es parte del núcleo de la disputa del *homo oeconomicus* neoliberal por dotar un nuevo modelo de racionalidad económica que nos haga actuar siempre, sólo y donde sea como actores racionales de mercado. En este nuevo espíritu del capitalismo neoliberal, el carácter entrópico del sujeto narcisista encaja en el horizonte de un *homo oeconomicus* que también se nutre de una cultura y prácticas sociales que vanaglorian la referencialidad última del yo. Las redes sociales son sólo un ejemplo de esta orientación narcisista que puede merecer el

distintivo de rasgo propio en la cultura contemporánea. Sin embargo, dados los fines que una educación democrática debe llevar a cabo, entiendo que dicho rasgo merece tener un objeto de análisis propio en el marco de la adolescencia para, con más motivo, plantear una respuesta ética y educativa en favor de la propia autonomía del alumnado. Como he intentado desarrollar hasta ahora, los problemas personales y colectivos que emergen del fenómeno del narcisismo nos deben alertar del riesgo de mirar hacia otro lado y ser indiferentes ante los problemas que pueda generar. En cualquier caso, veremos si, en la adolescencia, estas tipo de alertas se mantienen y, con ello, el sentido de la presente propuesta de unidad didáctica.

2.3. El narcisismo en la adolescencia

La adolescencia, como decíamos al comienzo, es una etapa en la que se producen una serie de cambios trascendentales en la vida del sujeto que le deben conducir hacia su propia maduración social. Dichos cambios se llevan a cabo en distintos planos de la vida en los que podemos encontrar una serie de conflictos corporales y psicológicos que hacen, de esta etapa, un periodo no precisamente calmado y pacífico (Levy, 2007, p. 363). En la infancia, el sujeto construye su propia experiencia en el marco de un narcisismo primario que, con mayor o menor intensidad, como veíamos en Freud (1992), le hace volcar sobre su referencialidad sus propios impulsos de autoconversación (p. 90). Al mismo tiempo, analizamos también la influencia de un entorno que, por la propia vulnerabilidad y necesidad de cuidados del infante, convierte a éste no sólo en el centro de atención para todos sino, en determinados ocasiones, en el objeto de una sobreestimación que contribuye a la articulación ideal del yo sobre la que emerge este narcisismo primario. Es, no obstante, en el momento en el que el sujeto empieza a ser capaz de integrar los objetos externos -como tal- en su propia *psique*, cuando la estructura del narcisismo primario avanza hacia una sana articulación de las distintas instancias yoicas y objetales (Freud, 1992, p. 79).

En la línea que planteaba Kernberg (1992), podemos caracterizar al narcisismo por una carencia en los vínculos entre el sujeto -y sus pulsiones libidinales- y los objetos externos con los que convive (p- 171). Esta circunstancia nos muestra tanto la importancia de los objetos externos en la articulación del yo como la necesidad de llevar a cabo dicha tarea con éxito. El desarrollo normal del sujeto consiste, en este sentido, en una toma de distancia respecto a este narcisismo primario que encuentra en la adolescencia, como etapa de socialización y construcción personal propia, un momento de clara exposición del sujeto más

allá de los límites de la familia en el que se pueden dar una serie de conflictos que orienten una estrategia defensiva y narcisista del mismo (Levy, 2007, p. 373). Si, como veíamos en el punto anterior, el contexto cultural actual -en el que se desarrollan nuestros adolescentes- nos invita a reflexionar sobre el alcance del narcisismo como fenómeno social y, como consecuencia de ello, la necesidad de articular respuestas éticas y educativas que supere la condición narcisista, el problema se magnifica cuando encontramos en la propia adolescencia elementos que nos alertan del riesgo a un repliegue narcisista del sujeto en esta etapa. Pese a que no podemos negar la influencia que pueda tener dicho entorno, lo cierto es que el conjunto de cambios físicos y sociales que se producen en la adolescencia pueden reafirmar la necesidad de llevar a cabo una respuesta ética y educativa en los términos de la presente unidad didáctica.

De este modo, el primero de los aspectos en los que quisiera focalizar la cuestión tiene que ver con el cambio en el sistema de representaciones que marca el tránsito de la propia adolescencia. En palabras de Ruggero Levy (2007), “el proceso adolescente se constituye por el desligamiento de los sistemas de representación anteriores montados por el ser a lo largo de la infancia por la creación de un nuevo sistema de representaciones” (p. 364). Este nuevo sistema de representaciones debe dar cuenta de las nuevas características que experimenta el adolescente en relación a su cuerpo, su propio yo y los objetos que le rodea. Es, en cierta medida, un proceso de de-construcción y re-construcción de las representaciones y el propio relato de vida del adolescente en un horizonte no siempre exento de una posible experiencia traumática (Levy, 2007, p. 365). Las tensiones entre el imaginario delimitado en torno a una imagen ideal del yo infantil y la realidad externa que va siendo capaz de asimilar el propio adolescente pueden ser la base de un posible derrumbe narcisista ante la incapacidad de articular una nueva narrativa que de cuenta de los cambios que experimenta su vida (Janin, 2008, p. 26). El retorno a un yo infantil, motivado por el aumento de la carga libidinal al propio yo que ello conlleva, puede actuar como mecanismo sobre el que cimentar un soporte narcisista que se imponga frente a las dificultades por dar cuenta de sí mismo en dicho entorno de cambio (Kernberg, 1979, p. 288)

La búsqueda de valores y objetos que representen ese yo ideal infantil puede convertirse en una obstinación capaz de dar sentido a la existencia del adolescente en una suerte de sostén narcisista de la personalidad en medio de la incomprensión de su entorno (Janin, 2008, p. 24). Asimismo, este tipo de herramientas defensivas encuentran un complemento claro en la obsesión por la apariencia física como eje de articulación de la personalidad del

adolescente que reafirma esta tendencia a la autorreferencialidad del yo. En este sentido, la apariencia física constituye, como sabemos, uno de los elementos centrales que envuelven la experiencia de cambio en la adolescencia. Como plantean Larraín y Arrieta (2010), “la apariencia física, la auto imagen, la imagen corporal y los sentimientos asociados a ellas, afectan significativamente el sentido de sí mismo que cada adolescente desarrolle” (p. 178). La magnitud que adquiere la dimensión estética del yo en un entorno en el que el propio sujeto carece de elementos sólidos sobre los que articular su propia individualidad nos debe posicionar ante los riesgos de un nuevo repliegue narcisista. El cuerpo, en medio de sus transformaciones propias de la adolescencia, se convierte en el fundamento desde el que proyectar un ideal del yo que obtenga el reconocimiento que articule el proceso de construcción identitaria del adolescente.

En este reconocimiento, la adolescencia da comienzo a un periodo en el que se produce un intenso desarrollo de la sexualidad del sujeto. El juego entre erotismo y sexualidad que veíamos en el narcisismo amoroso de Millon (2004) puede determinar los primeros instantes en los que el propio sujeto desarrolla su vida sexual (p. 338). Cuando el cuerpo se posiciona como la representación última de lo que somos, el éxito sexual puede convertirse en uno de los indicadores que reafirmen el reconocimiento y la glorificación de un yo estructurado sobre la reafirmación constante de sí mismo. Esta circunstancia, en un mundo en el que sexo y amor pueden recorrer caminos separados y se confunde lo público de lo privado con asiduidad, puede ser la fuente de una obsesión por el reconocimiento sexual del yo como elemento claro en la organización narcisista de su individualidad y sus relaciones sociales (Janin, 2008, p. 18). Del mismo modo, cuando dicho reconocimiento no se produzca, la experiencia de vida del adolescente puede estar marcada por un sentimiento de pérdida y frustración que entra en conflicto con la propia articulación ideal del yo. En las situaciones más extremas, la carencia de actividad sexual en la vida de un adolescente narcisista puede constituir el pretexto para la reafirmación del yo y el desprecio más absoluto hacia el entorno.

Es el caso del recientemente conocido “movimiento incel” -involuntariamente célibes- que han aparecido en la palestra de la información como consecuencia del atropello múltiple perpetrado por uno de sus “fieles” en mayo del presente año en la ciudad canadiense de Toronto (Sánchez Mateos, 17/05/2018). El “movimiento incel” surge en las profundidades de foros de internet en los que comienza a elaborarse un relato del fracaso sexual masculino en la adolescencia y la juventud que nos recuerda al *“His Majesty. The Baby”* del propio Freud

(Freud, 1992, p. 82). Con referentes como Elliot Rodger, autor de la muerte de seis personas en el campus universitario de California en 2014 y a quien consideran “Caballero Supremo”, o propaganda ideológica como el decálogo “Razones por las que las mujeres encarnan el mal”, son capaces de elaborar un relato en el que su propia inseguridad y frustración es la fuente de un intenso odio y actitudes de violencia contra las mujeres (Sánchez Mateos, 17/05/2018). Los “incel”, en la superficialidad propia con la que un sujeto narcisista mira el mundo, se sienten víctimas de una sociedad en la que sólo la gente popular y con atractivo físico puede llevar a cabo una vida sexual exitosa. Son, desde su perspectiva, los “pringados” que no participan en la fiesta de desenfreno sexual en la que viven “Chads” y “Stacy's” -como denominan a los varones y mujeres atractivas y con éxito sexual respectivamente.

Su condición de víctimas, junto a la retroalimentación en foros de internet, les hace acumular una gran dosis de frustración que vuelcan sobre los supuestos responsables de su fracaso sexual. En esta culpabilización externa que llevan a cabo, la figura de la mujer se convierte en el epicentro del odio que se propaga entre estos jóvenes. La mujer, entendida por completo como un objeto sexual al servicio del hombre, debe acceder a la satisfacción sexual del varón y es, precisamente, cuando no lo hace, o cuando lo hace solamente con aquellos con los que ella quiere, el momento en el que se convierte en la culpable última de su frustración sexual (Solnit, 19/05/2018). Lo más llamativo de todo es que la violencia que manifiestan estos jóvenes ha sobrepasado los marcos de lo verbal para dar paso a la matanza indiscriminada de todos aquellos responsables de su frustración. Los distintos atentados perpetrados, alguno de ellos anunciados con anterioridad en redes sociales, nos alertan del grado de influencia que determinadas actitudes narcisistas -estructuradas en la adolescencia como la autorreferencialidad del sujeto o la sexualidad- pueden llegar a tener en el desarrollo posterior de actitudes y comportamientos violentos. Sin embargo, al tratarse de casos extremos, también tenemos que ser capaces de relativizar el impacto del mismo no sea que, en medio del pánico, no entendamos el fenómeno del narcisismo en la adolescencia como un elemento transversal y no únicamente anclado en la frustración sexual del adolescente como parecen mostrar los “incel”.

En el marco de la presente propuesta de unidad didáctica, como adelantaba en el punto anterior, dicha necesidad por atender a la transversalidad del narcisismo me llevó a trasladar el “Narcissistic Personality Inventory” versión 16 items (NPI-16) (Ames, *et al.* 2006a) al alumnado de los dos grupos con los que tuve la oportunidad impartir la misma (un total de

47 alumnos/as de entre 15 y 18 años). La versión de Ames, Rose y Anderson (2006a)-disponible traducida al castellano en el Anexo 1- es un desarrollo de la versión 40 ítems que ya de por sí reducía la propuesta original de Robert N. Raskin y Calvin S. Hall (1979 citado en Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013: 727). En él se distribuyen cuatro ejes sobre los que medir las distintas esferas del narcisismo: Explotación/Pretensión (Ítems 7, 8 y 12), Liderazgo/Autoridad (Ítems 3, 5 y 13), Superioridad/Arrogancia (Ítems 2, 4, 6, 11, 14 y 16) y Autoabsorción/ Autoadmiraación (Ítems 1, 9, 10 y 15). Como muestran los autores en sus estudios de caso (2006b), el grado de eficiencia de NPI-16 es similar al de sus predecesores pero aumenta la facilidad con la que manejar las fuentes de información.

En este sentido, como se detallará también en el desarrollo metodológico de la unidad didáctica, el alumnado realizó dicho test de forma anónima y con anterioridad al inicio de la propia unidad didáctica con el fin de no influir en sus respuestas. Los resultados obtenidos, disponibles en el Anexo 2, muestran en qué medida, si bien es cierto que la gran mayoría de indicadores no reflejan una excesiva carga de respuestas narcisistas con una media de 27,78%, el alto porcentaje de respuestas “narcisistas” en distintos indicadores pueden ser el reflejo de las orientaciones narcisistas propias de la adolescencia. En este sentido, atendiendo a los indicadores agregados sobre los ejes anteriormente descritos, como se puede ver en la Tabla 1, considero llamativo que el eje Explotación/Pretensión destaque sobre el resto con una media de 34,09% frente al 16,67% del Liderazgo/Autoridad que obtiene la menor puntuación. Estos nos muestra una mayor predisposición del alumnado a hacer uso de sus relaciones sociales en provecho propio que a situarse en una posición de liderazgo y autoridad sobre los demás. Al mismo tiempo, atendiendo a los indicadores concretos que aparecen en la Tabla 2, es también llamativo que afirmaciones como “Soy una persona única” o “Voy a ser una gran persona” destaquen sobre el resto con un 63,64% y 56,82% de las respuestas respectivamente. Como veíamos anteriormente, el carácter único y exclusivo del yo compone uno de los elementos centrales del narcisismo que, en este caso, encuentra un reflejo claro en los datos obtenidos.

Asimismo, los datos de la Tabla 3 y 4 nos muestra la distribución por sexo tanto de los indicadores agregados como concretos respectivamente. En este sentido, si atendemos en exclusividad a los datos de los indicadores agregados, no encontramos una variación significativa entre las respuestas de mujeres y hombres en la línea de lo que plantea Mehdizadeh (2010, p. 360). Sin embargo, focalizando en los indicadores concretos de la Tabla 4 podemos encontrar ciertas diferencias como que la media de respuestas “Me gusta

tener autoridad sobre la gente” sea 30,95 puntos más alta entre los hombres que las mujeres lo que podría anticipar una mayor actitud de liderazgo por parte de los primeros en relación a las segundas. Sin embargo, otros indicadores como “Se que soy bueno/a porque todo el mundo me lo dice” obtiene un porcentaje de respuestas 14,29 puntos superior en el caso de las mujeres lo que nos debe hacer relativizar también las consecuencias que podamos extraer en términos de sexo de los presentes datos -motivado por la escasa magnitud de la muestra. Por otro lado, los datos distribuidos por edad que aparecen en las Tablas 5 y 6 merecen también algunos comentarios. En primer lugar, fijándonos en los indicadores agregados podemos ver una cierta tendencia a obtener puntuaciones más altas a medida que avanza la edad del encuestado especialmente en el eje Explotación/Pretensión con una diferencia de 12,56 puntos entre los que tienen 15 y 18 años. Esta circunstancia podría reflejar una mayor seguridad en la posibilidad de explotar y hacer uso de las relaciones sociales a medida que avanza el periodo adolescente. Al mismo tiempo, los indicadores concretos de la Tabla 6 reflejan variaciones por edad en el deseo de autoridad que son más intensas entre los más pequeños, quienes también muestran una mayor demanda de atención que estos.

En cualquier caso, tomando con la suficiente perspectiva los presentes datos y, sobre todo, en la línea de reflexión en la que hemos intentado situar el problema del narcisismo tanto desde una perspectiva cultural como en la adolescencia, podemos encontrar evidencias que nos muestran la relevancia de atender a dicho problema en el marco de la educación y el aprendizaje acordes a los retos de una sociedad democrática. A lo largo de estas páginas el objetivo principal ha sido justificar el foco de análisis sobre el que se sitúa la presente propuesta de unidad didáctica con el fin de establecer un escenario amplio y contemporáneo del fenómeno del narcisismo. Si lo dicho hasta aquí ha convencido al lector, éste podrá entender de forma evidente las razones que motivan la respuesta ética y educativa que la presente propuesta de unidad pretende abordar. No obstante, para los más escépticos nos queda recordar las palabras de Kant (1991) para quien “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Citado en Ríos Acevedo, 2000, p.95). En este sentido no podemos negar que, a la luz del papel asignado al narcisismo en ese proceso, la formación de una persona madura y autónoma que responda tanto a las necesidades actuales de nuestro entorno como a sus propias necesidades de construcción personal merecen trasladar el horizonte de comprensión y crítica del narcisismo al marco educativo. Para ello, y sobre todo, para trascender el horizonte autorreferencial del sujeto narcisista, las

tesis de Judith Butler, en las que centraremos la atención del siguiente apartado, parten precisamente del intento por dar respuesta a ambas dimensiones desde la ética.

3. El pensamiento ético de Judith Butler: un intento por pensar más allá del individualismo

Judith Butler (Cleveland, 1956), filósofa norteamericana y catedrática del Departamento de Retórica y Literatura Comparada de la Universidad de California, es una de los principales referentes del pensamiento filosófico contemporáneo. A comienzo de los años noventa, dos sus primeras obras, *El género en disputa* (1990) y *Cuerpos que importan* (1993), tuvieron un fuerte impacto social en la reflexión sobre el género como construcción social y performativa y la necesidad de trascender el binarismo sexual del marco heteronormativo patriarcal. La *teoría queer* resignificó el escenario desde el que entender tanto el feminismo como las características del patriarcado como sistema de dominación social (Femenías y Casale, 2017, p. 49). Sin embargo, para los intereses de la presente propuesta de unidad didáctica, el foco principal en la que quisiera centrar la atención sobre su obra tiene que ver con la suerte de giro ético y ontológico que se produce con la publicación de *Vidas precarias* (2006) y que se mantendrá como una constante en el resto de sus recientes publicaciones (2009, 2010 y 2017) (Reverter-Bañón, 2017, p. 64) El recorrido que realiza por la ontología del ser humano, la reflexividad, el cuerpo o la esfera pública nos invita a superar los límites del individualismo como forma de abordar tanto un horizonte de autonomía personal como, sobre todo, para dar respuesta a las necesidades éticas de nuestro tiempo.

En este sentido, el objetivo principal de este apartado será recomponer sintéticamente el escenario filosófico que configura este giro ético en el que centraremos los propios contenidos de la presente propuesta de unidad didáctica con el fin de justificar su elección como respuesta ética y educativa al problema del narcisismo. No veremos, por tanto, un profundo desarrollo de su obra sino que, más bien, aportaré aquellas claves que puedan reafirmar el sentido de respuesta ética y educativa con la que nace la presente unidad didáctica. Así, con este horizonte, quisiera comenzar con la perspectiva ontológica desde la que Butler lleva a cabo la lectura contemporánea del sujeto como representación de su distancia respecto al individualismo entrópico que determina la cultura de nuestro tiempo. Sus reflexiones parten del concepto de la vulnerabilidad en Levinas, el psicoanálisis de

Laplanche o las tecnologías del poder en Foucault para profundizar en una perspectiva ontológica que deja al individuo, en su aislamiento como tal, en condiciones de clara pérdida de autonomía y referencialidad (Cadaña, 2017, p. 110). Retomando de estos autores las tesis de la constitución social del sujeto como un fenómeno que antecede a su propia subjetividad, la condición de despojo inicial, fruto de la tensión entre extrañeza e inclusión en las que se instituye al propio sujeto, determina una esfera de opacidad del sujeto con respecto a sí mismo que, en última instancia, niegan la posibilidad de que su individualidad se convierta en el fundamento de sí mismo (Butler, 2006, p. 57-58).

La vulnerabilidad ontológica del ser humano, fórmula que utiliza en la caracterización de este, nos muestra, en el plano de la subjetividad, una dependencia intrínseca de las alteridades en la propia vida del sujeto (Butler, 2009, p. 159). Frente al relato narcisista de indagar en el yo como vía para encontrar la autenticidad propia, Butler va a señalar los límites de dicho intento en las condiciones de despojo inicial que marca la constitución ontológica del sujeto y la opacidad inherente a sí mismo que de ello se deriva. La posibilidad de dar cuenta de uno mismo, como veremos en las tesis del reconocimiento, no puede partir de la referencialidad de un yo opaco consigo mismo sino que, siguiendo la que plantea Adriana Cavarero, toda pregunta por el yo debe estar precedida de una mirada en segunda persona que nos haga ver, en los demás, aquellos aspectos ontológicos que no podemos conocer por nosotros mismos (Butler, 2009, p. 50). La vulnerabilidad se expresa desde el mismo momento en que el yo requiere de la figura del otro para dar cuenta de su propia constitución. No obstante, esta dependencia intrínseca del ser humano respecto de su entorno en la posibilidad de dar cuenta de sí mismo reflexivamente, se manifiesta, con mucha mayor intensidad, si atendemos al cuerpo como dimensión en la que se materializan dichos lazos de dependencia (Lorey, 2016, p. 27).

En palabras de Butler (2017), “el cuerpo no es tanto una entidad como un conjunto de relaciones vivas; el cuerpo no puede ser separado del todo de las condiciones infraestructurales y ambientales de su vida y de su actuación” (p. 69). En este vínculo entre cuerpo y condiciones infraestructurales se encuentra, desde los primeros instantes de vida del sujeto, los condicionantes que marcan su posición vulnerable e interdependiente del cuidado y la atención de su entorno social ante su incapacidad propia. Aunque es evidente que dicha dependencia se hace más palpable en los primeros años de vida, lo especialmente interesante del planteamiento de Butler al respecto radica en la traslación de dicha dependencia al conjunto de la propia vida (Perona, 2017, p. 94). Frente al sentimiento

de omnipotencia del sujeto narcisista, el cuerpo nos muestra la vulnerabilidad de un sujeto incapaz de asegurar, por sí mismo, tanto su propia supervivencia como la posibilidad de llevar a cabo una lectura de sí mismo. Como plantea Joan-Carles Mèlich (2014), “la vulnerabilidad implica dependencia, relación. Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión” (p. 314).

Tanto la condición de despojo inicial como la fragilidad de su vida debe conducir al sujeto, según Butler (2010) a un proceso reflexivo en torno a la mirada en segunda persona que parta del mismo momento en el que el éste asume y no rechaza su propia condición de vulnerabilidad y es capaz de entender que, incluso algo tan básico como el propio mantenimiento de su vida, está sometida de un modo u otro a la suerte de los que le rodean (p. 71). Nuestra necesidad de cuidados es, en este sentido, también la de cualquier ser humano a lo largo y ancho del planeta que demanda de un cierto soporte personal y colectivo para poder llevar a cabo una vida en libertad. El concepto de infraestructuras de carácter social pretende ilustrar esta dependencia anclada a distintos planos personales y colectivos que determinan si una vida puede, realmente, ser vivida en dignidad (Butler, 2017, p. 28). La interdependencia, por tanto, define ontológicamente a un sujeto que requiere de una sociedad en la que el cuidado se sitúe en el centro de la problemática política y social (Lorey, 2016, p. 97). Sin embargo, como plantea la propia Butler, en el marco de un neoliberalismo que disputa con vehemencia la propia idea de interdependencia, nos encontramos con un reparto desigual de la protección social que determina aquellas vidas que, en última instancia, pueden, o no ser vividas.

Siguiendo las tesis de Foucault, Butler (2017) define el neoliberalismo como un proceso anclado en la racionalización económica de la subjetividad humana y la gestión biopolítica de la vida como ejes de su transformación social (p. 40). El discurso neoliberal de la responsabilidad individual ha dado paso a un mecanismo por el cual determinadas poblaciones están más expuestas al daño y la violencia que otras como consecuencia de un reparto desigual de los cuidados y las infraestructuras de carácter social. La creciente privatización de las esferas de protección vinculadas al Estado social es sólo un ejemplo de de esta dinámica de gestión mercantilizada y, con ello, desigual de la vida humana (Butler, 2017, p. 130). En cualquier caso, para dar cuenta de esta realidad, nos acerca al concepto de precariedad como forma de expresar esta condición maximizada de la vulnerabilidad ontológica que emerge de la exposición desigual y escritural al daño y la violencia que

sufren distintos colectivos (Lorey, 2016, p. 50). Una vida precaria sería aquella en la que una exposición constante a experiencias de daño y violencia social niegan la posibilidad misma de articular aquellas infraestructuras de carácter social necesarias para el mantenimiento de la vida. La influencia de los medios de comunicación en la articulación de estrategias de des-humanización de ciertas vidas se entiende en esta dinámica de marginalización social y banalización de la violencia contra colectivos concretos (Butler, 2010, p. 80).

Como consecuencia de ello, la emergencia del problema político de la precariedad no sólo viene marcado por la creciente inestabilidad del mercado laboral sino que evidencia la dinámica estructural del neoliberalismo por llevar a cabo una gestión biopolítica de los cuidados y la protección social. Sin embargo, para entender las posibilidades de hacer frente a dicho problema, la filósofa norteamericana nos traslada a una reinterpretación de las tesis del reconocimiento en Hegel en las que amo y esclavo, si bien no pierden su vínculo conflictual, son capaces de posicionar su vulnerabilidad ontológica en el eje de su reflexividad y reconocimiento mutuo (Butler, 2009: 62). En el horizonte de la mirada en segunda persona que toma de Cavarero, el reconocimiento en Butler se convierte no sólo en mecanismo para la constitución social del sujeto y el reconocimiento de su individualidad sino que vertebra el conjunto de su pensamiento ético en un recorrido hacia las tesis de la responsabilidad en Lévinas (Butler, 2009, p. 126). Como plantea Butler, para el filósofo lituano, la interpelación del Otro precede al propio yo como parte del proceso de constitución social que instituye al sujeto en la opacidad de su ser. El “rostro” del Otro expresa el carácter irreductible de una interpelación ética que, en palabras Butler (2006), “no pedimos ni somos libres de rechazar” (p. 166). La responsabilidad de atender a dicha demanda antecede, en el horizonte de reflexividad hegeliano, a la propia búsqueda del reconocimiento de la individualidad del sujeto.

En este sentido, la responsabilidad de atender la demanda ética del Otro determina los condicionantes que empujan al propio sujeto hacia la escena de reconocimiento en la que reafirmar su constitución social. Antes profundizar en el yo, el sujeto debe ser capaz de atender a las demandas éticas de su entorno con el fin de posicionar la perspectiva en segunda persona el eje sobre el que abordar una el propio proceso reflexivo. Sin embargo, como reconoce, la posibilidad de llevar a cabo dicha tarea depende del modo en el que se produce la interpelación y respuesta ética entre el sujeto y su otredad, esto es, del marco de reconocimiento en el que estas dos conciencias son capaces de reconocerse mutuamente (Butler, 2006, p. 183). El concepto de marco de reconocimiento se convierte en

el núcleo que nos permite entender, precisamente, las dificultades para hacer frente a la demanda ética del Otro en un contexto en el que distintas formas de alteridad desaparecen del horizonte epistemológico del sujeto. En este sentido, siguiendo las tesis del antropólogo Talal Asad, Butler (2010) sostiene que el modo en el que afrontamos la necesidad de dar respuesta ética a las demandas que interpelan al yo depende del grado de sufrimiento y repulsa moral que sentimos con la propia interpelación (p. 67-68). La influencia del marco de reconocimiento nos muestra de qué modo determinadas demandas son capaces de conmover lo más profundo de nuestra conciencia moral mientras que, en otras ocasiones, somos insensibles ante un sufrimiento con el que ni siquiera somos capaces de llegar a empatizar.

Como consecuencia de ello, nuestras reacciones morales se encuentran tácitamente reguladas por determinados tipos de marcos de interpelación y reconocimiento que facilitan o bloquean las posibilidades de dar respuesta a las distintas demandas éticas que emergen de la alteridad. Sin embargo, preguntarnos ante quién respondemos éticamente es hacerlo también por los condicionantes que hacen que una vida pueda ser reconocida como tal (Butler, 2010, p. 80). Esta circunstancia, en el marco de una sociedad estructurada comunicativamente en torno a los medios de comunicación, nos obliga a atender al del discurso público como articulador principal del marco de reconocimiento, la interpelación y la respuesta ética del sujeto. En este sentido, como veíamos antes, la influencia del discurso de la responsabilidad individual neoliberal en la marginalización de determinados colectivos sociales -que Judith Butler analiza como veíamos en el marco de la gestión biopolítica de la vida-, genera un relato compartido que actúa como barrera en los procesos de interpelación y reconocimiento colectivo. La regulación de la perspectiva, la invisibilidad de determinadas formas de alteridad y la instrumentalización de la violencia tienen como objeto estructurar un marco de reconocimiento que oriente en un sentido u otro la respuesta ética individual y colectiva. La des-humanización de determinadas vidas se convierte en el mecanismo discursivo por el que se niegan las posibilidades de generar una esfera pública e inclusiva en la que todas las voces tenga presencia propia en los procesos de reconocimiento compartido.

La conclusión de todo ello pasa, en términos éticos, por trasladar la pregunta “¿cómo debo vivir mi vida?” -como referente de la reflexión ética del sujeto consigo mismo y con su entorno- hacia una perspectiva en segunda persona que nos permita ver hasta qué punto, determinadas vidas, pueden o no ser vivibles en medio del horizonte de precariedad,

violencia e invisibilización que marca nuestro presente (Butler, 2017, p. 50). Esta reorientación de la perspectiva ética nos debe hacer fundar una nueva ética de la cohabitación sobre la base de la defensa de la vida y la no-violencia como principios que garanticen un mundo que sea vivible para todos y todas (Butler, 2017, p. 114). La precariedad de la vida exige situar el reconocimiento como proyecto ético del que emerge *ethos* colectivo solidario que de respuesta a la vulnerabilidad y la interdependencia que nos caracteriza como seres humanos (Reverter-Bañón, 2017, p. 77). Un proyecto que, en síntesis, se sitúa a la altura de una sociedad anclada en la referencialidad última del yo que necesita, en las tesis de Butler, superar dicho horizonte en favor de una nueva cultura pública inclusiva y basada en los cuidados que haga que toda vida sea, de facto, vivible. Esta apuesta por pensar más allá del yo el conjunto de la vida personal y colectiva, como rasgo propio de su pensamiento, nos aporta un relato desde el que hacer frente al individualismo atroz que, en su forma más extrema, nos conduce a una sociedad narcisista que niega el fundamento último de la reflexión ética. Todo ello justifica su elección como marco filosófico desde el que articular la respuesta ética y educativa al problema del narcisismo con la que nace la presente unidad didáctica.

4. Desarrollo de la unidad didáctica

Una vez delimitado el escenario social y filosófico en el que se instala la presente propuesta de unidad didáctica, en esta parte final nos centraremos en el desarrollo pedagógico de la estructura y la organización de la unidad didáctica. Como decía al principio, la presente unidad didáctica se encuentra orientada para la programación anual de la asignatura de Valores Éticos en 4º E.S.O. Las características de un alumnado que se encuentra en el último curso de la educación obligatoria y, por tanto, acumula un mayor nivel de conocimientos previos tanto de conceptos propios de la reflexión ética como del conjunto de su sociedad, justifican, junto con lo que establece el propio currículo de la asignatura como veremos, la elección de este curso. En este sentido, la temática principal de la unidad didáctica se sitúa, como sabemos, en el narcisismo y el pensamiento ético de Butler como horizonte desde el que recomponer una respuesta ética al individualismo neoliberal. Para llevar a cabo los objetivos que detallaremos a continuación se prevé una organización de los contenidos y las distintas actividades distribuida en un total de seis sesiones no siendo ésta sino una propuesta que puede ser flexibilizada en función de las consideraciones del docente. A lo largo del desarrollo de estas sesiones intentaremos trasladar distintas formas

de conducir el aprendizaje hacia el horizonte de la significatividad y la consecución de los objetivos pedagógicos.

Por otro lado, como anticipo previamente, tuve la oportunidad de impartir la presente unidad didáctica durante mi periodo de prácticas en el I.E.S. Los Castillos (Alcorcón) en los dos grupos en los que se cursa dicha asignatura en el centro -4ªA (17 alumnos/as) y 4ºC (30 alumnos/as). Esta circunstancia servirá de herramienta para llevar a cabo una evaluación de la unidad didáctica centrada principalmente, como veremos, en la evaluación anónima realizada por el propio alumnado. En cualquier caso, el objetivo principal de las siguientes líneas será trasladar el conjunto de elementos que estructuran la unidad didáctica atendiendo al currículo de la asignatura, las competencias claves y objetivos concretos a desarrollar así como los contenidos, metodología, evaluación y herramientas de atención a la diversidad para llevar a cabo los mismos.

4.1. Adecuación temática al marco curricular

Tal y como establece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la asignatura de Valores Éticos es de carácter específico y de obligatoria oferta por parte de las distintas instancias administrativas a nivel territorial con el fin de que padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno/a, pueda elegir entre ésta y Religión (RD 1105/2014, p. 179). Dicho carácter, aludiendo al propio Real Decreto, hace que sean las distintas comunidades autónomas las que concreten tanto la carga horaria como el desarrollo de unos criterios y estándares de evaluación mínimos que dispone el currículo básico (RD 1105/2014, p. 173). Aunque volveremos a dicho Real Decreto a la hora de analizar los criterios y estándares de aprendizaje, esto nos obliga -en el marco legislativo territorial donde se llevó a cabo la presente unidad didáctica- a atender al Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Este Decreto determina, para el presente curso, una carga horaria de 2h a la semana y un cierto desarrollo de los contenidos curriculares respecto al primer ciclo de secundaria en el que adquieren un carácter más cíclico a lo largo de los distintos cursos (D48/2015, p. 309).

Uno de los ejemplos de este desarrollo lo encontramos en el bloque de contenidos en el que se enmarca la presente unidad didáctica. Dentro del bloque “3. La reflexión ética”, el currículo autonómico plantea el punto “1. La ética y los retos del s. XXI” que a su vez se compone de dos ejes de desarrollo: “nuevos retos de la Ética en el s. XXI” y “las circunstancias y el proyecto ético de vida para el hombre contemporáneo” (p. 289). Considero que el marco que establece el currículo en torno a estas dos ideas centrales, ética y proyecto de vida en el S.XXI, concuerda con el sentido que desde el primer momento he intentado trasladar del presente trabajo. Como se desprende de la propia normativa estatal en sus criterios y estándares de aprendizajes, la ética debe encontrar un lugar en el análisis que el adolescente haga de un entorno actual en el que emergen nuevas circunstancias que marcan sus posibilidades de llevar a cabo un proyecto de vida propio y autónomo (RD 1105/2014, p. 542). Que situemos al narcisismo en el foco principal de esta discusión es, como hemos intentado plantear, afrontar de lleno posibles conflictos que pueden marcar el proceso de elaboración del proyecto de vida personal y colectivo en una sociedad vertebrada en los términos descritos.

Asimismo, la reflexión ética de Judith Butler me parece un claro ejemplo de lo que podría ser una respuesta ética fundada en la necesidad de justificar racionalmente el papel de la ética en el s XXI que establece, también en sus estándares de aprendizaje, el propio currículo autonómico (D48/2015, p. 290-291). Un relato que, pese a no encontrarse en un currículo especialmente masculinizado, puede estar a la altura de los retos que lanza la propia normativa. De este modo, en términos generales, la adecuación de la temática a lo que establece la normativa me parece oportuna atendiendo a este primer plano curricular. No obstante, como veremos con más detalle en los siguientes puntos, el resto de elementos que orientan la estructura de la la presente unidad didáctica también se encuentran en consonancia con las propias indicaciones curriculares.

4.2. Competencias

Desde el punto de vista educativo, el concepto de competencia nace del intento por abordar la educación y el proceso de aprendizaje desde una mirada que no sólo centre la atención en la formación profesional o académica del alumno/a sino, sobre todo, en la capacidad que tenga el propio aprendizaje para la formación integral de la persona (Zabala y Arnau, 2010, p. 26). Distintas instituciones han apostado por la transformación de un modelo educativo en

torno al concepto de competencia como forma de afrontar los nuevos retos educativos del presente. Uno de estos ejemplos es el famoso Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, elaborado por una comisión de expertos liderada por Jacques Delors, donde se apunta a cuatro competencias centrales que deben impulsar el aprendizaje del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (1996 citado en Zabala y Arnau, 2010, p. 89). La propia Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, haciéndose eco de estas reivindicaciones y especialmente de la Recomendación del Parlamento y el Consejo de 18 de diciembre de 2016, reconoce la importancia de un aprendizaje basado en competencias que permita una formación integral de todas aquellas esferas necesarias para el desarrollo personal del alumnado así como para el ejercicio de una ciudadanía activa (p. 10).

En concreto, en su artículo 2, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, establece un total de siete competencias claves que deben orientar de forma transversal el aprendizaje en las distintas etapas educativas (p. 6988):

- a. Comunicación lingüística.
- b. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- c. Competencia digital.
- d. Aprender a aprender.
- e. Competencias sociales y cívicas.
- f. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g. Conciencia y expresiones culturales.

Estas siete competencias claves, como digo, deben ser trabajadas desde la transversalidad en las distintas asignaturas del currículo. No obstante, en el caso de Valores Éticos, se produce una mayor incidencia curricular en competencias relativas al pensamiento crítico y la resolución de problemas, competencias de carácter social y cívico, aprender a aprender así como la comunicación lingüística como herramienta para una buena articulación de las relaciones interpersonales (RD 1105/2014, p. 535). En consonancia con ello, como veremos con más detalle en el apartado metodológico, la presente propuesta de unidad didáctica pretende ser una herramienta pedagógica al servicio de un aprendizaje que parta del impulso de dichas competencias. Como veremos, una lectura crítica del narcisismo y, sobre

todo, la respuesta ética que articula la propia Butler centrarán buena parte de un aprendizaje orientado al análisis crítico de un presente del que extraer nuevas formas de aprender -desde la mirada en segunda persona- y competencias de carácter cívico que respondan a las necesidades de nuestro tiempo.

4.3. Objetivos

Desde el comienzo de la presente unidad didáctica hemos planteado dos objetivos amplios que enmarcan la propuesta: comprender el fenómeno del narcisismo y proveer una respuesta ética y educativa a dicho fenómeno. Sin embargo, a la hora de determinar los objetivos concretos de la misma, tenemos que hacer referencia tanto a los objetivos generales que establece el currículo para el conjunto de la etapa educativa en la que nos situamos como a las orientaciones para la propia asignatura de Valores Éticos. En este sentido, el currículo plantea un total de doce objetivos generales para la Educación Secundaria Obligatoria entre los que destacan el respeto y la asunción de los derechos humanos, respetar la igualdad sexual así como rechazar cualquier tipo de discriminación, desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información o la corrección en el uso del lenguaje ya sea de carácter oral o escrito (RD 1105/2014, p. 176-177). En lo relativo a Valores Éticos, el currículo plantea tres ejes centrales que deben vertebrar el conjunto del aprendizaje: el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia, potenciar la autonomía del joven hacia un modo consciente, crítico y reflexivo de ejercer su libertad y, finalmente, contribuir a la participación activa de la ciudadanía en la construcción de una sociedad libre, igualitaria, próspera y justa (RD 1105/2014, p. 534).

Así, atendiendo a estos dos planos, los objetivos concretos que orientan la presente unidad didáctica son los siguientes:

- Favorecer un enriquecimiento del desarrollo de la personalidad propia mediante una lectura crítica del narcisismo como construcción conflictiva del sujeto de especial relevancia en la cultura actual y la adolescencia.
- Situar la importancia de la reflexión ética en el horizonte de los problemas personales y colectivos de nuestro tiempo y la libertad humana.

- Fortalecer la dimensión afectiva como esfera propia de la personalidad y las relaciones interpersonales del ser humano.
- Impulsar una mirada en segunda persona como forma de desarrollar una nueva perspectiva ética desde la que entender el ejercicio de la convivencia en sociedad..
- Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a los derechos humanos en el marco de una sociedad democrática.
- Incentivar el compromiso social y ciudadano del alumnado en medio de un mundo global y vertebrado por conflictos comunes que atañen al conjunto de la humanidad.
- Trabajar el correcto uso del lenguaje oral y escrito como herramienta de comunicación a través de la elaboración de un ensayo y una presentación grupal.

4.4. Contenidos

Los contenidos seleccionados pretenden desarrollar el bloque curricular mencionado en el primer punto del presente apartado -la ética y el proyecto de vida en el s. XXI- desde el horizonte de reflexión del narcisismo y el pensamiento ético de Judith Butler. De este modo, como criterio para llevar a cabo dicha elección, se ha tenido en cuenta tanto el nivel de complejidad conceptual, los conocimientos previos del alumnado en cursos anteriores, la posibilidad de establecer una coherencia narrativa en su exposición así como la relevancia de estos para la consecución de los objetivos pedagógicos. Estos contenidos encuentran el desarrollo correspondiente tanto en la conjunto de las explicaciones y actividades llevadas a cabo en el aula como en los materiales de estudio de elaboración propia -disponibles en el Anexo 3- que serán entregados al alumnado al comienzo de la propia unidad didáctica y a los cuales volveremos en el apartado metodológico. Dicho esto, los contenidos principales de la unidad didáctica son los siguientes:

- El narcisismo y sus características como patología y disposición del ser humano. El Mito de Narciso en la cultura greco-latina.
- El desconocimiento de uno mismo como rasgo del narcisismo. La opacidad del ser humano en el pensamiento de Judith Butler.
- El cambio de perspectiva hacia la segunda persona como mecanismo superar la opacidad inherente del ser humano con respecto a sí mismo. Aprender a ver en los demás aquello que no podemos saber de nosotros.

- La vulnerabilidad y la dependencia como rasgos propios del ser humano en el pensamiento de Judith Butler. Crítica al sujeto racionalista capaz de desarrollar su vida con autonomía y autosuficiencia respecto a los demás. Concepto de interdependencia.
- Concepto de precariedad en el pensamiento de Judith Butler como condición maximizada de la vulnerabilidad que sufren determinados colectivos por cuestiones de carácter social y político. Ejemplos concretos que ilustran dicha problemática.
- Desarrollo de la ética de la cohabitación como perspectiva ética basada en la interdependencia en el mantenimiento de la vida, el cuidado de los demás y el rechazo a cualquier forma de violencia en Judith Butler. Transición de la pregunta ética “¿cómo debo vivir?” a “¿vivimos en un mundo vivible para todos y todas?” como consecuencia la situación de precariedad que sufren determinados colectivos sociales.
- Concepto de marco de reconocimiento en el pensamiento de Judith Butler y su influencia en la respuesta ética. La estrategia de des-humanización de ciertas vidas como elemento para orientar la respuesta ética. Análisis de los discursos de los medios de comunicación como ejemplificación de dicha problemática.

4.5. Actividades

La presente propuesta de unidad didáctica incorpora una serie de actividades que intentan avanzar y servir de complemento en la consecución de objetivos pedagógicos que establece detalladamente el currículo en relación a las competencias claves, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Como veíamos antes en el RD 1105/2014 y el D48/2015, la presente unidad didáctica debe situar el aprendizaje en la necesidad de justificar racionalmente la reflexión ética en el s. XXI así como entender el papel que juegan las circunstancias en la elaboración de un proyecto de vida propio. En esta línea, se proponen un total de cinco actividades que serán distribuidas a lo largo de las seis sesiones como se detallará en el siguiente punto. Dado que plantear distintas actividades que se complementen unas a otras puede ser un elemento clave para impulsar un aprendizaje significativo también de la filosofía, cada una de ellas está orientada al desarrollo de distintas competencias concretas que permitan generar un escenario final transversal y significativo de la propia experiencia de aprendizaje. Con estas orientaciones, las actividades seleccionadas son las siguientes:

- **Actividad 1:** lectura individual de un fragmento seleccionado del artículo “El narcisismo cultural, ¿una enfermedad de nuestro tiempo?” (Castillos Ceballos, 13/10/2017) disponible en el Anexo 4 con las correspondientes preguntas a responder que miden el aprendizaje de los contenidos. Las tesis que maneja Castillos Ceballos (13/10/2017) son un complemento claro de los contenidos de la primera sesión en el intento por desarrollar tanto la comprensión lectora como un pensamiento crítico que enriquezca el horizonte de análisis con el que el alumnado se enfrenta al desarrollo de su vida personal y colectiva. Dicha actividad se entregará al finalizar la primera sesión con el fin de complementar el aprendizaje de los contenidos tratados en la misma y estructurar la primera parte del debate que se llevará a cabo en la actividad 2.
- **Actividad 2:** desarrollo de un debate abierto a la participación en torno a dos ejes temáticos: la influencia del narcisismo en la cultura actual y el movimiento “incel” como representación de dicha influencia. Dicho debate ocupará el total de la segunda sesión y daría comienzo con la corrección del artículo de Castillos Ceballos (13/10/2017) para introducir ideas a un diálogo que nos haga pensar en los vínculos del narcisismo y determinadas expresiones sociales contemporánea por una duración aproximada de 20 minutos. La segunda parte del debate se produciría en torno a las ideas principales del video ““Incels” | El movimiento que crece a diario y ha motivado atentados” (Playground, 15/05/2018) que sería reproducido en el aula y posteriormente analizado de forma compartida. Como es evidente, la competencia de comunicación lingüística y la posibilidad de elaborar una opinión propia en el contexto de un diálogo compartido se convierte en el principal objetivo de ésta actividad. No obstante, especificaremos en el siguiente apartado las orientaciones metodológicas con las que el profesor/a debe afrontar su implementación.
- **Actividad 3:** elaboración de un breve ensayo filosófico (2 páginas máximo) que, sobre la base de cualquiera de los conflictos que expresan los relatos audiovisuales de la tercera sesión (violencia contra las mujeres, precariedad laboral y el drama de la inmigración) con el fin de pensar, con la mirada en segunda persona, como poder llevar a cabo un proyecto de vida en dichas circunstancias. La estructura del ensayo deberá ser el habitual en este tipo de comunicaciones: introducción de la idea central, desarrollo con argumentos racionales y conclusión que reafirme la tesis

inicial. En este sentido, el ensayo constituye una de las herramientas pedagógicas principales en la enseñanza de la filosofía en tanto que expone al alumnado a un proceso reflexivo que vincula conocimientos previos y nuevos en el marco de una lectura propia y fundada de la realidad. Al mismo tiempo, al llevar a cabo una invitación hacia la mirada en segunda persona, la posibilidad de fundar dicho proceso reflexivo sobre un relato que no es en sí mismo propio invita de forma clara a superar el horizonte de referencialidad última del yo en la línea de lo que plantea la propia Butler.

- **Actividad 4:** lectura individual de los fragmentos seleccionados del artículo ““Es más fácil mantener la lucha cuando sabes que no estás solo: dependemos de los demás”. Entrevista a Judith Butler” (Iborra, 20/04/2018) disponible en el Anexo 5. En este anexo se encuentran también las preguntas a responder para asegurar la comprensión del texto. Dicha lectura tiene el mismo sentido que la actividad 1 pero con un grado de desarrollo conceptual más elevado y con la voz de la propia Butler como protagonista. Al estar pensada para ser entregada al cuarta sesión, se intenta hacer uso de los conocimientos adquiridos en sesiones anteriores con el fin de que puedan facilitar la comprensión de las tesis en el relato de la propia Butler.
- **Actividad 5:** elaboración de una presentación en grupo en función de la ficha asignada entre las que se encuentran en el Anexo 6. Para ello se dividirá al alumnado en cinco grupos que elegirán al azar una ficha. Cada una de ellas contiene un ejemplo de manipulación mediática extraído del Informe de malas prácticas en informativos y programas de actualidad de TVE, de Julio, Agosto y Septiembre de 2014 elaborado por el propio Consejo de Informativos de TVE. El objetivo principal de esta actividad, como recogen las preguntas de referencia que se incluyen en la ficha, es que el alumnado haga un ejercicio colectivo de vincular el concepto de “marco de reconocimiento” con ejemplos concretos de prácticas informativas que buscan manipular la información como eje para regular la perspectiva y la respuesta ética. Del mismo modo pretende trabajar competencias clave como la comunicación lingüística y, de nuevo, el pensamiento crítico. Dicha actividad será explicada al finalizar la quinta sesión y ocupará el conjunto de la última en la que cada grupo tendrá un total de 10 minutos para llevar a cabo sus exposiciones. Los alumnos/as podrán hacer uso de cualquier tipo de material que contribuya a la consecución de

los objetivos marcados. Al igual que la actividad 2, en el apartado metodológico se detallará la actitud que deberá tener el profesorado durante la propia actividad.

4.6. Comentario metodológico general y desarrollo de las sesiones

La metodología de aprendizaje debe partir tanto del contexto y las necesidades del alumnado como los objetivos pedagógicos que pretende llevar a cabo la unidad didáctica. Como decíamos al comienzo, no existe una única metodología acertada desde la que orientar experiencia de aprendizaje sino que es precisamente labor del docente saber leer las necesidades de su alumnado y las distintas herramientas que puede manejar (Zabala y Arnau, 2010, p. 166). No obstante, en el marco de la enseñanza de la filosofía, heredamos una cierta concepción tradicional y transmisión del saber que ha entendido el aprendizaje filosófico en torno a la centralidad del texto y las explicaciones orales del docente (Hernández Zapata, 2008, p. 50). Desde este tipo de concepciones, la propia disciplina requiere de un modelo de enseñanza que se ajuste a las características de un método filosófico con objeto y discurso propio. En medio del conjunto de transformaciones sociales y tecnológicas del que emergen nuevas posibilidades educativas, la enseñanza de la filosofía permanece desde estas posiciones, en la práctica, empeñada en mantener la originalidad de su método y los grandes conceptos de la historia, sin atender al necesario encuentro reflexivo entre filosofía y educación que siempre ha definido su propia naturaleza. Frente a ello, debemos, como plantea el propio Honneth (2013), volver a retomar dicho vínculo en un sentido que nos debe trasladar, en mi humilde opinión, también a interrogantes de carácter metodológico (p. 384).

En este sentido, desde la pedagogía de la filosofía existen distintas propuestas que han intentado apostar por nuevas fórmulas de entender el aprendizaje filosófico. El objetivo principal de todas ellas pasa por transformar el modelo tradicional de la enseñanza de la filosofía con el fin de alcanzar mayores dosis de significatividad que puedan enriquecer y fortalecer el propio aprendizaje. En el marco de la educación infantil y primaria, el programa *Filosofía para Niños* es uno de los principales exponentes de este intento por situar a la enseñanza de la filosofía en uno de los ejes centrales de cambio educativo (París Albert, 2018, p. 113). Dicho programa pretende implementar la enseñanza de la filosofía desde las primeras etapas de la educación escolar con el fin de que pueda constituir una herramienta clave en su proceso de desarrollo personal y colectivo (García Moriyón, 2011, p. 16). Su

metodología docente parte del pensamiento socrático y la noción de *comunidad de investigación* como herramienta desde la que reivindicar una dimensión compartida del aprendizaje basada, en última instancia, en el diálogo racional (García, Moriyón, 2011, p. 24). Desde esta propuesta pedagógica, el conjunto del aula debe convertirse en un contexto de diálogo y reflexión que encuentre en la filosofía el hilo conductor de su experiencia de aprendizaje.

En este sentido, pese a no tener el foco principal en la presente etapa educativa, el conjunto de reflexiones que acompañan al programa *Filosofía para niños* constituyen una referencia clara para entender el prisma desde el que afrontar una experiencia de aprendizaje significativo de la enseñanza de la filosofía. En términos metodológicos, la dimensión simbólica del aula como esfera de aprendizaje compartido debe plasmarse en los mecanismos concretos que determinan el aprendizaje día a día sobre el eje de la participación del alumnado. La delimitación de un entorno inclusivo requiere de estrategias concretas que impliquen al alumnado en su aprendizaje tal y como intentaremos desarrollar sesión por sesión a continuación. En esta línea, otras propuestas han reflexionado sobre la importancia de incluir nuevos recursos pedagógicos que complementen al texto filosófico como herramienta principal de la enseñanza de la filosofía. Autores como Obiols (2005) han visto en las nuevas tecnologías un escenario en el que introducir nuevos materiales -películas, fotografías, literatura, material periodístico, etc.- que puedan enriquecer la propia experiencia de aprendizaje (Citado en Hernández Zapata, 2008, p. 40). Para la presente unidad didáctica -en cuya implementación pude contar con material audiovisual suficiente- dicha reflexión motiva la utilización de distintas herramientas audiovisuales que detallaremos a continuación como apuesta metodológica para despertar el interés del alumnado y enriquecer su experiencia de aprendizaje.

En esta lógica, para la implementación de la unidad didáctica y la distribución de los distintos contenidos en las sesiones propuestas, se propone hacer uso de la presentación en diapositivas de elaboración propia disponible en el Anexo 7. A lo largo de las distintas diapositivas se pueden encontrar las herramientas que he utilizado para intentar transmitir los contenidos tales como imágenes, videos, noticias de prensa, esquemas, etc., que detallaré a continuación. No obstante, el uso de dichas diapositivas no puede ser entendido sino como complemento del eje principal de las sesiones que se sitúa en las explicaciones y actividades. Al mismo, para no perder la referencia del texto, los materiales de estudio elaborados -Anexo 3- y los artículos propuestos como actividad evaluable mencionados en

el apartado anterior -Anexos 4 y 5- pretenden mantener su relevancia como herramienta propia de la enseñanza de la filosofía. En la elaboración de dichos materiales de estudio -Anexo 3- tuve en cuenta los contenidos seleccionados para la presente unidad didáctica, la necesidad de adecuar el lenguaje para evitar un academicismo filosófico que bloquee y no facilite el aprendizaje, y una extensión suficiente (6-7 páginas) para trasladar correctamente dichos contenidos sin aumentar la carga de trabajo del alumnado más allá de lo necesario.

Finalmente, como última referencia pedagógica que orienta la presente unidad didáctica, quisiera destacar la influencia del pensamiento de Joaquín Xirau (1983) para quien no hay educación sin amor ni profesor/a que pueda educar sin cuidar y, en última instancia, amar a su alumnado (p. 170). La empatía constituye, según plantea, un elemento central en cualquier tipo de estrategia pedagógica que pretenda implicar al alumnado en el conjunto del aprendizaje. En este sentido, uno de los objetivos principal también pasa por que el propio alumnado pueda percibir un vínculo de respeto y consideración compartido sobre el que asentar el proceso de aprendizaje. Esta circunstancia debe quedar patente tanto en el trato con el alumnado como en la articulación de una comunicación verbal y no verbal que exprese respeto y compromiso con su aprendizaje. Con especial atención al plano no verbal, las explicaciones deben ser inclusivas y proactivas a la participación, con una lectura del espacio y los movimientos en el aula que sea capaz de interpelar al conjunto del alumnado e intentando ser siempre un agente que facilite y no obstaculice el proceso de aprendizaje evitando, por tanto, situaciones de conflicto sobrevenidas. En cualquier caso, este horizonte metodológico se verá con más claridad en el siguiente desarrollo sesión por sesión:

- **1ª Sesión**

La primera de las sesiones dará comienzo con la realización anónima del NPI-16 (Ames, et al. 2006a) disponible en el Anexo 1. El objetivo fue que el alumnado pudiera dar respuesta al mismo sin saber el contenido de la unidad didáctica que íbamos a dar comienzo y, con ello, sin estar influenciados previamente para que las respuestas fueran sinceras. En este sentido, después de realizar el propio test, se trasladaría al alumnado que, efectivamente, el el mismo guarda relación con la propia temática de la unidad didáctica para ver introducir en el imaginario colectivo del aula cuestiones que tienen que ver con el narcisismo. Tras ello, haciendo uso de la presentación en diapositivas disponible en el Anexo 7, daría comienzo la unidad didáctica mediante una pequeña introducción al problema del narcisismo y la figura

de Judith Butler para introducir las cuestiones principales que tratamos en esta primera sesión. En concreto, la primera sesión se centra en los contenidos establecidos en la diapositiva 1 a 9 que desarrollan la problemática del narcisismo desde una perspectiva sociológica pero también ética así como las tesis de Judith Butler sobre la opacidad inherente del ser humano que materializan la incapacidad del sujeto narcisista para conocerse a sí mismo.

En cualquier caso, al tratarse de una primera sesión introductoria, en la tercera diapositiva intenté conectar el problema del narcisismo con la cultura “selfie” que envuelve al conjunto de la actividad en redes sociales en clara consonancia con la configuración actual de la cultura en clave narcisista. Del mismo modo, hice uso de elementos visuales como fotografías, noticias de prensa y las redes sociales -en este caso Instagram- para ilustrar de forma gráfica dicho problema tal y como se puede ver en las diapositivas 4, 5 y 6. La primera de ellas muestra un ejemplo de lo que hoy en día entendemos por un ideal de belleza -en este ejemplo masculino- y la propensión al culto del “yo” y la imagen corporal del propio “yo” como elementos propios del narcisismo. Del mismo modo, en la quinta diapositiva podemos encontrar el ejemplo de una celebrity -Kim Kardashian- que, retocando una de sus fotografías para dar una imagen idealizada de sí misma, resulta haber encogido también con Photoshop un coche que aparece en la imagen. Al tratarse de una fotografía con dosis de ridiculez, pretendo que el propio alumnado conecte con la problemática del narcisismo desde el humor para determinar lo absurdo que puede llegar a ser esta obsesión por proyectar una imagen personal perfecta. Este carácter absurdo y obsesivo también se muestra en la diapositiva 6 mediante un post en Instagram de un futbolista de élite -Sergio Ramos- que también se caracteriza por este tipo de proyección personal en redes sociales.

Una vez establecido el vínculo entre el problema del narcisismo y la cultura actual de culto al “yo”, dimos paso a la explicación del mito grecolatino de Narciso (Cabrera Sánchez y Cortés Sostres, 2013, p. 60) poniendo especial énfasis en el desconocimiento a sí mismo como el núcleo de su propia condena. Dicha explicación se hizo de forma oral -con el complemento de la diapositiva 7 en la que aparece un cuadro que narra la historia de Narciso- e intentando destacar los aspectos más importantes que nos muestra el propio mito como apuntaba con anterioridad. Tras ello, las siguientes dos diapositivas -8 y 9- profundizan de forma esquemática tanto en las características del narcisismo como patología y como disposición del ser humano especialmente presente en nuestra contemporaneidad así como un desarrollo del núcleo que ilustra el problema del narcisismo en el propio mito de Narciso

gracias a las tesis de la opacidad inherente del “yo” en el pensamiento de Judith Butler. Al tratarse del momento en el que se profundiza conceptualmente en los contenidos, es de importancia llevar a cabo una exposición detallada que asegure la total comprensión de los mismos. Finalmente, se propondrá como actividad 1, que es evaluable, y consiste la lectura del artículo de Gerardo Castillo Ceballos (13/10/2017) disponible en el Anexo 4 con las consiguientes preguntas a responder tal y como vimos en el anterior apartado.

- **2ª Sesión**

La segunda sesión pretende desarrollar los contenidos introducidos con anterioridad a través de un diálogo compartido entre el conjunto del aula. Como formular de avanzar en la construcción de una comunidad de aprendizaje, el objetivo principal de esta clase es llevar a cabo la actividad 2 que, como apuntamos con anterioridad, se basa en un debate estructurado en torno a dos bloques temáticos: la influencia actual del narcisismo y el movimiento “incel” como ejemplo concreto desde el que cuestionar el narcisismo (Sánchez Mateos, 17/05/2018), En este sentido, el primero de ellos será afrontado desde el horizonte del artículo planteado en la actividad 1 con el fin de hilar los contenidos de una sesión a otra. De este modo, inicialmente se produciría la corrección del mismo para abrir posteriormente un espacio de debate de 20 minutos aproximadamente. La actitud del docente es de gran importancia como facilitador del diálogo compartido garantizando que la participación sea amplia entre el conjunto del alumnado. En este sentido, es importante retomar argumentos lanzados por el propio alumnado, utilizar preguntas que amplíen la reflexión, etc. Tras ello, como muestra la diapositiva 10, se llevaría a cabo la reproducción del video ““Incels” | El movimiento que crece a diario y ha motivado atentados” (Playground, 15/05/2018) como marco en el que situar conflictos extremos del narcisismo en la actualidad.

Como veíamos en el 2.3., el movimiento “incel” puede ser un buen ejemplo para profundizar en el fenómeno del narcisismo. Además, al hacer uso del video como herramienta pedagógica pretendo despertar el interés del alumnado con la propia reflexión en el caso en que, por el propio devenir del debate, se haya visto mermada dicha dimensión. Una vez hecho el visionado, la parte final de la sesión (25 minutos aproximadamente) quedará de nuevo abierta a un debate con las mismas características de entonces. En este caso, para intentar profundizar en la propia problemática y su realidad, las orientaciones del profesor/a

deberán hacer referencia al papel que juega la sexualidad en el proceso de desarrollo personal en la adolescencia siempre trasladando interrogantes y no respuestas para que sea el propio alumnado el que protagonice su debate. Para finalizar se llevaría a cabo un ejercicio de recapitulación de las distintas ideas surgidas a lo largo del debate que pueden ser escritas en la pizarra para su mejor asimilación.

- **3ª Sesión**

En la tercera sesión el objetivo es comenzar a plantear pistas de lo que supone pensar más allá del individualismo como forma de superar las dificultades del sujeto narcisista a la hora de tener una imagen real de sí mismo. Para ello, se hará uso de las diapositivas 12 a 19 en las que de nuevo mediante imágenes y -con especial relevancia- videos, pretendo instalar una nueva forma de conocimiento personal más allá del “yo”. En cualquier caso, será de importancia llevar a cabo una recapitulación de las principales características del narcisismo y las tesis de la opacidad del “yo” en el pensamiento de Judith Butler tratadas en la primera anterior. Este es el objetivo de la primera de las diapositivas seleccionadas para la presente sesión: dejar claro en qué consiste el ejercicio de mirar en los demás como mecanismo para conocerse a uno mismo, esto es, afrontar la perspectiva en segunda persona que ponga antes al “tú” que al “yo” tal y como plantea la propia Butler. En este sentido, la siguiente diapositiva pretende ilustrar mediante el uso de imágenes dicho tránsito. La metáfora del “yo” frente al espejo como ilustración de la relación del sujeto narcisista con respecto a sí mismo hace necesario transitar hacia un modelo de subjetividad en el que segunda y primera persona se encuentran totalmente vinculados por necesidad.

Tras ello, el núcleo de la sesión consiste en el reproducción de tres relatos audiovisuales que muestran distintas problemáticas que aparecen en el imaginario colectivo cuando somos capaces de hacer este tránsito del “yo” al “tú”. En términos pedagógicos, la idea central es ver y, posteriormente, debatir cada uno de los videos para ir configurando de forma colectiva en la pizarra todos aquellos rasgos que puedan caracterizar a los seres humanos. El primero de los videos se trata de un cortometraje francés con subtítulos en castellano que muestra la cotidianidad que sufren muchas mujeres al verse expuestas al peligro cuando caminan solas por la noche ante la actitud violenta y machista de muchos hombres (Gaudet, 18/03/2016). El segundo se trata también de un cortometraje en este caso español que muestra los pensamientos de un repartidor de comida a domicilio como representación del problema de

la precariedad laboral como otro de los rasgos de nuestro tiempo (Rodilla, 20/03/2018). Finalmente, con el objetivo de ampliar la reflexión en segunda persona más allá de nuestro contexto inmediato, el tercer y último video es un fragmento del documental "Astral" que muestra la realidad que sufren quienes se exponen a perder su vida en el Mediterráneo huyendo de la miseria y la violencia que sufren en sus países de origen (Évole y Lara, 16/10/2016). La crueldad que emana de cada una de las voces que aparecen en dicho documental sirven para terminar de contextualizar las propias tesis de Judith Butler sobre la vulnerabilidad y la interdependencia del ser humano con las que cerramos la sesión.

En este sentido, las dos últimas diapositivas de la sesión -18 y 19- se centran en las tesis Judith Butler anteriormente señaladas. La primera de ellas tiene un carácter introductorio de la siguiente a través del uso de imágenes que ilustran la distancia entre el imaginario del sujeto narcisista -como un ser autosuficiente y omnipotente- y la necesidad de cuidados que tenemos los seres humanos fruto de la vulnerabilidad y la exposición al daño y la violencia que nos caracteriza según la propia Judith Butler. Es en la segunda donde se desarrollan con más profundidad dichos contenidos con el fin de servir de cierre al conjunto de esta sesión. Por ello, en esta última parte de la sesión es de importancia llevar a cabo una explicación pausada que asegure la total comprensión de los conceptos tratados. Finalmente, como cierre de la propia sesión, se propondrá al alumnado la realización de la actividad 3. Como se apuntó previamente, ésta consiste en elegir uno de los tres temas que estructuran los relatos vistos en clase (violencia hacia las mujeres, precariedad laboral y el drama de los refugiados) como tema principal en la redacción de un breve ensayo (2 páginas máximo) que desarrolle dichos conflictos en el desarrollo de un proyecto de vida. Si fuese necesario, se haría un planteamiento general sobre cómo escribir un ensayo acorde a lo que se plantea en el desarrollo de la actividad para asegurar que todo el alumnado entiende sus características.

- **4ª Sesión**

La cuarta sesión pretende desarrollar las claves del pensamiento ético de Judith Butler que emergen como consecuencia de las tesis de la vulnerabilidad y la interdependencia como rasgos propios del ser humano. En este sentido, haremos uso de las diapositivas 20 a 29 en las que, de nuevo, aparecen elementos audiovisuales como herramientas pedagógicas que complementan el contenido de las explicaciones. En este sentido, la sesión debe comenzar

con una recapitulación de los contenidos de la sesión anterior, tal y como se puede ver en la diapositiva, que finaliza con la pregunta ética principal del pensamiento butleriano: ¿vivimos en un mundo que es vivible para todos? (Butler, 2017, p. 50). Para ilustrar su respuesta negativa a dicho interrogante, las diapositivas 21, 22, 23 y 24 muestran imágenes de distintas problemáticas sociales vinculadas al propio concepto de precariedad como condición maximizada de la vulnerabilidad, en este caso, la pobreza infantil, la violencia machista, los desahucios y el acoso escolar respectivamente. Con cada una de las imágenes es importante intentar abrir un pequeño debate que pueda interpelar e implicar al alumnado en la propia sesión a través del análisis compartido de dichas problemáticas concretas.

Tras ello, la diapositiva 25 desarrolla las tesis principales del pensamiento ético de Butler como la importancia del cuidado y la interdependencia entre los seres humanos o el rechazo a la violencia como principio ético fundamental. Estos contenidos serán presentados al ritmo adecuado para asegurar la total comprensión por parte del alumnado. Al mismo tiempo, de nuevo a través del uso de imágenes, la parte final de la sesión consistirá en una recapitulación del pensamiento ético butleriano a partir del concepto de respuesta ética ante el sufrimiento -que muestra la diapositiva 26 con la famosa imagen de Aylan captada por Nilufer Demir- como fuente para articular una defensa colectiva de la vida y la dignidad de todos y todas. Las tres siguientes diapositivas muestran ejemplos de este tipo de respuestas éticas colectivas como el lema “refugees welcome” que recorrió Europa ante la indiferencia de los propios gobernantes europeos, las manifestaciones contra la violencia racial en EEUU bajo la sentencia “black lives matter”, y, finalmente, el “vivas nos queremos” de las movilizaciones feministas como el último ejemplo para ilustrar el pensamiento ético de Butler. Para finalizar se trasladaría al alumnado como tarea evaluable la actividad 5 -disponible en el Anexo 6- dedicando los últimos minutos para aclarar cualquier tipo de duda.

- **5ª Sesión**

La quinta sesión es la última dedicada a la explicación de los conceptos seleccionados para la presente unidad didáctica. Como veremos, en la sexta y última el alumnado tendrá que realizar la actividad 5, por lo que la presente sesión debe servir para asegurar que la comprensión de los contenidos es óptima. En este sentido, a través de las diapositivas 30 a 43 llevaremos a cabo dicho objetivo que pasa por saber situar el foco

principal de la clase en el último de los aspectos en el que nos detendremos del pensamiento de Butler: la pregunta ¿ante quién respondemos éticamente? (Butler, 2010, p. 67-68). Dicho marco queda delimitado desde la primera de esas diapositivas para pasar al concepto de respuesta ética -diapositiva 31- que pretende ser ilustrado en las siguientes diapositivas -32, 33, 35 y 35- mediante la desigual respuesta ética que, por ejemplo, dieron los gobernantes europeos ante los ataques terroristas acontecidos en París y Bruselas y la demanda ética de los propios refugiados que llegan a Europa huyendo de la miseria y la guerra. Para intentar comprender esta respuesta colectiva desigual, la diapositiva 37 desarrolla el concepto de “marco de reconocimiento” como elemento que influye en las posibilidades de atender a las distintas demandas éticas de nuestro presente.

En este sentido, el tratamiento informativo de los medios de comunicación -como “marco de reconocimiento” principal en nuestras sociedades- dista en muchas ocasiones, como plantea la propia Butler (2010, p. 98), de presentar los elementos necesarios para contemplar el sufrimiento de los demás. Las diapositivas 38 y 39 nos muestran dos ejemplos antagónicos de tratamiento informativo que favorecen o dificultan dicha circunstancia. Así, tras analizar el último caso, la diapositiva 44 pretende desarrollar la estrategia discursiva de deshumanización e instrumentalización de la violencia que plantea Butler como forma de regular la perspectiva y la respuesta ética que damos ante el sufrimiento de colectivos concretos. Para profundizar en un aprendizaje significativo del propio concepto de manipulación mediática y su influencia con el pensamiento ético de Butler, la parte final de la sesión irá orientada a la organización de la actividad 5 que monopoliza la próxima sesión. Como se explica en el apartado de actividades, para ello será necesario dividir al alumnado en cinco grupos a los que se les asignará al azar cada uno de los ejemplos de manipulación mediática disponibles en el Anexo 6 con sus correspondientes ejes de discusión para la elaboración de las exposiciones grupales en la última sesión. Es importante que todos los grupos tengan claras las instrucciones para asegurar en la medida de lo posible una dinámica de trabajo positiva entre sus miembros.

- **6ª Sesión**

La sexta y última sesión estará protagonizada por el alumnado y las exposiciones correspondientes a la actividad 5. Al ser cinco grupos, cada uno de ellos tendrá un tiempo aproximado de 10 minutos que el profesor/a tendrá que velar por su cumplimiento para no

perjudicar al resto de compañeros. Asimismo, será labor del docente asegurar un correcto ambiente en el aula que favorezca que el propio alumnado se sienta cómodo ante el reto de exponer ante sus compañeros/as e intentar abrir espacios de diálogo entre las distintas ideas. En términos generales el profesor/a deberá ser un agente facilitador y secundaria del protagonismo central del alumnado en la presente sesión. Finalmente, como se detallará más adelante, durante las exposiciones deberá ser elaborado el modelo de evaluación por rúbrica disponible en el Anexo 8 para asegurar y reconocer una correcta consecución de los objetivos de la propia actividad.

4.7. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad y la adopción de estrategias pedagógicas que puedan llevar a cabo una experiencia de aprendizaje adaptada a las necesidades del alumnado es uno de los principios generales en los que se enmarca la propia educación secundaria tal y como establece el RD 1105/2014 (p. 176). El aula, lejos de ser un espacio homogéneo, se caracteriza por una diversidad que se materializa en las características y circunstancias personales de cada alumno/a que influyen en su propio rendimiento escolar y que requieren de estrategias personalizadas. Para avanzar en esa dirección, la labor principal del docente pasa por saber detectar dichas necesidades con el fin de proveer las herramientas pedagógicas adecuadas en el marco de una flexibilidad que debe regir el desarrollo de su actividad. Por este motivo, pese a que la presente propuesta pretenda generar un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo, a la hora de llevar a cabo su implementación deberán ser tenidas en cuenta las necesidades y características del alumnado en el trabajo final que se desarrolle en el aula. Asimismo, en el caso de encontrarnos con alumnos/as que presenten algún tipo de diversidad funcional que dificulte la comprensión de los materiales y/o la realización de las actividades se tendrá que hacer un ejercicio de adaptación del conjunto de la metodología acorde a las necesidades del propio alumnado. Bajo el mismo criterio, con alumnos/as de altas capacidades que requieran de un mayor desarrollo de los contenidos es de importancia proveer material complementario -en este caso podrían cualquiera de las referencias tratadas en el presente trabajo en relación al narcisismo y la propia Butler- para que dichos alumnos pudieran desarrollar sus propias potencialidades de aprendizaje.

4.8. Evaluación

La evaluación de la presente unidad didáctica pretende reflejar el carácter continuo, formativo e integrador que establece el propio currículo (D48/2015, p. 16). Por este motivo se basa principalmente en las distintas actividades llevadas a cabo en el aula, las tareas individuales propuestas como actividad extraescolar y una prueba escrita que asegure la adquisición de los contenidos. En cualquier caso, la distribución, el peso en la evaluación y criterios de evaluación de cada una de las actividades será la siguiente:

- **Actividad 1 (5%):** Lectura del artículo disponible en el Anexo 4 y dar respuesta a las preguntas planteadas. Se valorará tanto la comprensión de los contenidos, la buena expresión escrita, la presencia de faltas de ortografía (que restará 0,5 puntos cada una), así como un desarrollo crítico de las respuestas.
- **Actividad 3 (20%):** Elaboración de un ensayo filosófico de una extensión no superior a dos páginas. Se valorará tanto el cumplimiento de la estructura narrativa propia de un ensayo, la originalidad, la buena expresión escrita y la presencia de faltas de ortografía (que restará 0,5 puntos cada una)
- **Actividad 4 (5%):** Lectura del artículo disponible en el Anexo 5 y dar respuesta a las preguntas planteadas. Se valorará tanto la comprensión de los contenidos, la buena expresión escrita, la presencia de faltas de ortografía (que restará 0,5 puntos cada una), así como un desarrollo crítico de las respuestas.
- **Actividad 5 (20%):** Elaboración de una presentación en grupo del tema asignado entre los disponibles en el Anexo 6 siguiendo las preguntas de referencia que se recogen en dicho anexo. Para evaluar la actividad se hará uso del modelo de evaluación por rúbrica disponible en el Anexo 8 se recogen distintos indicadores como la actitud al trabajo en grupo, la expresión oral, el análisis del propio caso o la gestión de tiempo.
- **Prueba escrita (50%):** Elaboración de la prueba escrita disponible en el Anexo 9 en la que se incluyen un total de cinco preguntas que distribuyen tanto los contenidos tratados en la presente unidad así como la evaluación de la prueba. Asimismo, la

formulación de dichas preguntas están elaboradas siguiendo la “Taxonomía de Bloom” (Citado en Churches, 2009, p. 3) siendo la última de ellas un comentario de texto con el que se pretende evaluar la capacidad de detectar de evaluar la información y el manejo del texto como herramienta filosófica.

5. Evaluación y conclusiones

La presente propuesta nacía del intento de abordar una nueva lectura del vínculo entre filosofía y educación que diera, especialmente a la primera, un horizonte sobre el que afrontar los retos educativos que marcan nuestro tiempo. Como intenté mostrar desde el comienzo, uno de dichos retos pasa por situar a la filosofía como una disciplina viva y capaz de describir aspectos que marcan nuestra cotidianidad en un mundo en constante transformación. Lejos de quedar anclada en los grandes conceptos y autores de la historia, la enseñanza de la filosofía debe saber atender a la mirada con la que la propia filosofía contemporánea analiza dichos cambios. Rescatando el valor de la reflexión filosófica en el proceso de maduración personal hacia la vida adulta, una de las claves pasan, por tanto, por saber situar el objeto, discurso y método filosófico en el foco principal de un presente del que extraer aspectos que posibiliten una experiencia significativa de aprendizaje que enriquezca el propio proceso de maduración personal del alumnado. Al mismo tiempo, llevar a cabo esta tarea exige reivindicar la figura de numerosas mujeres sin cuyo relato sería imposible entender la magnitud y la riqueza de la propia reflexión filosófica contemporánea pero que, no obstante, siguen siendo las grandes ausentes en los planes de estudios curriculares. Como decía al comienzo, Judith Butler es tan sólo un ejemplo de esta importante contribución de las mujeres al pensamiento contemporáneo que debe encontrar un reflejo en la elaboración de los planes de estudio acorde a su relevancia actual. Mejorar la calidad educativa también tiene que ver con esta tarea de posicionar a las mujeres en el lugar que siempre han merecido.

En cualquier caso, con este pretexto, la presente propuesta educativa se ha estructurado en torno a dos ejes centrales: la comprensión del fenómeno del narcisismo en su magnitud actual y la articulación de una respuesta ética y educativa a dicho fenómeno que sea capaz de enriquecer el horizonte de desarrollo personal del propio alumnado. En relación al primero de ellos, el narcisismo, las características del presente trabajo nos exigía, su vez, distinguir a otros tres planos de análisis que pudieran converger en la necesidad de plantear

dicha cuestión en el foco principal de una unidad didáctica para Valores Éticos en 4º E.S.O. De este modo, iniciamos un recorrido conceptual por las tesis de Freud -como primer exponente del interés por dicho fenómeno- que nos llevó a autores que han intentado desarrollar una visión más elaborada a partir de las tesis de éste así como la perspectiva biosocial del propio Millón como exponente de una lectura no psicoanalítica del narcisismo. Tras plantear un horizonte conceptual desde el que entender dicho fenómeno, trasladamos los interrogantes a un contexto de transformación social más amplio en el que la centralidad neoliberal del individuo servía de base para buscar posibles vínculos entre *homo oeconomicus* y narcisismo que pusiera de especial relevancia a éste último en el análisis contemporáneo del sujeto.

Al mismo tiempo, más allá de atender a este contexto social en el que los adolescentes actuales están elaborando una identidad y personalidad propias, también intentamos plantear determinados aspectos que nos alertará de posibles riesgos de un repliegue narcisista en la adolescencia. En medio del conjunto de transformaciones propias de dicha etapa, una carencia en la articulación de nuevas representaciones que hagan comprensible tales cambios puede ser, como intentamos argumentar, el contexto para retornar a la idealización de un yo infantil que actúe de sostén frente a las incertidumbres de la nueva etapa. Por otro lado, la importancia del aspecto físico como elemento identitario en la adolescencia o el desarrollo de la vida sexual del adolescente también nos alertaban de posibles riesgos en ese sentido. De este modo, teniendo en cuenta estos tres planos de reflexión sobre el narcisismo, intentamos reafirmar el sentido de la presente unidad didáctica en el contexto de encuentro entre filosofía y educación que orienta el conjunto de la misma. Tratar la problemática del narcisismo en las aulas pretende ser uno de los ejemplos de lo que podría ser una enseñanza de la filosofía que parta del presente y enriquezca el desarrollo personal del alumnado en torno a una mejor comprensión de este. La elección de Judith Butler como exponente del segundo de los objetivos generales de la presente unidad didáctica -una respuesta ética y educativa al narcisismo- se justifica también en estos términos.

Como vimos, Judith Butler parte del intento por fundar un pensamiento ético que supere la centralidad del yo y ponga el énfasis en el cuidado y la responsabilidad de atender a la segunda persona como eje principal para entender los retos éticos que emergen de las condiciones de precariedad que sufren determinados colectivos sociales. Considero que el conjunto del relato butleriano puede ser una réplica solvente a la deriva narcisista de nuestra

cultura que reafirme la necesidad de posicionar a la ética en el centro de la vida personal y colectiva. Asimismo, desde el punto de vista educativo, su defensa de la mirada en segunda persona puede ser también un intento por fundar nuevas formas de aprender a aprender más allá del racionalismo individualista para quien todo gira en torno al propio individuo. En cualquier caso, a la hora de organizar la estructura de la propia unidad didáctica, una vez delimitados los dos objetivos generales de la misma, nos remitimos a lo establecido en la normativa educativa en relación a los elementos transversales del conjunto de la educación secundaria y a las particularidades de Valores Éticos dentro del propio currículo. Esta circunstancia, junto con una reflexión de carácter metodológico basada en la necesidad de superar una concepción transmisiva y tradicional de la enseñanza de la filosofía, nos permitió fijar los distintos elementos de la propuesta de implementación de la unidad didáctica.

Dicha propuesta consta de materiales de elaboración propia y una organización de las distintas sesiones con los que se pretende llevar a cabo el trabajo de aula. Asimismo, se detallan aspectos metodológicos que intentan construir una experiencia de aprendizaje significativo sobre el hilo conductor del narcisismo y el pensamiento ético de la propia Butler. En este sentido, la introducción de herramientas audiovisuales y la búsqueda de un canal comunicativo adecuado basado en la empatía con el alumnado adquieren, como vimos, una especial relevancia en el desarrollo de la misma. No obstante, dado que tuve la oportunidad de implementar la unidad didáctica durante mi estancia de prácticas en el I.E.S. Los Castillos (Alcorcón), quisiera dedicar estas últimas líneas a la evaluación docente elaborada de forma anónima por los 47 alumnos/as (4ºA y 4ºC) que fueron protagonistas de dicha implementación. Para poder obtener una tal evaluación, trasladé al alumnado un cuestionario de evaluación docente -en formato Likert más tres preguntas abiertas de respuesta opcional como se muestra en el Anexo 10- en el que se sitúan un total de 21 indicadores concretos que pretenden medir aspectos como la organización de los contenidos y las explicaciones, el fomento de la participación, la relevancia de los contenidos o -clave para la presente unidad didáctica- una mejor comprensión del narcisismo y los problemas éticos de nuestros tiempo.

Los resultados obtenidos han sido agrupados atendiendo a la media, la moda, la desviación típica y el porcentaje de respuestas top 4-5 (de acuerdo y totalmente de acuerdo) tal y como se encuentra disponible en el Anexo 11. De este modo, atendiendo en primer lugar a la homogeneidad de los datos obtenidos para determinar si existe cierta coherencia en las

respuestas, la distintas desviaciones típicas obtenidas oscilan entre 0,47 (Ítem 6) y 1,16 (Ítem 20) siendo la media de todas ellas 0,84. Al estar distribuidas en torno a cinco posibles respuestas (1, 2, 3, 4 y 5), dichos datos muestran una cierta adecuación normal del conjunto de las respuesta con una distancia considerable de 2 como límite a partir del cual perderían dicha adecuación. La robustez de los datos es, por tanto, suficientemente alta para poder sacar conclusiones en cada uno de los indicadores. Dicho esto, en términos generales, la media de las respuestas obtenidas es de 4,32 sobre 5, la de las modas de cada una de los indicadores 4,81 y un 84,3% de las respuestas se encuentran dentro del top 4-5 lo que muestra un grado considerablemente óptimo de satisfacción general del alumnado.

No obstante, focalizando en indicadores concretos podremos extraer conclusiones más sólidas. En este sentido, la media de respuesta en los distintos indicadores oscila entre 3,72 (Ítem 3) y 4,85 (Ítem 6) y el porcentaje de respuestas top 4-5 entre el 61,70% (Ítem 3) y 97,87% (Ítems 1 y 11). Como vemos, ninguna de las áreas obtiene una calificación media menor a 3 aunque por ello no debemos dejar de destacar algunos aspectos positivos y a mejorar. En primer lugar el alumnado ha valorado muy positivamente (>90% respuestas top 4-5) la organización de las sesiones (Ítems 1, 4 y 5), la actitud del profesor y la claridad de sus exposiciones (Ítems 2 y 6) o el dominio de éste en relación a la materia explicada (Ítem 11). Al mismo tiempo, una mejora en la comprensión del fenómeno del narcisismo (Ítem 16) y los problemas éticos de nuestro tiempo (Ítem 17) obtienen una calificación media de 4,40 y un 89,36% de respuestas top 4-5 en la primera y un 4,30 y 78,72% en la segunda. Al ser dos indicadores centrales para la presente unidad didáctica, dichos datos podrían confirmar la consecución de los dos objetivos centrales con los que nace la propuesta. Al mismo tiempo, como aspecto a mejorar, quisiera destacar el fomento a la participación del alumnado (Ítem 3) que muestra una calificación de 3,75 y un 61,70% de las respuesta.top 4-5. Esto muestra, como también podemos encontrar en las preguntas abiertas, un grado de exigencia alto por parte de un alumnado que reclama un modelo de enseñanza en el que ellos sean los protagonistas últimos de su aprendizaje qué habría que mejorar en futuras implementaciones. En definitiva, como he pretendido mostrar a lo largo de estas páginas y, en último lugar, a través de la propia evaluación docente, la presente propuesta, con sus puntos fuertes y aspectos a mejorar, puede constituir una herramienta pedagógica de interés para reafirmar el valor de la enseñanza de la filosofía en el horizonte de la educación secundaria.

Bibliografía

- Ames, D. R., Rose, P., y Anderson, C. P. (2006a). *16-item Narcissistic Personality Inventory (NPI-16)*. Recuperado de: <http://www.columbia.edu/~da358/npi16/npi16.pdf>
- (2006b). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of research in personality*. 40(4). 440-450. Recuperado de: https://www0.gsb.columbia.edu/mygsb/faculty/research/pubfiles/1005/npi16_jrp.pdf
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Blur (Productor).(2017). *Hornimans Yoismo* [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6T6Lsg0RgOM>
- Boltanski L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Akal.
- Brown, W. (2015). *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Nueva York, Estados Unidos: Zone Books.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México D.F., México: Paidós.
- (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Cabrera Sánchez J. Cortés Sostres, J. F. (2013). El narcisismo: esbozo para una biopolítica afirmativa desde el psicoanálisis. *EN-CLAVES del pensamiento* (13). 51-65. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v7n13/v7n13a3.pdf>
- Cadahía, M. L. (2017). El cuerpo en discordia: Judith Butler y la reactivación de la dialéctica del amo y el esclavo. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política* (56).

109-125. Recuperado de:

<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/973/971>

- Casado Marcos de León. (2001). Pensamiento filosófico y compromiso educativos. En Casado Marcos de León, A., González Rodríguez-Arnaiz, G., López Castellón, E., y Rielo, F. *Filosofía, ética y educación* (9-33). Madrid, España: Fundación Fernando Rielo.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del Salariado*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. Recuperado de: http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Comunidad de Madrid. Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, de 20 de mayo de 2015, núm 118, pp. 10-309. Recuperado de: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM-20150520-1.PDF
- Consejo de Informativos TVE (2014). *Informe de malas prácticas en informativos y programas de actualidad de TVE, de Julio, Agosto y Septiembre de 2014*. Recuperado de: https://cdn27.hiberus.com/uploads/documentos/2017/11/28/_informetercertrimestre17_1e1388bc.pdf
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente...? La Ética*. Barcelona, España: Espasa Libros.
- Dewey J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ellis, K. (2010). Be who you want to be: The philosophy of Facebook and the construction of identity. *Screen Education* (58). 36-41. Recuperado de: http://producer.csi.edu/cdraney/2013/102/resources/Ellis_BeWhoYouWant.pdf
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial de Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986 a 7003. Recuperado de:
<https://boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Évole, J. y Lara, R. (Productores). (16/10/2016). *Astral* [Flooxer]. Recuperado de:
<http://www.flooxer.com/video/astral-jordi-evole-decepcion-refugiado-alejado-20-millas-libri-a/58039de6986b2881cccffc4f>
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm 3, pp. 169 a 546. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Facchini, M. (2006). La imagen corporal en la adolescencia ¿es un tema de varones. *Pediatría práctica* (104). 177-184. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v104n2/v104n2a14.pdf>
- Femenías, M. L., Casale, R. 2017. Butler: ¿Método para una ontología política?. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política* (56). 39-60. Recuperado de:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/968/964>
- Fernández Lopes, P. D.(2015). Nuevos patrones de integración social. El uso del Facebook y el Twitter en adolescentes y el impacto en su autoestima. *PSOCIAL. Revista de Investigación en Psicología Social*. Volumen 1 (2). 51-67. Recuperado de:
<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/download/783/1117>
- Freud, S. (1992). *Obras completas. Volumen 14 (1914-16)*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- García Garduño, J. y Cortés Sostres J. (1998). La medición empírica del narcisismo. *Psicothema*, Volumen 10 (3). 725-735. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/pdf/201.pdf>

- García Moriyón, Félix. (2011). Filosofía para niños: Genealogía de un proyecto. *HASER: Revista Internacional De Filosofía Aplicada*, (2), 15-40. Recuperado de:
<http://institucional.us.es/revistahaser/uploads/N2/garcia-moriyon.pdf>
- Gaudet, M. (Director). (2016/03/18). *Au bout de la rue (Court-métrage) (Subtitles available)* [Youtube]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=9W7EmM9Pg38>
- Guisán, E. (2009). *Ética sin religión. Para una educación cívica laica*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Akal.
- Hernández Zapata, M. E. (2008). Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía. *Revista Temas*, 38-54. Recuperado de:
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/758/604>
- Herrera Harfuch, M. F. *et al.* (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*. Volumen 18 (1). 6-18. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936002.pdf>
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado de la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (49), 377-395. Recuperado de:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/828/828>
- Iborra, Y. S. (20/04/2018). “Es más fácil mantener la lucha cuando sabes que no estás solo: dependemos de los demás”. Entrevista a Judith Butler. *Catalunyaplural.cat*. Recuperado de:
<http://catalunyaplural.cat/es/la-resistencia-no-es-pasiva-sino-una-existencia-activa-y-una-forma-de-decirle-al-otro-no-me-vas-a-destruir/>
- Kernberg, O. F. (1979). *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
 - (1992). *Trastornos Graves de la Personalidad*. México D. F., México: Manual Moderno.

- Larraín, M., E. y Arrieta, M. (2010). Adolescencia: Identidad, Moda y Narcisismo. *Revista de Comunicación* (9). 174-189. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3395541.pdf>
- Lasch, C. (1991). *The culture of narcissism*. Nueva York, Estados Unidos: Norton & Company
- Levy, R. (2007). Adolescencia: el reordenamiento simbólico, el mirar y el equilibrio narcisístico. *Psicoanálisis*. Volumen 29 (2). 363-375. Recuperado de:
<https://updoc.tips/downloadFile/free-pdf-ebook-adolescencia-el-reordenamiento-simbolico>
[o](#)
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación* (363), 282-308. Recuperado de:
<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>
- Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Martínez Castro, N. (2012). El narcisismo... Freud y Lacan. *Revista de Psicología GPEU*, Volumen 1 (3). 79-89. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3982365.pdf>
- Massot, D. (30/11/2017). ¿Yoísmo es igual a egoísmo?. *Aleteia*. Recuperado de:
<https://es.aleteia.org/2017/11/30/yoismo-es-igual-a-egoismo/>
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, Volumen 13 (4). 357-364. Recuperado de:
<https://pdfs.semanticscholar.org/1710/71069cb3b58cfe8e38232c25bfa99f1fbdf5.pdf>
- Mèlich J.C. 2014. La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*. 313-331. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewFile/295373/384032>
- Millon, T. (2004). *Personality Disorders in Modern Life*. New Jersey, Estados Unidos: John Wiley & Sons.

- París Albert, S. (2018). Acciones educativas para afrontar algunos desafíos de la filosofía en el siglo XXI. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* (74). 105-119. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/download/267491/229721>
- París, C. (2014). *Ética radical. Los abismos de la actual civilización*. Madrid, España: Tecnos.
- Perona, A. J., 2017. La política como resistencia, la vulnerabilidad y algunos cabos sueltos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política* (56). 89-108. Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/972/970>
- Playground (Productor) (15/05/2018). "Incels" | El movimiento que crece a diario y ha motivado atentados. [Youtube]. Recuperado de:
- Raskin, N. R., y Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports* (45), 590-590.
- Reverter-Bañón, S. (2017). Performatividad: la teoría especial y la general. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. (56). 61-87. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168488/ISEGOR%C3%8DA_BA%C3%91ON.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos Acevedo, C. I. (2000). Un acercamiento al concepto de formación en Kant. *Revista Educación y Pedagogía*. Volúmen 12 (26). 95-105. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/24379/19903>
- Rodilla, P. (2018/03/5) ¡Hola, buenas noches! [Youtube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=pxkXz_gOCQc&t=11s
- Sánchez Mateos, A. (17/05/2018). Este es el perfil psicológico de los 'incel', los hombres violentos que exigen sexo. *La vanguardia*. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/vivo/20180517/443624516032/perfil-incel-hombres-violentos-sexo.html>
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona, España: Cultura Libre.
 - (2000). *La corrosión del carácter: consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

- Solnit, R. (19/05/2018). Los incel sólo son la versión extrema del sexo bajo el capitalismo. *Eldiario.es*. Recuperado de:
https://www.eldiario.es/theguardian/misoginia-podria-tener-culpable-capitalismo_0_772373269.html
- Tarazona Luján, R. F. (2013). *Variables psicológicas asociadas al uso de Facebook: autoestima y narcisismo en universitarios*. (Tesis doctoral). Recuperado de:
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4619/TARAZONA_LUJAN_RENZO_VARIABLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vivancos Martí, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Padres y Maestros* (351). 22-25. Recuperado de:
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/download/1047/891>
- Xirau, J. (1983). *Amor y mundo y otros escritos*. Barcelona, España: Ediciones Península.
 - (1999). *Obras completas. Tomo II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Barcelona, España: Fundación Caja Madrid y Anthropos Editorial.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Zanghellini, J. (2009). El amor más allá del narcisismo. *Revista de Psicología* (10). 261-272. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4412/pr.4412.pdf

Anexos

Anexo 1

Grupo:

Género:

Edad:

Lee atentamente los siguientes enunciados y marca con un X el que sea más cercano a la descripción de tus sentimientos y creencias sobre tí mismo. Si crees que ninguna de las oraciones te describe correctamente, elige la opción que más se acerque.

1. Me gusta ser el centro de atención.
 Me hace sentir incómodo/a ser el centro de atención.
2. No soy ni mejor ni peor que la gran mayoría de gente.
 Creo que soy una persona especial.
3. Todo el mundo quiere escuchar mis historias.
 A veces cuento buenas historias.
4. Normalmente obtengo el respeto que merezco.
 Insisto en obtener el respeto que me merezco.
5. No me importa seguir órdenes.
 Me gusta tener autoridad sobre la gente.
6. Voy a ser una gran persona.
 Espero llegar a ser exitoso/a.
7. La gente en ocasiones cree lo que cuento.
 Puedo hacer creer a cualquier lo que quiero que ellos o ellas crean.
8. Normalmente espero un buen trato de personas.
 Me gusta hacer cosas por otras personas.
9. Me gusta ser el centro de atención.
 Prefiero desaparecer entre la multitud.
10. Soy muy parecido a todos los demás.
 Soy una persona única.
11. Siempre se lo que estoy haciendo.
 En ocasiones no estoy seguro de lo que estoy haciendo.
12. No me gusta manipular a personas.
 Encuentro muy sencillo manipular a personas.

13. ___ Ser la autoridad no significa mucho para mí.
 ___ La gente siempre parece reconocer mi autoridad.
14. ___ Se que soy bueno/a porque todo el mundo me lo dice.
 ___ Cuando la gente me hace halagos en ocasiones me siento avergonzado/a.
15. ___ Intento no ser un espectáculo para los demás.
 ___ Estoy dispuesto a presumir si tengo la oportunidad.
16. ___ Soy más capaz que otras personas.
 ___ Hay mucho de lo que yo puedo aprender de otras personas.

Anexo 2

DATOS INDICADORES AGREGADOS			
Indicadores agrupados	Media	Moda	Desviación Típica
Explotación/Pretensión (Ítems 7, 8 y 12)	34,09%	0	0,48
Liderazgo/Autoridad (Ítems 3, 5 y 13)	16,67%	0	0,37
Superioridad/Arrogancia (Ítems 2, 4, 6, 11, 14 y 16)	29,66%	0	0,46
Autoabsorción/Autoadmiraación (Ítems 1, 9, 10 y 15)	28,98%	0	0,45
TOTALES	27,78%	0	0,48

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

DATOS INDICADORES CONCRETOS			
Indicadores concretos	Media	Moda	Desviación típica
1 Me gusta ser el centro de atención.	13,64%	0	0,35
2 Creo que soy una persona especial.	25,00%	0	0,44

3	Todo el mundo quiere escuchar mis historias.	6,98%	0	0,26
4	Insisto en obtener el respeto que me merezco.	11,36%	0	0,32
5	Me gusta tener autoridad sobre la gente.	34,09%	0	0,48
6	Voy a ser una gran persona	56,82%	1	0,50
7	Puedo hacer creer a cualquier lo que quiero que ellos o ellas crean.	31,82%	0	0,47
8	Normalmente espero un buen trato de personas	50,00%	1	0,51
9	Me gusta ser el centro de atención.	22,73%	0	0,42
10	Soy una persona única.	63,64%	1	0,49
11	Siempre se lo que estoy haciendo.	38,64%	0	0,49
12	Encuentro muy sencillo manipular a personas.	20,45%	0	0,41
13	La gente siempre parece reconocer mi autoridad.	6,82%	0	0,25
14	Se que soy bueno/a porque todo el mundo me lo dice.	34,88%	0	0,48
15	Estoy dispuesto a presumir si tengo la oportunidad.	15,91%	0	0,37
16	Soy más capaz que otras personas.	11,36%	0	0,32
TOTALES		27,78%	0,18	0,41

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

DATOS INDICADORES AGREGADOS POR SEXO			
Indicadores agrupados	Mujeres	Hombres	Media
Explotación/Pretensión (Ítems 7, 8 y 12)	34,88%	34,11%	34,09%
Liderazgo/Autoridad (Ítems 3, 5 y 13)	16,41%	16,41%	16,67%
Superioridad/Arrogancia (Ítems 2, 4, 6, 11, 14 y 16)	30,35%	29,96%	29,66%
Autoabsorción/Autoadmiraación (Ítems 1, 9, 10 y 15)	29,65%	28,49%	28,98%
TOTALES	28,43%	27,84%	27,78%

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

DATOS INDICADORES CONCRETOS POR SEXO				
Indicadores concretos		Mujeres	Hombres	TOTAL
1	Me gusta ser el centro de atención.	14,29%	13,64%	13,95%
2	Creo que soy una persona especial.	14,29%	36,36%	25,58%
3	Todo el mundo quiere escuchar mis historias.	14,29%	0,00%	7,14%
4	Insisto en obtener el respeto que me merezco.	9,52%	13,64%	11,63%
5	Me gusta tener autoridad sobre la gente.	19,05%	50,00%	34,88%
6	Voy a ser una gran persona	66,67%	50,00%	58,14%
7	Puedo hacer creer a cualquier lo que quiero que ellos o ellas crean.	38,10%	27,27%	32,56%
8	Normalmente espero un buen trato de personas	52,38%	50,00%	51,16%
9	Me gusta ser el centro de atención.	23,81%	22,73%	23,26%
10	Soy una persona única.	66,67%	63,64%	65,12%
11	Siempre se lo que estoy haciendo.	28,57%	50,00%	39,53%
12	Encuentro muy sencillo manipular a personas.	9,52%	31,82%	20,93%
13	La gente siempre parece reconocer mi autoridad.	4,76%	9,09%	6,98%
14	Se que soy bueno/a porque todo el mundo me lo dice.	42,86%	28,57%	35,71%
15	Estoy dispuesto a presumir si tengo la oportunidad.	14,29%	18,18%	16,28%
16	Soy más capaz que otras personas.	0,00%	22,73%	11,63%

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

DATOS INDICADORES AGREGADOS POR EDAD					
Indicadores agrupados	15	16	17	18	Media
Explotación/Pretensión (Ítems 7, 8 y 12)	34,11 %	36,67%	34,92%	46,67%	34,09%

Liderazgo/Autoridad (Ítems 3, 5 y 13)	16,41 %	18,89%	16,80%	26,67%	16,67%
Superioridad/Arrogancia (Ítems 2, 4, 6, 11, 14 y 16)	29,96 %	31,67%	30,68%	38,33%	29,66%
Autoabsorción/Autoadmiraación (Ítems 1, 9, 10 y 15)	29,96 %	30,83%	30,36%	28,21%	28,98%
TOTALES	27,84 %	27,37%	28,81%	36,25%	27,78%

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

DATOS INDICADORES CONCRETOS POR EDAD						
Indicadores concretos		15	16	17	18	TOTAL
1	Me gusta ser el centro de atención.	13,64%	12,50%	20,00%	0,00%	13,95 %
2	Creo que soy una persona especial.	31,82%	0,00%	40,00%	0,00%	25,58 %
3	Todo el mundo quiere escuchar mis historias.	9,52%	0,00%	0,00%	33,33%	7,14%
4	Insisto en obtener el respeto que me merezco.	4,55%	25,00%	20,00%	0,00%	11,63 %
5	Me gusta tener autoridad sobre la gente.	59,09%	12,50%	10,00%	0,00%	34,88 %
6	Voy a ser una gran persona	63,64%	62,50%	40,00%	66,67%	58,14 %
7	Puedo hacer creer a cualquier lo que quiero que ellos o ellas crean.	36,36%	12,50%	40,00%	33,33%	32,56 %
8	Normalmente espero un buen trato de personas	59,09%	50,00%	30,00%	66,67%	51,16 %
9	Me gusta ser el centro de atención.	22,73%	25,00%	20,00%	33,33%	23,26 %
10	Soy una persona única.	77,27%	37,50%	60,00%	66,67%	65,12

						%
11	Siempre se lo que estoy haciendo.	45,45%	37,50%	40,00%	0,00%	39,53%
12	Encuentro muy sencillo manipular a personas.	22,73%	12,50%	30,00%	0,00%	20,93%
13	La gente siempre parece reconocer mi autoridad.	9,09%	0,00%	10,00%	0,00%	6,98%
14	Se que soy bueno/a porque todo el mundo me lo dice.	47,62%	25,00%	10,00%	66,67%	35,71%
15	Estoy dispuesto a presumir si tengo la oportunidad.	13,64%	12,50%	30,00%	0,00%	16,28%
16	Soy más capaz que otras personas.	22,73%	0,00%	0,00%	0,00%	11,63%

Tabla 6. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el NPI-16.

Anexo 3

MATERIAL DE ESTUDIO “EL NARCISISMO Y EL PENSAMIENTO ÉTICO DE JUDITH BUTLER”

El interés por el fenómeno del narcisismo ha aumentado considerablemente en nuestro tiempo como consecuencia de una serie transformaciones sociales, tecnológicas y culturas que han convertido al individuo en la referencia principal sobre la que se articula el conjunto de la sociedad. En la historia reciente del pensamiento humano los seres humanos hemos comenzado a reflexionar sobre nosotros desde el intento por encontrar en el individuo y su interioridad la base sobre la que construir una vida libre. La libertad individual, propia de las democracias liberales, es, de hecho, el horizonte actual en el que entendemos de forma mayoritaria que el ser humano, para ser tal, no debe tener interferencias de terceros -la colectividad o el Estado- a la hora de desarrollar su propia vida como él o ella considere oportuno. Aparentemente, todos somos dueños de nuestro propio destino, podemos ser y pensar aquello que queramos, sólo nosotros podemos determinar las metas a alcanzar para ser feliz, y, además, todo ello lo hacemos con nosotros mismos.

De hecho, aunque evidentemente existen considerables excepciones, en la cultura actual podemos encontrar una gran cantidad de ejemplos que nos muestra un claro cambio cultural en el que el “yo” -el individuo- se eleva a categoría de culto. Hoy son constantes los anuncios de televisión que nos animan a ser nosotros mismos, que nos olvidemos de los problemas y nos dediquemos más tiempo a nosotros mismos. También podemos encontrar ejemplos de este culto al “yo” en la música, el cine o en las frases motivantes que impregnan las tazas con las que desayunamos cada día. Del mismo modo, la belleza física del ser humano se ha visto influenciada por este culto al “yo” que nos hace pensar, en primer lugar, que nuestra apariencia exterior conforma casi exclusivamente lo que somos y que, al mismo tiempo, nos exige tener un cuerpo ideal para encajar con los actuales cánones de belleza. El ejercicio físico y el deporte ha dejado de ser entendido, en muchas ocasiones, como forma para llevar a cabo una vida saludable y se ha convertido en una obsesión por alcanzar un cuerpo ideal.

Al mismo tiempo, la emergencia de Internet y las redes sociales han llevado a este fenómeno a nuestra cotidianidad y la necesidad de proyectar una imagen ideal en aplicaciones como Facebook o Instagram se materializa en largas sesiones de selfies hasta elegir la foto perfecta o que sintamos vergüenza por aquellas fotos subidas en las que no salimos tan bien. Nuestro mundo digital puede dirigirse hacia un modelo de sociedad en el que el individuo tiene la posibilidad de desarrollar una vida en virtual en la que su propia identidad personal se construye en la red y la vida real, aquella en la que convivimos con los demás y de la que dependemos para vivir, puede pasar a un segundo plano. Somos seres constantemente conectados con los demás en la red pero, paradójicamente, más desconectados del contacto personal y la atención que todos los seres humanos necesitamos de nuestros allegados. Por este motivo necesitamos llevar a cabo una reflexión sobre el narcisismo como forma extrema que puede alcanzar el individualismo contemporáneo. Todo ello desde una perspectiva ética que nos permita entender las características de narcisismo y el modo en el que, según la filósofa norteamericana Judith Butler, debemos reorientar la forma de relacionarnos con los demás desde la ética a partir de ello.

1. El narcisismo como problema actual

El narcisismo es un fenómeno singular que merece un análisis para distinguirlo de la simple y “sana estimación” del yo. Inicialmente es evidente de qué modo los seres humanos, para poder llevar a cabo nuestra vida con cierta seguridad, requerimos de una buena autoestima que es positiva para nosotros y nosotras. Que podamos reconocer nuestros méritos o que nos tengamos en buena consideración son elementos que permiten que nos podamos desenvolver con mayor confianza y autonomía en sociedad. Sin embargo, el problema comienza cuando ésta “sana estimación del “yo” se convierte en un excesivo amor propio que encierra al individuo en la gloria de su egocentrismo y sin atender a los requerimientos y las necesidades de los demás. Desde la Grecia clásica, el mito de Narciso nos cuenta la historia de un joven hermoso y aclamado por su belleza que, por ser incapaz de conocerse a sí mismo, murió ahogado fruto del amor a la imagen que proyectaba su propio reflejo en un arroyo. Era tal el amor que Narciso sentía por la belleza de su reflejo que, sin saber que se trataba de su propia imagen, decidió sumergirse en las aguas para alcanzar su objeto de deseo. Su reflejo terminó siendo, como se puede ver, su condena a la muerte.

En este sentido, el mito de Narciso nos muestra la historia de un individuo cuyos rasgos pueden ser comunes con determinadas actitudes y conductas que podríamos calificar como narcisistas. No obstante, es importante diferenciar, inicialmente, dos planos distintos sobre el que entender el propio narcisismo: a) como patología, es decir, como una enfermedad mental que convierte al individuo en un ser encerrado en su individualidad, y b) como disposición del ser humano, es decir, como forma de llevar a cabo un desarrollo de la conducta y la personalidad que, sin ser patológica, adquiere ciertos rasgos concretos del narcisismo. Ambas dimensiones comparten esta obsesión con el “yo” y la actitud de indiferencia o desprecio hacia los demás propios del narcisismo como rasgos característicos del narcisismo. Como vemos, un individuo narcisista no tiene porque ser un enfermo/a sino que precisamente lo interesante es determinar si ciertos rasgos narcisistas se han podido instalar en actitudes y conductas que podemos percibir en nuestra cotidianidad y, especialmente, en la cultura de culto al “yo” propia de nuestro tiempo. Del mismo modo, tampoco existe un patrón único narcisista. Un individuo narcisista puede ser aquel que fantasea con su vida y cree vivir en un sueño en el que es capaz de todo, quién en la excesiva vanidad de sus méritos se cree superior a los demás o quien, por ejemplo, ama tanto a la belleza de su cuerpo que es incapaz de indagar en otras dimensiones de la personalidad.

En otras palabras, con la referencia de la obsesión del “yo” y la indiferencia o desprecio hacia los demás como constante, el narcisismo adquiere distintas configuraciones que podemos ver en nuestra cotidianidad y que nosotros mismos podemos llegar a desarrollar. A propósito de la cultura, como veíamos, hoy encontramos numerosos ejemplos culturales que exaltan al yo, a la imagen como expresión de lo que somos o que nos animan a dedicarnos más tiempo a nosotros mismos y olvidarnos de ciertos problemas. Esto representa una cierta deriva narcisista en nuestra cultura. Asimismo, buena parte de los referentes que marcan las tendencias actuales en redes sociales como Twitter o Instagram reproducen expresiones de este tipo mostrando constantemente su perfección en dichas redes y una vida de ensueño y lujo al disfrute del “yo” que genera la admiración de una parte importante de nuestra sociedad. Pero, ¿puede estar favoreciendo una cultura narcisista que desarrollemos este tipo de actitudes y conductas? Esto, evidentemente, es tan sólo una posibilidad sobre la que deberíamos reflexionar como ciudadanos y ciudadanas con el intento de dar respuesta a problemas éticos de nuestro presente. El individuo narcisista muestra determinados problemas éticos que merecen ser discutidos críticamente. Como muestra la historia de Narciso, el culto al “yo” es la antesala de la condena del individuo a no ser capaz de conocerse a sí mismo viviendo una vida irreal y alejada de lo que los demás son capaces de mostrarnos sobre nosotros mismos. Para ello, el pensamiento ético de la filósofa norteamericana Judith Butler puede ser un escenario acertado desde el que llevar a cabo este tipo de interrogantes.

2. Judith Butler y la vulnerabilidad como rasgo propio del ser humano

La incapacidad para conocerse a uno mismo como rasgo propio del individuo narcisista es la consecuencia, según Judith Butler, de la imposibilidad que tenemos los seres humanos de conocernos a nosotros mismos por el simple hecho de mirar en nuestro interior, intentando encontrar nuestro verdadero yo o vanagloriarnos de nuestra belleza física como si fuese el símbolo de nuestra perfección. Judith Butler (Cleveland, 1956) es una filósofa norteamericana, catedrática de Retórica, Literatura comparada y Estudios de la mujer en la Universidad de Berkeley en California, que ha desarrollado buena parte de su trayectoria intelectual en el terreno de la reflexión sobre el individuo, el papel que juegan los demás en nuestras vidas y las respuestas que debemos dar a los interrogantes éticos que determinan nuestro mundo. En medio de este mundo de vanagloria el “yo”, la metáfora del espejo, aquella en la que el individuo encuentra en su reflejo la herramienta para saber quien es, nos conduce, según la propia Butler, al efecto contrario: vivir con una idea irreal en la que lo

que somos y sentimos que, además, no se corresponde con la imagen que proyectamos a la sociedad. Para ella, el ser humano es en cierto sentido opaco consigo mismo, es decir, es capaz de conocer determinados aspectos de su ser mediante su propia reflexión personal pero al que se le escapan numerosos otros.

Por tanto, por más que nos volquemos en la búsqueda de nuestra “yo” interior, aquel que nos hace únicos respecto de las demás, no podremos ser capaces de lograrlo como tampoco Narciso pudo hacerlo. Sin embargo, esta circunstancia no supone que no podamos conocernos a nosotros mismos sino que, para lograrlo, tenemos que dejar de buscar en nuestro “yo” y mirar a nuestro entorno, a las personas con las que convivimos en nuestro día a día de las que podemos extraer y aprender aspectos de lo que realmente somos como seres humanos. El punto principal pasa, según su criterio, por hacer este tránsito del “yo” al “tú” para ver en los demás, como vemos, aquello que somos incapaces de ver por nosotros mismos. En este sentido, los seres humanos cuando salimos de nuestra mismidad y nos centramos más en los demás con el intento de aprender de ellos, de reflexionar sobre lo que ellos viven y sienten, somos capaces de conectarlo con nuestra experiencia vital y descifrar aspectos de nuestro ser que no podríamos conocer de otra manera. No obstante, para Judith Butler este tránsito del “yo” al “tú”, que ya supone hacer frente al patrón narcisista de quien cree que todo el mundo gira a su alrededor, nos muestra también otros rasgos propios del ser humano que nada tienen que ver con este individuo narcisista y que nos permiten contribuir a su crítica ética.

De este modo, según la filósofa norteamericana, cuando somos capaces de mirar a los demás, de conocer y comprender el relato de sus vida, nos damos cuenta de que los seres humanos, más allá de los aires de grandeza del individuo narcisista, nos caracterizamos por una vulnerabilidad que nos hace estar expuestos a la violencia y el daño así como depender del cuidado de los demás para vivir. Si miramos a los demás como hicimos con los videos en clase¹ somos capaces de ver el dolor y el sufrimiento que sienten muchas y muchos seres humanos en numerosas situaciones de la vida. La sensación de vulnerabilidad, de estar expuesto a que nos hagan daño, como sienten muchas mujeres cuando vuelven solas por las noches o como también podemos sentir, por ejemplo, cuando vemos un ataque

¹ “Al final de la calle”. Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9W7EmM9Pg38>
“¡Hola, buenas noches!”. Video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=pxkXz_gOCQc
“Astral”: Video disponible en:
<http://www.flooxer.com/video/astral-jordi-evole-decepcion-refugiado-alejado-20-millas-libia/58039de6986b2881cccfc4f>

terrorista en nuestros televisores en el que la masacre y la desesperación nos hacen sentirnos más inseguros y con miedo en nuestro interior. Lejos de sentirnos capaces de todo, de tener certezas sobre nuestra vida y nuestra capacidad de sobrevivir en determinadas ocasiones, los seres humanos somos, para Judith Butler, seres vulnerables que, por nosotros mismos, somos incapaces de llevar a cabo una vida que supere nuestra condición de vulnerabilidad. El mantenimiento de nuestra vida, por tanto, no depende de nosotros mismos sino del cuidado y atención de nuestro entorno social. Por eso mismo necesitamos del cuidado de los demás, porque aislados sin la atención de otros, somos seres indefensos que no tendríamos la capacidad ni de mantener nuestra propia vida.

La dependencia respecto de los demás, tan denostada en nuestro tiempo, se convierte, precisamente, en el núcleo del pensamiento de Judith Butler sobre los rasgos que caracterizan al ser humano. Sin embargo, en nuestras sociedades, si bien todos somos vulnerables, lo cierto es que no todos nos encontramos expuestos a la violencia y el daño de la misma manera. Existen ciertos colectivos que viven sus vidas con mayor inseguridad y menor nivel de cuidado por parte del conjunto de la sociedad fruto de la desigualdad existente entre unos seres humanos y otros. Por ello Butler utiliza el concepto de “precariedad” como condición maximizada de la vulnerabilidad para expresar esta desigualdad en la inseguridad y la exposición al daño que sufren unos colectivos en mayor grado que otros. Como veíamos en clase, existen muchos ejemplos que nos muestran esta condición maximizada de la vulnerabilidad propia de los seres humanos como consecuencia de la falta de cuidado y atención social al mantenimiento de su vida. Mujeres, trabajadoras y trabajadores que sufren la precariedad laboral, inmigrantes, personas de mayor edad en situación de dependencia, todos estos ejemplos nos muestra una desigualdad en la atención de los cuidados que les deja en situación de mayor vulnerabilidad. Es, por tanto, necesario abordar desde una perspectiva ética cómo tenemos que dar respuesta a esta situación de precariedad que debilita las posibilidades de llevar a cabo una vida en la que todos y todas podamos vivir sin miedo y bajo el cuidado y cuidando de los demás.

3. El pensamiento ético de Judith Butler: una ética del mantenimiento de la vida.

La reflexión ética de Judith Butler se enmarca en el contexto de reflexión sobre la dependencia y la vulnerabilidad como rasgos propios de los seres humanos. En primer lugar, para la filósofa norteamericana, el tránsito del “yo” al “tú”, el cambio de perspectiva que veíamos antes desde la primera persona a la segunda con el intento de ver en los

demás aquello que somos incapaces de conocer por nosotros mismos, ya es, de por sí, una decisión ética que debemos tomar. La propia ética reflexiona sobre el modo en el que los seres humanos debemos relacionarnos unos con otros. El egocentrismo supone todo lo contrario: la negación de los demás y la obsesión por el “yo”. En este sentido, superar este egocentrismo del narcisismo que se ha instalado en nuestra cultura supone una respuesta ética ante la necesidad de acercarnos a los demás en un tiempo en el que el individualismo y la ruptura de vínculos éticos entre los seres humanos nos alejan cada día más unos de otros. Para Butler tenemos la responsabilidad ética de atender a los demás, de salir de la burbuja de nuestra mismidad y responder ante los problemas y la precariedad de la que son víctimas muchos y muchas de las que nos rodean. Un individuo encerrado en sí mismo, que se cree autónomo e independiente respecto de los demás, es incapaz de sentir empatía o solidaridad con aquellos que más lo necesitan imprescindible para desarrollar actitudes éticas.

Es sólo, según la propia Butler, en el momento en que asumimos nuestra dependencia de cuidados, afectos y consideración respecto a los demás, cuando los seres humanos comenzaremos a dar respuestas éticas ante el sufrimiento, el dolor y la vulnerabilidad que podemos ver cada día en nuestro mundo. Comprender dicha dependencia para el mantenimiento de la vida supone, por tanto, entender que mi propia vida se encuentra en peligro si la de los demás lo está. Tanto mi supervivencia y como poder llevar a cabo una buena vida están atadas a las de mi entorno social. Por ello, entiende que es una responsabilidad ética de todos y todas impulsar un modelo de relaciones sociales basado en los cuidados, en la dependencia y vulnerabilidad que tenemos los seres humanos, con el fin de construir un mundo en el que nadie viva en condiciones de precariedad y expuestos a distintas formas de violencia social. La pregunta ética principal que Butler entiende que nos deberíamos hacer no es cómo debo llevar a cabo mi vida sino, ¿hasta qué punto vivimos en un mundo *vivable* para todos y todas? ¿Podemos aceptar la violencia y vulnerabilidad que sufren cada día innumerables personas en todo el mundo y que pone en peligro sus propias vidas?

Ambos interrogantes nos trasladan una respuesta negativa según la propia Butler. En primer lugar, como veíamos, en nuestra cotidianidad podemos encontrar constantes ejemplos de vidas más expuestas a la vulnerabilidad y la violencia que otras. La precariedad nos muestra este reparto desigual de la vulnerabilidad y la inseguridad social que convierte la vida de colectivos concretos en una exposición constante al sufrimiento y la violencia. En el relato de

los inmigrantes rescatados en el Mediterráneo por activistas españoles podíamos encontrar ejemplos concretos de esta vida precaria que puede ser expansible a muchos otros contextos sociales. Aunque, como crítica Butler, los medios de comunicación facilitan poco la comprensión del sufrimiento y la violencia que padecen ciertos colectivos, lo cierto es que, nuestro mundo no es lugar vivible para todos y todas, es decir, no todos tenemos la posibilidad de vivir con libertad y seguridad nuestras propias vidas. Ante esta situación la entiende que tenemos la responsabilidad de impulsar una nueva ética de los cuidados que de respuesta al problema de la precariedad y favorezca un modelo de relaciones sociales en las que, como veíamos, afrontemos el reto del mantenimiento de la vida y de construir un mundo que sea vivible para todos y todas. Para Butler este es el horizonte que debe marcar nuestras acciones como seres humanos en las sociedades globales del s. XXI.

Anexo 4

El narcisismo cultural, ¿una enfermedad de nuestro tiempo?

Gerardo Castillo Ceballos. Profesor emérito de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra

“Los comportamientos narcisistas individuales son tan antiguos como el hombre. La gran novedad de nuestra época es que la cultura y la sociedad son también narcisistas”.

Al narcisista se le reconoce por su comportamiento egoísta, y por el ansia de ser admirado. Se preocupa sólo de sí mismo. Como, además, carece de empatía, ni siente compasión por las personas que sufren ni tiene remordimientos por su desapego. Hay que distinguir entre una sana «estima del yo», que no es narcisismo, y una anómala «inflación del yo». A su vez, esa inflación es, en algunos casos, narcisismo como culto al ego, y en otros casos narcisismo como negación del ego. Este último es un trastorno de la personalidad que suele afectar principalmente a los adolescentes, por tener todavía un yo débil e inseguro del que reniegan. Se caracteriza por ocuparse excesivamente de su imagen a expensas de lo que son y sienten.

El narcisismo como culto al yo suele darse más en adultos que en adolescentes. Son

personas inmaduras dominadas por una vanidad y arrogancia que en la sociedad actual se presenta como algo normal. Esto les lleva, por ejemplo, a prestar una exagerada atención a su apariencia física y a priorizar el éxito económico sobre otros valores. Con frecuencia están muy influidos por los personajes famosos del cine y de la televisión; quieren parecerse a ellos y vivir como ellos, y como no lo consiguen lo simulan. Algunos crean imágenes falsas de sí mismos con fotos en las redes sociales. Por ejemplo, belleza falsa (con cirugía plástica), atletas falsos (con ayuda de drogas).

El narcisismo se está propagando actualmente en forma de epidemia, afectando a personas de todas las edades. “Las cualidades narcisistas -un patrón general de grandiosidad, necesidad de admiración y falta de empatía- están en alza. Basta con observar el consumismo rampante, la autopromoción en las redes sociales, la búsqueda de fama a cualquier precio y el uso de la cirugía para frenar el envejecimiento” (Pat McDonald: Narcisismo en el mundo moderno, 2014). Actualmente se siguen denunciando los errores del narcisismo: “Vivimos en una cultura que exalta la imagen; capaz de destruir el medio donde se vive, contaminando el agua, el aire y la tierra; capaz de anteponer el dinero y la riqueza material a las vidas humanas” (B.Velasco, Instituto de Psicoterapia de Andalucía).

Una de las causas principales de la conducta narcisista es sobrevalorar y halagar excesivamente a los hijos para elevar de forma artificial su autoestima. Por eso, la educación debe destacar sólo logros reales. El psiquiatra Glynn Harrison afirma que hoy se necesita una educación preventiva que promueva “una percepción de sí mismo realista y que no se centre en afirmar nuestra propia importancia, sino en servir a un propósito más grande que nosotros mismos”. (El gran viaje del ego, 2017). Es fundamental desmitificar los pseudovalores de la cultura narcisista y promover en la familia, en la escuela y en los medios de comunicación, la cultura basada en el estudio de las Humanidades y en la práctica de las virtudes. De ese modo será posible preferir la “vida buena”, a la “buena vida”.

Responde, con la información del texto, a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuáles son los rasgos característicos del narcisismo?
- 2.- ¿En qué se diferencia una “sana” «estima del yo» del narcisismo?
- 3.- ¿Por qué el narcisismo se ha convertido en una epidemia social?

- 4.- Pon ejemplos concretos de fenómenos actuales que promueven una cultura narcisista.
- 5.- ¿Qué influencia tiene la educación de los padres en el desarrollo de conductas narcisistas?

Anexo 5

“Es más fácil mantener la lucha cuando sabes que no estás solo: dependemos de los demás”. Entrevista a Judith Butler

Yeray S. Iborra

“Gracias por venir a mi charla”. Judith Butler (Cleveland, 1958) predica con el ejemplo: los cuidados no están solo en el mundo de las ideas, sobre su atril desde hace casi tres décadas, también los pone en práctica fuera de la tarima. La americana, que abraza un té como si éste tuviera propiedades milagrosas (afrontará una tarde maratónica de conversaciones con la prensa), hace ni veinticuatro horas que ha agitado al auditorio del Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona (CCCB) –lleno hasta los topes– y su teatro, con casi 300 jóvenes haciéndole preguntas, pero es ella la que despacha cumplidos.

Si bien el trato cercano tiene poco o nada que ver con la figura de rockstar con la que se le ha relacionado, su proyección no tiene igual en la academia (ni fuera de ella): la cola para ver su conferencia el martes daba casi la vuelta a la manzana e incluso se habilitó una sala con streaming en el CCCB para seguir la charla. La gente, además, quedó para verla en las librerías de la ciudad. ¿Pero de qué venía a hablar Butler en el ciclo “Somos adultos”? De algo sencillo pero paradójicamente en el olvido: el uno sin el otro, no somos nada. Desde la interdependencia auspicia nuevos modelos de solidaridad y de resistencia, un llamamiento a los derechos sociales desde la no-violencia.

La idea que sostuviste en tu conferencia, la interdependencia, combina teoría de género, clase y ecologismo. Pero básicamente nos dice algo sencillo: no somos nada sin el otro.

Así es. Llevo años intentando desarrollar una forma de pensar en quién somos sin el individualismo. Eso implica no usar de forma instrumental a la otra gente, ni tampoco el medio ambiente. Trato de repensar nuestra pertenencia social, que no es necesariamente nacionalista o determinada por el territorio, sino que tiene un fuerte carácter global.

El martes decías: “Nacemos dependientes, y eso nos hace iguales”. ¿En qué punto se manifiestan entonces las desigualdades?

Los niños son dependientes, radicalmente dependientes de los cuidados. ¿Y quién cuida a quien necesita ser cuidado? ¿Qué género? La división laboral de los cuidados, de los trabajos en la casa, es muy clara... La desigualdad de género se manifiesta desde muy pronto. Pero esa división, esa desigualdad, se mantiene en muchas más formas en la vida: cuando las mujeres entran al mercado de trabajo ya son trabajadoras, pero no reconocidas. Y por tanto, cuando acceden al empleo, están devaluadas desde el inicio.

Nos dicen las teorías liberales que debemos ser independientes. ¿Usted propone lo radicalmente opuesto, que aceptemos que somos dependientes?

Sí. Pero no es ser dependiente de cualquier forma. Bajo el régimen liberal mucha gente ha incrementado su dependencia con los bancos, contrayendo una deuda enorme. [Ríe] Una deuda que nunca podrá pagar y que definirá su vida. Eso le permite al banco una persecución, arrebatar una casa, e incluso privar de libertad, llevar a alguien a la cárcel.

¿Esta interdependencia nos tiene que llevar a repensar la solidaridad?

La solidaridad siempre es bonita, o a veces –al menos– lo es. Hay ejemplos buenos de ella. Pero me gustaría decir que la solidaridad también incluye conflicto y poder. No tienes que amar necesariamente a la gente con la que estás en solidaridad. Solidaridad no siempre es amor, puede ser odio e indiferencia. Y otros sentimientos destructivos. Especialmente cuando hay intereses. Tratar de seguir siendo solidario cuando hay un conflicto o agresión no es fácil, pero a veces es muy necesario.

Responde, con la información del texto, a las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Por qué según Butler “el uno sin el otro no somos nada”?
- 2.- ¿Es la pertenencia social, que opone al individualismo, un fenómeno sólo apegado al territorio o la nación? ¿Qué consecuencias crees que tiene esto?
- 3.- ¿Qué papel tiene el cuidado en la interdependencia del ser humano?
- 4.- ¿Cómo entiende Butler la solidaridad? ¿Crees que es un sentimiento que deberíamos sentir por todos los seres humanos pese a que algunos nos sean indiferentes e incluso odiados?

Anexo 6

FICHAS ACTIVIDAD 5

Sin noticias de los parados en riesgo

"21 de julio.Censura. En la presentación del informe "El sistema de protección social en España 2017", CCOO advierte de que el 27,9 % de los parados españoles está en riesgo de pobreza y el 43 % de las personas en paro no reciben ninguna protección. Los telediarios no recogen esta noticia".

Preguntas de referencia:

- ¿Se puede calificar de “mala práctica” informativa? ¿Por qué?
- ¿A qué colectivos concretos afecta? ¿En qué sentido?
- ¿Qué intenciones puede tener? ¿Puede tener influencia en la respuesta ética que demos al problema?
- ¿Cuál hubiera sido una “buena práctica” informativa en este caso?

Sin noticias de la brecha educativa norte-sur

"29 de agosto. Desinterés. El Ministerio de Educación publica el nuevo informe del sistema estatal de indicadores de educación. Se perpetúa, dice el informe, la brecha educativa norte-sur; Euskadi casi duplica el gasto de Madrid o Cataluña; los más perjudicados por el bajo gasto educativo son los alumnos con menos recursos; y las comunidades han reducido la inversión en casi un 8% desde 2009. La información no se da en los telediarios".

Preguntas de referencia:

¿Se puede calificar de “mala práctica” informativa? ¿Por qué?

¿A qué colectivos concretos afecta? ¿En qué sentido?

¿Qué intenciones puede tener? ¿Puede tener influencia en la respuesta ética que demos al problema?

¿Cuál hubiera sido una “buena práctica” informativa en este caso?

Aniversario del accidente de Angrois sin explicaciones

"24 de agosto. Censura. Aniversario del accidente de tren de Angrois, en el que murieron 80 personas y 144 resultaron heridas. El TD1 le dedica un directo y un total de la plataforma de víctimas en el minuto 29. La pieza de contexto, encargada al C.T. de Galicia, se elimina antes de la emisión. El directo habla de "un aniversario especial" porque "hay novedades políticas y judiciales que se han conocido recientemente" pero al no haber pieza de apoyo los espectadores se quedan sin conocerlas.

Preguntas de referencia:

¿Se puede calificar de “mala práctica” informativa? ¿Por qué?

¿A qué colectivos concretos afecta? ¿En qué sentido?

¿Qué intenciones puede tener? ¿Puede tener influencia en la respuesta ética que demos al problema?

¿Cuál hubiera sido una “buena práctica” informativa en este caso?

Periodista turco encarcelado en España

"9 de agosto. Censura. España encarcela al periodista Hamza Yalçın, crítico con Erdogan, a petición de Turquía. La Embajada sueca pide información sobre el caso a las autoridades españolas ya que tiene doble nacionalidad. Los telediarios no dan esta información hasta el día siguiente con un breve en el TD1 y unas colas en el TD2"

Preguntas de referencia:

¿Se puede calificar de "mala práctica" informativa? ¿Por qué?

¿A qué colectivos concretos afecta? ¿En qué sentido?

¿Qué intenciones puede tener? ¿Puede tener influencia en la respuesta ética que demos al problema?

¿Cuál hubiera sido una "buena práctica" informativa en este caso?

La memoria de Timoteo Mendieta, silenciada

"2 de julio. Censura. TVE silencia el entierro de Timoteo Mendieta, histórico dirigente sindical asesinado durante la represión posterior a la Guerra Civil. Los telediarios emiten un reportaje sobre fosas comunes en Colombia mientras ignoran que en Madrid se producía el entierro de Mendieta, cuyos restos han permanecido 78 años en una fosa común en el cementerio de Guadalajara".

Preguntas de referencia:

¿Se puede calificar de "mala práctica" informativa? ¿Por qué?

¿A qué colectivos concretos afecta? ¿En qué sentido?

¿Qué intenciones puede tener? ¿Puede tener influencia en la respuesta ética que demos al problema?

¿Cuál hubiera sido una "buena práctica" informativa en este caso?

Anexo 7





EL PAÍS GENTE

Kim Kardashian adelgaza su cuerpo con Photoshop y también un coche

La estrella de la telerealidad, pillada al intentar estilizar su figura en una imagen publicada en sus redes sociales

A screenshot of a social media post from EL PAÍS. The headline reads "Kim Kardashian adelgaza su cuerpo con Photoshop y también un coche". Below the headline is a photograph of Kim Kardashian in a pink jacket and sunglasses. Red circles highlight a small object on her waist and a car in the background. The number 5 is in the bottom right corner.

A screenshot of an Instagram post by user sergioramos. The main image shows a man in a blue jacket standing on a balcony overlooking a large stadium filled with spectators. The post includes a caption in Spanish, a list of comments, and a heart icon with the text "568.270 Me gusta". The number 6 is in the bottom right corner.

A reproduction of the painting "Boy with Apple" by the Italian Baroque painter Caravaggio. It depicts a young boy looking down at an apple he is holding, with his reflection visible in a pool of water below. The number 7 is in the bottom right corner.

El mito de Narciso

Características del Narcisismo

- Puede ser una patología o una disposición del ser humano a encerrarse en uno mismo.
- Exaltación del yo (o la imagen del yo) y actitud de indiferencia o desprecio hacia los demás.
- Para el narcisista el mundo gira alrededor suya, él o ella es siempre lo más importante.
- El narcisismo no es un rasgo uniforme. Puede adquirir distintas expresiones diferenciadas pero con la centralidad del yo como elemento común.
- Incapacidad para conocerse a uno mismo.

8

¿Por qué los narcisistas no pueden conocerse a sí mismos?

- Para Judith Butler el ser humano depende de su entorno social para vivir.
- El individuo no puede ser fundamento de sí mismo.
- Mirando en su interior o en la exaltación de su belleza, el ser humano es incapaz de conocerse a sí mismo. Somos opacos respecto a nosotros mismos.
- Necesitamos atender a los demás para conocernos a nosotros mismos. Ver al otro como forma de acceder al yo que no podemos conocer.

9

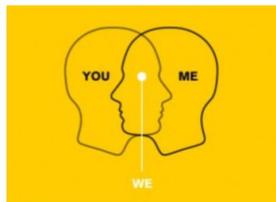
IDEAS CENTRALES:

Aprender a mirar a los demás como forma para conocerse a uno mismo.

Afrontar la perspectiva en segunda persona. El tú antes que el yo.

10

¿Cómo puedo conocerme a mi mismo según Judith Butler?



11

RELATOS DE VIDA

¿Qué dicen los siguientes relatos del ser humano y sus rasgos característicos?

12



13



14

<http://www.flooxer.com/video/astral-jordi-evole-decepcion-refugiado-alejado-20-millas-libia/58039de6986b2881cccfc4f>

Hasta minuto 3:27

15

LA VULNERABILIDAD Y LA DEPENDENCIA COMO RASGOS PROPIOS DEL SER HUMANO



16

La vulnerabilidad individual y la dependencia social para Judith Butler

- El individuo es un ser social. Depende del cuidado de los demás para vivir.
- Crítica a la perspectiva individualista del ser humano como un ser autosuficiente y autónomo.
- Sin el cuidado y la protección social el ser humano está expuesto a la violencia y al daño.
- Precariedad como maximización social de la vulnerabilidad.
- Es necesario reforzar una perspectiva ética que reconozca la dependencia social del ser humano y que ponga en el centro el cuidado hacia los demás y el rechazo a la violencia.

17

El pensamiento ético de Judith Butler (I)

- Romper con el esquema del individualismo. Reforzar éticamente la perspectiva en segunda persona para ser capaces de percibir el sufrimiento de los demás.
- Asumir la condición de vulnerabilidad y dependencia que tenemos los seres humanos con los demás como fundamento de nuestra autonomía.
- El mantenimiento de mi vida no depende de uno mismo sino del entorno social. Somos seres interdependientes.
- La pregunta ética principal para Butler: ¿vivimos en un mundo que es vivible para todos y todas?

18



19



20



22

El pensamiento ético de Judith Butler (II)

- La precariedad nos muestra en qué medida unos seres humanos están más expuestos a la violencia y el daño que otros.
- Debemos fomentar una ética basada en el cuidado de los demás y el mantenimiento de la vida como principio ético fundamental.
- Todas las vidas son importantes y necesitan de cuidado y protección.
- Somos responsables éticamente de construir un mundo vivible para todos y todas.
- Pacifismo como principio ético basado en el rechazo total a cualquier forma de violencia social.

23



¿ANTE QUIÉN RESPONDEMOS ÉTICAMENTE?

Judith Butler y la influencia del marco de reconocimiento en la respuesta ética ante el sufrimiento de los demás



28

La respuesta ética

- Interdependencia y respuesta ética. La responsabilidad de atender al sufrimiento y el cuidado de los demás.
- Mantenimiento de la vida y no-violencia como principios éticos fundamentales.
- Todas y cada una de las vidas “cuentan”, todas y cada una de las muertes merecen ser “lloradas”.
- ¿Cómo respondemos ante los demás? ¿Son algunas vidas más importantes que otras?

29



30



31



Europa 2016 - Gabinete Ejecutivo - Opinión - Economía - Más

LA VANGUARDIA | Internacional

CRISIS DE LOS REFUGIADOS

El acuerdo de la Unión Europea con Turquía frena el flujo de refugiados en abril

• Más de cien inmigrantes mueren en el Mediterráneo en los últimos días intentando cruzar de Libia a Italia, la ruta alternativa para los refugiados

REDACCIÓN GENERAL, BARCELONA: 03/05/2016 20:34
Actualizado a: 03/05/2016 21:48

33

¿Qué influye en esta respuesta ética desigual ante el sufrimiento humano?

34

El marco de reconocimiento y la respuesta ética (I)

- Para Butler, la respuesta ética que damos los seres humanos depende del modo en el que percibimos el sufrimiento de los demás.
- El marco de reconocimiento determina las condiciones bajo las cuales contemplamos a los demás y su vulnerabilidad.
- No sentimos el mismo horror y repulsa moral ante unas vidas que otras.
- El papel de los medios de comunicación. ¿Hasta qué punto la información nos permite entender la realidad y el sufrimiento de determinados colectivos? ¿Qué vidas cuentan como vidas?

35

La Opinión
A Coruña

Local Galicia Más noticias Deportes Economía Opinión Cultura

Cine TV Seriófilos Restaurantes y Alojamientos Gastronomía Planes Agenda Ocio Infantil

Programación TV Audiencias Noticias Series Críticas

Estás en: La Opinión A Coruña > TV > Críticas > Gabriel Cruz: 12 días

Gabriel Cruz: 12 días

Los medios, sobretodo la tele, han conseguido que la conmoción sea general con un desenlace tan dramático

13-03-2018 11:15 ★★★★★ 0 votos

Manifestación durante la búsqueda de Gabriel Cruz. EP

36

MENÚ BUSCAR el Periódico EDICIÓN CATALUNYA EDICIÓN GALICIA INICIAR SESIÓN

SOCIEDAD CASTELLERS CIENCIA MEDIO AMBIENTE TIEMPO SANIDAD SUCESOS OBSERVATORIO SOCIAL PRIMERA PLANA PERSONAS

'Periodista Digital' llama "pardilla" a una mujer víctima de abusos sexuales

La descalificación en el periódico 'on line' dirigido por Alfonso Rojo ha provocado una ola de críticas en las redes

La mujer en cuestión fue esclavizada por un falso novio

Lunes, 05/05/2014 | Actualizado el 06/05/2014 a las 18:35 CEST

Padeció todo tipo de vejaciones, abusos sexuales y agresiones físicas

Un falso novio de postin camela a una pardilla en Barcelona y se la lleva de esclava a Rumania

Antes y después de la noticia de Periodista Digital, donde se ve el cambio de titular y fotografía.

/ PERIODICO (HTTP://WWW.PERIODISTADIGITAL.COM/)

37

El marco de reconocimiento y la respuesta ética (II)

- Tratamiento desigual de ciertas informaciones en los medios de comunicación. Unas vidas no son percibidas de la misma manera que otras.
- La estrategia de “des-humanización” de ciertas vidas. Invisibilidad mediática y criminalización social de las víctimas.
- Instrumentalización y legitimación de la violencia. Banalización del sufrimiento.
- Influencia en la opinión pública y en la respuesta ética colectiva. ¿Somos insensibles ante determinadas personas?

38

NOTICIAS INSÓLITAS CORAZÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA RELIGIÓN CI

EDICIONES > Madrid Andalucía Baleares Cataluña Castilla y León C. Valenci

REDACCION | 956 lecturas

Las moras de Melilla, más prolíficas que las ratas: La tasa de natalidad en la ciudad autónoma supera en casi 10 puntos la media nacional

Tamaño del texto: + (mayor) / - (menor)



El que Melilla cuente con una tasa de natalidad de un 20,87%, muy por encima del 11,38% de media en el país (datos del INE de 2008), explica el hecho de que la Consejería de Bienestar Social y Sanidad tenga en vigor, actualmente, 1.731 Libros de Familia Numerosa, 855 de Categoría Especial (más de cuatro hijos) y 876 en Categoría General (tres hijos).

Otro dato a tener en cuenta es que se han expedido, en lo que va de año, 306 nuevos libros de familia numerosa, un reconocimiento que ofrece a los beneficiarios una serie de ventajas y ayudas con las que hacer frente a los gastos familiares.

39

mediterráneoDIGITAL

POLÍTICAMENTE INCORRECTO

ESPAÑA OPINIÓN SUCESOS IDENTITARIOS SOCIEDAD FINANZAS GENTE Y TV MD SPORTS

Mediterráneo Digital > España > Política

¿Por qué las feministas son más feas que las mujeres normales?

Publicado el Martes, 24 Enero 2017 15:28 Escrito por Pablo Escobar



40



Anexo 8

MODELO DE EVALUACIÓN POR RÚBRICA ACTIVIDAD 5

INDICADORES	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	DEFICIENTE
Actitud positiva para el trabajo en equipo (25%)				
La expresión oral fue clara y precisa (25%)				
Análisis del tratamiento informativo (20%)				
Desarrollo de la influencia ética (20%)				

Gestión del tiempo (10%)				
--------------------------	--	--	--	--

Anexo 9

PRUEBA ESCRITA

1. Relata determinados aspectos de la influencia del narcisismo en la cultura contemporánea. 2 puntos.
2. Explica el concepto de opacidad del ser humano en el pensamiento Judith Butler y su relación con el narcisismo. 2 puntos.
3. Examina el principio de no-violencia en el conjunto de la ética de la cohabitación en Judith Butler. 2 puntos.
4. Reflexiona sobre la relevancia de la mirada en segunda persona en el pensamiento de Judith Butler. 2 puntos.
5. Lee el siguiente texto y responde a las correspondientes preguntas: 2 puntos

La precariedad implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos a quienes conocemos como a quien no conocemos, es decir, la dependencia de unas personas que conocemos, o apenas conocemos, o no conocemos de nada. Recíprocamente, implica vernos afectados por esta exposición a y dependencia de otros, la mayor parte de los cuales permanecen anónimos. Éstas no son necesariamente unas relaciones de amor, ni siquiera de atención, pero constituyen unas obligaciones hacia los demás, a la mayor parte de los cuales no podemos nombrar -ni conocemos- y que pueden tener o no rasgos de familiaridad con un sentido establecido de quienes somos “nosotros”

Judith Butler, *Marcos de guerra* (2010)

- ¿Qué caracteriza según Judith Butler la precariedad? 1 punto.
- Explica la dimensión diferencial de la precariedad según Judith Butler. 1 punto.

Anexo 10

Formulario de evaluación docente

Grupo:

1 (totalmente en desacuerdo) - 2 - 3 - 4 - 5 (totalmente de acuerdo)

1	Las clases están bien preparadas	1	2	3	4	5
2	Las explicaciones de clase son claras	1	2	3	4	5
3	Se fomenta la participación del alumnado	1	2	3	4	5
4	El profesor comienza las clases con puntualidad	1	2	3	4	5
5	El profesor es ordenado y sistemático en sus exposiciones	1	2	3	4	5
6	El profesor se muestra correcto en el trato con los alumnos	1	2	3	4	5
7	El modo de impartir clase de este profesor motiva la asistencia	1	2	3	4	5
8	El profesor hace resúmenes que facilitan la comprensión y retención	1	2	3	4	5
9	Es fácil seguir la materia con este profesor	1	2	3	4	5
10	El profesor mantiene un ritmo de exposición correcto	1	2	3	4	5
11	El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica	1	2	3	4	5
12	El profesor insiste en los aspectos más importantes y en los de difícil comprensión	1	2	3	4	5
13	El profesor habla con expresividad y variando el tono de voz	1	2	3	4	5
14	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la materia.	1	2	3	4	5
15	Los contenidos me han parecido interesantes para la asignatura	1	2	3	4	5
16	Los contenidos me han permitido una mejor comprensión del	1	2	3	4	5

	fenómeno del narcisismo					
17	Los contenidos y explicaciones me han permitido reflexionar sobre problemas éticos de nuestro tiempo	1	2	3	4	5
18	El profesor ha utilizado distintos recursos para llevar a cabo las explicaciones	1	2	3	4	5
19	Los recursos utilizados en el aula favorecen una mejor comprensión de los contenidos.	1	2	3	4	5
20	Las actividades propuestas han sido las adecuadas para profundizar en los contenidos	1	2	3	4	5
21	Me gustaría recibir clase otra vez con este profesor	1	2	3	4	5

- **¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases?**

- **¿Qué es lo que menos te ha gustado de las clases?**

- **Algún otro comentario o sugerencia.**

Anexo 11

EVALUACIÓN DOCENTE 4º ESO		Media	Top 4-5	Moda	Desviación típica
1	Las clases están bien preparadas	4,64	97,87%	5	0,70
2	Las explicaciones de clase son claras	4,49	95,74%	5	0,66
3	Se fomenta la participación del alumnado	3,72	61,70%	4	1,06
4	El profesor comienza las clases con puntualidad	4,72	95,74%	5	0,54
5	El profesor es ordenado y sistemático en sus exposiciones	4,55	93,62%	5	0,75
6	El profesor se muestra correcto en el trato con los alumnos	4,85	95,74%	5	0,47
7	El modo de impartir clase de este profesor motiva la asistencia	3,98	68,09%	5	0,99
8	El profesor hace resúmenes que facilitan la comprensión y retención	3,96	72,34%	4	0,93
9	Es fácil seguir la materia con este profesor	4,36	82,98%	5	0,87
10	El profesor mantiene un ritmo de exposición correcto	4,26	89,36%	4	0,71
11	El profesor demuestra un buen dominio de la materia que explica	4,79	97,87%	5	0,55
12	El profesor insiste en los aspectos más importantes y en los de difícil comprensión	4,23	87,23%	4	0,76
13	El profesor habla con expresividad y variando el tono de voz	4,23	80,85%	5	0,84
14	Las explicaciones del profesor me han ayudado a entender mejor la materia.	4,19	78,72%	5	0,92
15	Los contenidos me han parecido interesantes para la asignatura	4,19	80,85%	5	1,12

16	Los contenidos me han permitido una mejor comprensión del fenómeno del narcisismo	4,40	89,36%	5	0,88
17	Los contenidos y explicaciones me han permitido reflexionar sobre problemas éticos de nuestro tiempo	4,30	78,72%	5	1,12
18	El profesor ha utilizado distintos recursos para llevar a cabo las explicaciones	4,21	82,98%	5	0,83
19	Los recursos utilizados en el aula favorecen una mejor comprensión de los contenidos.	4,32	85,11%	5	0,78
20	Las actividades propuestas han sido las adecuadas para profundizar en los contenidos	3,91	70,21%	5	1,16
21	Me gustaría recibir clase otra vez con este profesor	4,49	85,11%	5	1,04
TOTALES		4,32	84,30%	4,81	0,84

¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases?	¿Qué es lo que menos te ha gustado de las clases?	Algún otro comentario o sugerencia.
Las explicaciones bien impartidas	Nada	No
Las actividades interactivas	Nada	No
La explicación clara y lo fácil que es comprender la clase con este profesor	Todo me ha gustado	Todo muy bien
Eran entretenidos	Me ha gustado todo	
Los videos	A veces se trababa hablando	
Que no se hacían tan pesadas		
Las explicaciones son más amenas y los recursos utilizados como videos o noticias me han ayudado a entender mejor la actualidad	Habla a veces muy rápido y eso dificulta un poco la comprensión	
La última actividad	Las explicaciones	No
La manera en la que ha explicado	Nada	

la materia, con power point		
Las diapositivas	Las diapositivas	No
Se han hecho más dinámicas y me han permitido empatizar. Me gusta participar en las clases y compartir ideas con mis compañeros	Habla demasiado rápido en mi opinión	Simplemente creo que debería hacer más pausas y fomentar aún más la participación, ya que a los alumnos nos gusta participar en debates
Que se han hecho muy dinámicas	Trataba durante varias clases el mismo tema	
Las explicaciones, me ha ayudado mucho a conocer más sobre el narcisismo	Demasiadas clases sobre el mismo tema	
Me ha gustado todo en general	Me ha parecido muy extensa la clase	Habla muy rápido aunque entiendo que haya prisa
Las fotos y los ejemplos	Nada	
Poner imagenes para ver que pasa en realidad		Mucho contenido
Los distintos métodos y recursos que ha utilizado para desarrollar las clases	Lo que menos sólo la participación	
Las ideas han quedado claras y ordenadas sobre los contenidos		
El profesor, por lo demás todo muy aburrido	Todo, menos el profesor	
El entusiasmo y la expresividad del profe	Demasiada información en poco tiempo	Que las clases sean algo más ligeras
El profesor	Que te vayas	
Que es un buen profesor, y atlético.		
Las exposiciones, el profesor	Que te vayas	
La forma en cómo ha preparado la clase	Que explicaba muy rápido	

Que los temas son muy actuales		
Que han sido amenas		
Que el profesor ha explicado con claridad y ha dado temas interesantes	Han estado bien, no veo algo que no me haya gustado	Lo has hecho muy bien
Las clases han sido amenas y claras	Que las clases han sido pocas	No te vayas, vuelve.
El trato del profesor a los alumnos y que hacía que no fueran aburridas		
Me ha gustado todo en general porque el profesor hace las clases más amenas y porque he entendido todo y además, son clases entretenidas	Nada	Por favor, vuelve aquí a dar Ética
Que dabamos aspectos actuales para explicar temas de hace tiempo	Nada	Ojalá volver a coincidir contigo
Que ha utilizado varias "técnicas" para dar la clase como powerpoint, imágenes o videos que ha hecho que la clase sea más dinámica	Me ha gustado todo	En mi opinión serías muy buen profesor
Que la forma de explicar hacía que le diéramos importancia a la asignatura y al tema que se estaba tratando y hacía las clases más amenas	Me ha gustado todo de la clase	Me gustaría que llegase a ser profesor, porque realmente sería muy buen profesor.
Amenas y entretenidas, han estado muy bien	Todo muy bien sin objeciones	Estaría bien más clases así
Los contenidos		
Que son dinámicas		
Son bastante dinámicas y fácil de entender el contenido	Que no hayamos dado muchas clases con este profesor ya que las clases son entretenidas	

La forma que explica		Ninguna, todo me pareció bien
Han sido muy participativas		
Que los temas que se han tratado son actuales		