



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional**

Trabajo Fin de Máster

Título: *Leer entre líneas. Una Historia de la Filosofía a través de la literatura.*

Autor: Isabel Roldán Gómez

Director: Alberto Hidalgo Tuñón

Fecha: 28 de mayo de 2012

Nº de Tribunal

3

Autorización del directora/a. Firma

ÍNDICE

Introducción.....	Pág. 2
1. Análisis de contexto.....	Pág. 3
1.1. Características del centro.....	Pág. 3
1.2. Características de los alumnos.....	Pág. 6
2. Reflexión sobre la experiencia del practicum.....	Pág. 10
3. Justificación de la innovación.....	Pág. 16
4. Caracterización y fundamentación de la materia.....	Pág. 21
4.1. Caracterización.....	Pág. 21
4.2. Fundamentación: Historia y perspectivas.....	Pág. 22
5. Objetivos.....	Pág. 24
5.1. Objetivos generales de etapa.....	Pág. 24
5.2. Objetivos generales de la asignatura.....	Pág. 25
5.3. Objetivos de la programación.....	Pág. 26
6. Criterios metodológicos y didácticos.....	Pág. 29
7. Organización temporal.....	Pág. 32
7.1. Temporalización de las unidades.....	Pág. 32
7.2. Cronograma según contenidos.....	Pág. 32
8. Sistema de evaluación.....	Pág. 34
8.1. Criterios de evaluación de la materia en el currículo oficial.....	Pág. 34
8.2. Criterios de evaluación de la programación.....	Pág. 35
8.3. Procedimientos de evaluación.....	Pág. 36
9. Programación de los contenidos.....	Pág. 39
9.1. Bloque I. Historia de la Filosofía Antigua.....	Pág. 40
9.1.1. Los filósofos presocráticos.....	Pág. 40
9.1.2. La ciudad. Sócrates y los sofistas.....	Pág. 42
9.1.3. Platón y Aristóteles.....	Pág. 44
9.1.4. La filosofía helenística.....	Pág. 47
9.2. Bloque II: Historia de la Filosofía Medieval.....	Pág. 49
9.2.1. Neoplatonismo. San Agustín. Orígenes Cristianismo.....	Pág. 49
9.2.2. Reencuentro con Aristóteles. Filosofía árabe y judía.....	Pág. 52
9.2.3. San Anselmo y Santo Tomás.....	Pág. 54
9.2.4. La controversia del nominalismo. Guillermo de Ockham...Pág. 56	

9.3. Bloque III: Historia de la Filosofía Moderna.....	Pág. 58
9.3.1. El Renacimiento. La Revolución científica.....	Pág. 58
9.3.2. Racionalismo y empirismo.....	Pág. 61
9.3.3. La Ilustración.....	Pág. 65
9.3.4. Kant y el criticismo.....	Pág. 67
9.4. Bloque IV: Historia de la Filosofía Contemporánea.....	Pág. 69
9.4.1. Los filósofos de la sospecha.....	Pág. 69
9.4.2. Algunos filósofos del s. XX.....	Pág. 72
9.4.3. La filosofía analítica.....	Pág. 74
9.4.4. La filosofía española.....	Pág. 76
10. Propuesta de innovación: leer entre líneas.....	Pág. 78
10.1. Presentación.....	Pág. 78
10.2. Desarrollo de un ejemplo (I).....	Pág. 78
10.3. Desarrollo de un ejemplo (II).....	Pág. 82
10.4. Notas conclusivas sobre la propuesta de innovación.....	Pág. 85
11. Medidas de atención a la diversidad.....	Pág. 86
12. Temas transversales.....	Pág. 87
13. Actividades complementarias y extraescolares.....	Pág. 88
14. Materiales y recursos.....	Pág. 89
15. Conclusión.....	Pág. 90
16. Bibliografía.....	Pág. 91

*Quisiera daros vida, provocar nuevos actos,
y calculo por eso, con técnica, que puedo [...].*

*Tal es mi poesía: Poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.*

*Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho.*

Gabriel Celaya

Introducción

Esta programación didáctica, concebida para la asignatura Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, establece los contenidos, objetivos, marco legislativo, recursos, materiales, instrumentos y criterios de evaluación necesarios para abordar el proceso educativo desde un punto de vista organizativo. Funciona, no obstante, sólo como brújula a la hora de llevar a la práctica la experiencia docente, ya que ese proceso educativo no puede ser abordado en su totalidad sin la presencia fáctica de sus protagonistas: los alumnos.

Teniendo esta premisa en cuenta, trataré de exponer, de la manera más clara posible, todos los elementos fundamentales que deben constar en una programación didáctica, y cómo pueden ser entendidos para que la misma resulte fructífera.

Además, plantearé la programación desde una perspectiva innovadora, introduciendo un elemento educativo que proporcione no tanto una respuesta eficaz, como sí una mirada nueva a la enseñanza de la filosofía en la secundaria. Me ocuparé de ello en el apartado correspondiente.

Por otra parte, cabe señalar que la organización del presente documento obedece a criterios formales y estructurales antes que materiales. De este modo, en el primer bloque se expondrá todo lo relativo al contexto, los objetivos y las caracterizaciones generales para después, en el segundo bloque, adentrarnos propiamente en los contenidos y su desarrollo.

Por último, es necesario hacer hincapié en que, aunque esta programación se concibe desde una perspectiva innovadora, en ningún caso trasciende el marco legislativo que establece el currículo de Bachillerato de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), BOE, nº 106. Entiendo la innovación desde un punto de vista acumulativo, nunca sustitutivo, de tal forma que incorporaré la propuesta educativa a los contenidos y objetivos establecidos sin contradecirlos, pero ampliándolos. Al fin y al cabo, como ha demostrado Gilles Deleuze, toda repetición, incluso la más mecánica, instaaura alguna diferencia, del mismo modo que toda diferencia se instala sobre la base de una repetición.

1. Análisis de contexto

En este apartado expondré las características relativas al contexto del centro donde viví la experiencia del *practicum*.

A la hora de hacer frente a la elaboración de una programación didáctica, resulta fundamental tener en cuenta cuáles son la situación y demandas específicas del centro al que se quiere incorporar dicha programación, ya que éstos no son elementos inmutables, válidos en todo momento para cualquier enfoque, y definen en gran medida, además, el funcionamiento del instituto.

La programación, por tanto, ha de estar contextualizada, atendiendo por un lado al PEC y la PGA del centro específico, de tal manera que estos documentos y la nueva propuesta estén, por así decirlo, afinados en la misma tonalidad. Por otra parte, es muy importante también tomar en consideración el entorno, los recursos, el alumnado, elementos todos ellos clave en la puesta en marcha de cualquier proyecto. De esto nos ocuparemos a continuación.

1.1. Características del centro

El I.E.S. Alfonso II está ubicado en Oviedo, capital del Principado de Asturias, por lo que el entorno en el que se localiza es eminentemente urbano: a su alrededor abundan las cafeterías, teatros, comercios, paradas de autobús, y todo el ajetreo que puede esperarse de una ciudad de mediano tamaño como es Oviedo. Además, la localización concreta del Alfonso II es también muy privilegiada, pues se encuentra ubicado en una céntrica calle, la calle Santa Susana, cercana al centro comercial y al casco histórico, y al lado también del parque San Francisco, el cual confiere al entorno una mezcla de urbanismo y naturaleza del todo atractivo.

Es un centro de amplias dimensiones, con cuatro edificios e instalaciones deportivas y de recreo, y ocupa, de hecho, toda una manzana. Los espacios interiores son también amplios, con grandes aulas y pasillos, y patios exteriores que rodean todo el edificio. El tamaño y su localización son por tanto, a simple vista, sus primeros distintivos. Pero no son éstos los únicos.

La trayectoria del instituto es también reseñable, ya que se trata de un centro con casi dos siglos de existencia. Fue fundado en 1845 como instituto agregado a la Universidad,

en la calle San Francisco, aunque posteriormente, en 1859, consiguió autonomía administrativa respecto de ésta pese a seguir compartiendo el mismo edificio. Tras varios cambios de residencia debido a las epidemias, la guerra y otras vicisitudes, en 1939 el centro se traslada definitivamente al edificio que ocupa actualmente, que por aquel entonces sólo constaba del Pabellón Antiguo. Posteriormente, se fueron agregando el Pabellón Nuevo (1967), y el Polideportivo (1971). Fue un instituto masculino hasta 1981. Con la implantación de la LOGSE en el curso 1995/1996, pasó a denominarse Instituto de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) Alfonso II.

Con respecto a las infraestructuras, cabe decir que el centro dispone de todo tipo de recursos y materiales para llevar a buen puerto el proceso educativo. Por poner algunos ejemplos, se cuenta con: aula de música, cuatro aulas de informática, pizarras digitales, una biblioteca muy bien surtida, laboratorios, salón de audiovisuales, amplios espacios de recreo, etc. Es decir, se trata de un centro con recursos y esto le otorga cierta notoriedad de cara al exterior que, si analizamos en profundidad, quizá no esté del todo fundamentada. Expliquémoslo: por un lado, todas las instalaciones y materiales están algo deteriorados, si bien la mayoría no pierden por ello su funcionalidad. El mobiliario y la decoración ofrecen un aspecto un tanto arcaico, con paredes pintadas, sillas rotas...lo cual, como decíamos, contrasta con el prestigio que se le supone al centro. Por otro lado, no parece que se haga demasiado uso de los materiales de que dispone el centro: pocos profesores incorporan a sus métodos las nuevas tecnologías y, los que lo hacen, deben enfrentarse continuamente a los fallos más que habituales de la red wifi del centro, al desconocimiento de los aparatos, etc. (debido, probablemente, a que la edad media de los profesores supera la cuarentena, y no están del todo familiarizados con las nuevas tecnologías). Pues bien, este desfase entre infraestructuras y uso de las mismas y la reputación del centro es quizá sólo una característica secundaria si lo tomamos en un contexto global, pero todo merece ser reseñado para permanecer fieles a la realidad.

Otro distintivo del Alfonso II es su íntima relación con la diversidad. Ésta no es sólo atendida en base a lo que viene establecido por el marco legislativo, sino que además, se hace especial hincapié en ella en los documentos institucionales del centro, como respuesta a la idiosincrasia del mismo. Se trata de un instituto con un alto porcentaje de alumnado inmigrante (27%); asimismo, cuenta con un Aula de Acogida y un Aula de Inmersión Lingüística para aquellos alumnos que presenten dificultades en la lengua castellana. La

atención a la diversidad, por tanto, es una variable siempre a tomar en cuenta cuando hablamos del Alfonso II.

El centro oferta la posibilidad de cursar dos de tres idiomas extranjeros: inglés, francés y alemán. Cuenta, además, con una sección bilingüe de inglés en ESO desde el curso 2008-2009. De hecho, el bilingüismo es otro de los aspectos dignos de reseñar del centro. Por un lado, como comentábamos anteriormente, supone un distintivo especial que le otorga notoriedad al centro; por otro lado, está la realidad cotidiana: la posibilidad de cursar la ESO de forma bilingüe, sección que cuenta con unas plazas limitadas, le añade al centro un elemento de segregación. Por lo general, en la sección bilingüe de la ESO están los estudiantes mejor cualificados, con lo que, de manera consciente o no, se está seleccionando de antemano a aquéllos que tendrán más posibilidades en el futuro. Por otra parte, cabe preguntarse hasta qué punto están preparados los docentes para impartir clases (o al menos parte de ellas) en un idioma extranjero, pues en el Alfonso II muchos de ellos no cuentan con tal preparación. Esta circunstancia, a mi juicio, acrecienta la situación sectoria con la que ya de por sí ha de lidiar este centro.

El perfil de las familias que matriculan a sus hijos en este centro de educación secundaria es muy heterogéneo, aunque podemos subsumirlo bajo las genéricas categorías de: familias de clase media, trabajadoras, con estudios, y en relativo contacto con el centro. Hay también, en concordancia con el alumnado, familias procedentes de otros países pero igualmente trabajadoras, de clase media y con estudios, al menos en su mayoría. En esta clasificación siempre encontraremos excepciones palpables, casos concretos, pero una mirada genérica al instituto nos ofrece esta visión.

En definitiva, resulta muy complicado trazar un perfil único de todo el espectro de situaciones y características concretas que tienen lugar día a día en cualquier centro de secundaria, en el Alfonso II en particular. Hemos intentado resaltar lo más característico o diferencial de este centro, aunque tal vez no por ello sea, en última instancia, lo más determinante, porque de ello sólo se tiene experiencia en la realidad cotidiana del instituto, de manera más dinámica y espontánea.

1.2. Características de los alumnos

Antes de comenzar a describir al alumnado del Alfonso II, es preciso señalar que todo análisis de este tipo viene mediado por una visión subjetiva. Al tratarse de realidades mutables, dinámicas, sólo podemos acercarnos a ellas desde una mirada personal y cuyas conclusiones no serán nunca generalizables ni del todo objetivables. Por ello, las características de los alumnos de este centro son, en el fondo, las características que yo, como observadora particular, les atribuyo desde mi experiencia y visión.

Además, el Alfonso II cuenta con más de mil alumnos, con lo que pretender subsumir bajo unas cuantas categorías toda la variedad resulta una tarea titánica. A pesar de eso, sí que podemos encontrar algunas notas distintivas que trataremos de reproducir a continuación.

De manera general, se trata de un alumnado con un espectro de características muy amplio: hay un alto porcentaje de inmigrantes, es cierto, pero esto no constituye una particularidad más allá del hecho en sí de su presencia. Es decir, el alumnado inmigrante no aumenta la conflictividad, ni el absentismo ni, a mi juicio, el fracaso escolar. Éste es un centro en el que se dan, en mayor o menor medida, todos esos factores, pero no a *causa de* la inmigración, tal y como yo lo considero. Es cierto que el Aula de Acogida y el Aula de Inmersión Lingüística de las que dispone el centro son un reclamo para los alumnos extranjeros, pero su función es eficaz pues, si el alumno tiene la intención de integrarse y aprender la lengua, no suele haber problemas al respecto. Así bien, aunque característica reseñable, el porcentaje de alumnado extranjero no es determinante.

Con respecto a los factores de los que hemos hablado: conflictividad, absentismo y fracaso escolar, el Alfonso II despunta principalmente en lo segundo. De hecho, en la PGA aparece como uno de los asuntos más urgentes a tener en cuenta del centro, pues un elevado número de alumnos tiene como costumbre no asistir a clase por motivos injustificados. Esto se da igualmente en ESO y Bachillerato, presentándose como problema principalmente en el primer caso, ya que la asistencia es obligatoria. Un alto porcentaje de alumnos muestra un escaso interés hacia los estudios: pasan el día en el parque, no se presentan a los exámenes y, por lo general, no suelen titular. El absentismo está por tanto relacionado con el fracaso escolar, que en el Alfonso II empieza a ser un factor preocupante. Lo curioso de esta situación es que también en Bachillerato comienza a producirse una desmotivación generalizada: faltan a clase, no aprueban los exámenes y no

parece importarles, etc. Esto resulta cuanto menos sorprendente, ya que esta fase educativa no es obligatoria, y a veces uno tiene la sensación de cuántos estudiantes están, sencillamente, ocupando una silla y perdiendo el tiempo (el propio y el de los profesores). Huelga decir que estamos hablando de situaciones reseñables, y en ningún modo generalizable a todos los bachilleres del centro. Hay también, como en todas partes, estudiantes ejemplares, mediocres, esforzados o no... en fin, toda una sinfonía educativa de la que hablaremos más adelante.

No obstante de todo lo anterior, podemos afirmar que en el centro existe un factor de segregación, en ESO, que afecta a la dinámica general de todo el instituto: aparte de los grupos de diversificación que inducen de por sí al sectarismo, se da la circunstancia, como dijimos, de que el Alfonso II cuenta con una sección bilingüe, con plazas limitadas. El bilingüismo es, por cierto, más nominativo que real, pues a menudo los profesores que imparten las asignaturas no tienen los conocimientos de inglés requeridos y tienen que realizar auténticos malabares lingüísticos para adaptarse; pero ése es un asunto que no trataremos aquí. El hecho de que haya plazas limitadas de sección bilingüe implica que los alumnos más cualificados puedan permanecer en ésta y, los que no, vayan siendo derivados a grupos medios que, ya en 4º de ESO, pueden ser considerados sin género de duda como desastrosos. Los comentarios y quejas de los profesores del centro al respecto así lo indicaban. En 3º A ESO, por ejemplo, un noventa por ciento del alumnado era repetidor, a todos les quedaba alguna asignatura en la segunda evaluación y a más de la mitad le quedaban más de cinco, todo ello sin contar con que un ochenta por ciento era masculino. Que se produzcan situaciones de este tipo en un centro de secundaria es, a mi juicio, contraproducente, pues se están generando guetos educativos en los que el alumno o alumna que quiera esforzarse no podrá, por el clima en el que se encuentra. Al no permitir cierta flexibilidad y mezcla, se está, en definitiva, firmando la sentencia de fracaso de algunos estudiantes y ello, además de reprochable, va contra la legislación que aboga por la integración y la igualdad de oportunidades.

Soy consciente de que todo esto de lo que venimos hablando es más bien una característica del centro, de su funcionamiento, que de los propios alumnos; pero lo incluyo en este apartado porque les afecta directamente a ellos, de alguna manera los predispone y genera sus actitudes. No pretendo, con esto, liberar de la responsabilidad del fracaso escolar a los estudiantes y cargársela al centro, pues siempre está en la mano de los

mismos cambiar o esforzarse, pero estamos hablando de dinámicas generales que, en última instancia, pueden influir en las características, también generales, de los alumnos.

Hasta ahora hemos estado hablando de los rasgos del alumnado en general del centro. Ahora me gustaría afinar un poco más el análisis y centrarme en el grupo al que va dirigido esta propuesta de innovación, a saber: 2º de Bachillerato y, más concretamente, el de la rama tecnológica.

Los alumnos bachilleres del Alfonso II pueden agruparse, *grosso modo*, en tres categorías distintas: aquéllos que tienen la PAU siempre en el horizonte y cuya presión les obliga a esforzarse lo máximo posible; aquéllos que, esforzándose o no, van sacando como pueden todas o casi todas las asignaturas, aunque sus calificaciones sean bajas; y, por último, aquéllos que, por alguna razón que no logro comprender, suspenden todas las materias y además se jactan de ello como si fuera un mérito. Éste es, aproximadamente, el caso de 2º B de Bachillerato, de la rama tecnológica. Se trata, éste, de un caso excepcional por varias razones. En primer lugar, no es habitual que en un 2º de Bachillerato, con la PAU a las puertas, exista tal desidia estudiantil, o al menos, yo no imaginaba que pudiera darse siendo como es una fase opcional de la educación. En segundo lugar, no es habitual concretamente en el Alfonso II, instituto que goza de cierto reconocimiento en relación a la media de bachillerato y de alumnos que superan la PAU satisfactoriamente.

Hay varios motivos que podrían explicar, aunque no justificar, esta situación. Por un lado, los alumnos del Bachillerato tecnológico no están compelidos por la nota media de su expediente, pues las carreras a las que quieren acceder no exigen una nota de corte demasiado alta. De este modo, bastaría con esforzarse todo lo posible en el último trimestre y acabar, de cualquier manera, el curso académico. También podría argüirse que, al ser de la rama tecnológica, no están interesados académicamente en ciertas materias comunes que obligatoriamente tienen que cursar, como por ejemplo, Historia, Filosofía, Lengua (y esto desde la triste explicación que divide los intereses entre “letras” y “ciencias”, división a mi juicio completamente falaz, porque cualquier forma de interés, y la curiosidad, son siempre abarcadores, nunca exclusivos). Pero el desinterés es más bien generalizado hacia todas las asignaturas, quizá menos acuciado en las de ciencias, aunque también significativo.

En mi opinión, el origen de su desidia está, sencillamente, en una desmotivación de base, en una consideración de que aquello que aprenden en clase no les sirve para su vida cotidiana, y que lo académico y lo personal ocupan celdas vitales distintas y, a veces,

irreconciliables. Eso, y también por las conversaciones que pude mantener con ellos, una desmedida confianza en el futuro: pensar que, hagan lo que hagan, todo saldrá bien, conseguirán un buen trabajo, ganarán un sueldo aceptable, etc.

Por todo ello, y ahora más que nunca, creo que resulta esencial inculcarles a los alumnos motivación y actitud crítica, conocimiento del mundo en el que viven, y armas conceptuales y procedimentales para concebirlo y habitarlo. Ésa es la razón por la que oriento mi propuesta de innovación y mejora, hacia un grupo con semejantes características, porque la carencia más errónea que se puede tener en estos tiempos que corren, aunque sea la más extendida, es la desmotivación, la desgana, ya que inducen a la enajenación y ésta, como se sabe, a la manipulación. Nos ocuparemos de ello de forma más detallada en el apartado correspondiente.

Por último, cabe señalar que en este grupo no hay ningún alumno con discapacidad física o mental; en este sentido, se trata de una clase relativamente homogénea, con diferentes ritmos y formas de aprendizaje, pero sin ninguna particularidad que dificulte ese proceso. Lo que sí puede resultar no un obstáculo pero sí un cierto hándicap es el número: son veinticinco alumnos y alumnas (con una ligera mayoría masculina), y con tal porcentaje se puede considerar ya una clase numerosa, por lo que se habrán de adaptar los criterios metodológicos y didácticos a su proporción.

2. Reflexión sobre la experiencia del *practicum*¹

A lo largo de los capítulos anteriores he ido apuntando, o dejando entrever, qué ha sido para mí lo más significativo durante el período de prácticas, ya que he llevado a cabo el análisis de centro desde un punto de vista crítico y reflexivo. Es decir, la reflexión sobre el *practicum* aparece, en mayor o menor medida, desde la primera página de este proyecto.

Sin embargo, hay otros asuntos que, por su envergadura, trascienden el análisis de contexto y merecen ser retratados aquí de manera más detallada, por ello reservo este apartado para tal empresa.

Lo primero digno de resaltar con respecto a la experiencia del centro es el contraste con toda la teoría que se nos da en el máster. No se trata de que en el instituto ocurra lo contrario de lo que se nos dice en los papeles. No. Se trata más bien de que el ritmo legislativo-teórico y el ritmo, por así decir, cotidiano, del día a día de los centros, adquieren distintas velocidades en su puesta en marcha.

En algunas materias del máster, se hacía especial hincapié en la importancia de cierto marco legislativo: la Programación General Anual, el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Atención a la Diversidad... Documentos todos ellos de gran importancia para el funcionamiento del centro. No lo pongo en duda, pues la educación no puede, ni debe, partir de cero. Sin embargo, ese vínculo explícito que se nos muestra en el máster entre tales documentos y las decisiones de los docentes del centro, a mi juicio, no es tal. Y no lo es porque ambas cosas pertenecen a distintos planos de la realidad, no opuestos, pero sí ajenos. Pongamos un ejemplo concreto, el Plan de Atención a la Diversidad. Dicho Plan pretende, y cito textualmente de la PGA del Alfonso II: “Planificar y organizar el trabajo en el aula de forma que permita actuaciones individuales, en gran grupo y en grupos pequeños, con el fin de posibilitar que los alumnos trabajen a ritmos y niveles diferentes. Alternar períodos de trabajo individual con otros de trabajo cooperativo y de tutorización en los que los alumnos se apoyen mutuamente aportando cada uno sus habilidades y conocimientos. Efectuar el seguimiento diario de los alumnos con mayores dificultades para ofrecerles las ayudas y refuerzos necesarios a lo largo de las sesiones. Proponer fórmulas organizativas y de planificación del trabajo y tiempo de

¹ Relacionaré, en este apartado, de manera dialéctica e implícita, algunos de los contenidos expuestos en el máster con la experiencia personal del *practicum*.

estudio adaptadas a las características individuales y circunstancias personales”.² No pongo en duda que tales objetivos son muy nobles y absolutamente deseables, pero lo cierto es que no conocí a ningún profesor ni profesora en el centro que pudiera cumplirlos. No me refiero solamente al habitual desfase entre teoría y práctica, sino a la imposibilidad material y real de llevarlos a cabo. ¿Cómo puede una sola profesora de Ética, en 4º de ESO, atender de manera personalizada a los veinticinco alumnos de su clase en 50 minutos, día a tras día, y sin descuidar los objetivos generales de la etapa? Esta pregunta no es baladí; no se trata sólo de clamar al cielo por la falta de recursos materiales y humanos, sino que debe ser reformulada desde un punto de vista práctico y realista. No afirmo que los documentos no sean necesarios, a cierto nivel, para marcar u orientar al docente, para organizar el centro y, en definitiva, para regular la educación desde un punto de vista administrativo. Pero desde luego no son tan esenciales en la práctica educativa del día a día, porque ésta no reside en papeles sino en personas. En el máster, se nos hablaba de la importancia de éstos documentos en relación a que la educación no puede recaer en la voluntariedad de los docentes, porque esto daría lugar a una gran arbitrariedad. Yo tuve una experiencia diametralmente opuesta, en este sentido, en el centro de prácticas. No sólo recae la educación sobre los profesores: son éstos los que imparten la clase, corrigen los exámenes, atienden las dudas y, en última instancia, resuelven lo mejor que pueden cada diatriba, sino que además no puede ser de otra manera. La voluntariedad es el último reducto de cualquier relación humana, nos guste o no, y por supuesto también del proceso educativo, que está basado en relaciones.

Siguiendo la misma línea, me di cuenta de la cantidad de conceptos empleados y repetidos como un mantra en tales documentos que, sin saber exactamente por qué, se volvían vacíos cuando intentabas aplicarlos: ¿qué significa exactamente, por continuar con el ejemplo, “diversidad”? En una clase, *todos* los alumnos son diversos, no sólo desde un punto de vista humano, sino también en cuanto su manera de aprender, en las ideas con las que trazan su discurso, en su ritmo de aprendizaje, en sus dudas, en sus capacidades, en posibles dificultades físicas o intelectuales...Se trata de un concepto que pretende homogeneizar precisamente aquello contra lo que se revela: la homogeneización. De nuevo, no me opongo, ni muchísimo menos, a las medidas de atención a la diversidad (algunas de ellas del todo útiles y claras, como las extraordinarias: el Aula de Acogida o de Inmersión Lingüística), pero considero que,

² PGA (Programación del Departamento de Orientación, Curso 2011/2012), I. E. S. Alfonso II, Oviedo.

desde una perspectiva teórica de la educación, los conceptos han de estar más consolidados porque, si no, permanecen en el lugar del que vienen y no se transfieren a las acciones efectivas. No obstante, por suerte, la voluntariedad de los docentes salva la brecha entre teoría y práctica y, por decirlo de un modo llano, siempre se hace lo que se puede, pese a las limitaciones materiales.

Otra de las situaciones educativas que me llamó la atención, en contraste con lo aprendido en las asignaturas del máster, fue la relación en general pacífica y fluida entre profesor y alumno. En las clases teóricas, como es lógico, se nos puso en lo peor: alumnos incivilizados, casi personajes dickensianos, tizas y borradores volando por la clase... mientras el incauto profesor (en este caso, nosotros) sollozaba en una esquina. Resta decir que los días del *practicum* transcurrieron más bien en un ambiente tranquilo y acogedor. Es cierto que hay varios factores a tomar en cuenta: el Alfonso II no se caracteriza precisamente por ser un instituto conflictivo (aunque haya grupos más difíciles de llevar), por lo que, en otros centros, sí podrían darse esas situaciones de las que nos hablaron; nosotros, los profesores en prácticas, éramos elementos ajenos al contexto de los alumnos y por tanto nos trataban con más curiosidad que recelo. A pesar de todos estos elementos, no obstante, la experiencia del *practicum* nos proporcionó un lugar de observación privilegiado para reflexionar sobre el mundo de los adolescentes, sus actitudes, curiosidades, etc.

Yo terminé la secundaria hace aproximadamente diez años y, en todo ese tiempo, y en contra de algunos comentarios, no he visto un salto generacional, ni un cambio sustantivo de la educación. Quiere decirse que los estudiantes no son ni más vagos, ni más crueles o agresivos, ni tienen menos nivel que hace una década. No están mirando hacia un lado distinto al que nosotros mirábamos a su edad, simplemente hace falta atraer su atención, seguramente del mismo modo que un profesor o profesora atrajo la nuestra en su día. Éste es, tal vez, el aprendizaje más claro que he obtenido de la experiencia en el centro: la necesidad de que el proceso educativo se adapte, y no dé la espalda, al momento vital e intereses de los alumnos, precisamente para que ese proceso tenga una dirección y no sea un mero movimiento browniano. No se trata, con esto, de que se sustituyan los contenidos por juegos de mesa o por un recreo perpetuo en el que no quepa la disciplina, sino de dotar a esos contenidos de un valor transversal para sus vidas, y que mediante ellos puedan aprender una nueva manera de estar en el mundo. No tengo idea de cómo se puede llevar esto a cabo para cada una de las asignaturas,

pero sí intuyo cómo puede hacerse desde mi especialidad, lo cual trataremos en el apartado correspondiente.

Recapitemos: hasta el momento me he centrado en dos de los elementos claves de cualquier institución educativa, del Alfonso II en particular: los documentos legislativos del centro y su relación con la vida diaria del mismo, y los alumnos. Las dos ideas fundamentales que me gustaría aclarar con respecto a estos temas, a modo de resumen, son: por un lado, la importancia formal de los documentos pero el desfase de los mismos con respecto a la vida diaria del centro; y, por otro lado, la consideración del alumnado como un receptor capaz de asimilar cualquier contenido, siempre que éste se adapte de algún modo a los intereses de los estudiantes.

Ahora quisiera hacer hincapié en otros factores que contribuyen a que el proceso educativo llegue, o no, a buen puerto. En primer lugar: las familias. La implicación de éstas con el centro era más bien relativa. Podría decirse que no existía una relación de categorías “familias-centro”, sino que sobre todo se daba entre padres y madres particulares que, esporádicamente y sólo si había algún problema, se reunían con los tutores. Noté, en este sentido, poco seguimiento de las familias con respecto a la educación de sus hijos. Es cierto que el centro ponía a disposición de las mismas toda una serie de canales de información (página web, cadena telefónica, etc.) para que pudieran estar al corriente de todo lo que sucedía en el día a día, pero no sé hasta qué punto eran utilizados o no, pues esto se hacía de forma privada. Sólo tengo constancia de las visitas que tuvieron lugar en el centro y de los sucesos que relataban los profesores. Partiendo de tan pobres indicadores, mi análisis no trasciende el marco de lo meramente anecdótico pero, incluso de esta manera, puede surgir una reflexión acerca del papel fundamental que deben cumplir los padres y madres en el proceso educativo.

A menudo algunas familias delegan toda la responsabilidad de la educación de sus hijos en el centro, desentendiéndose de las necesidades que puedan presentar, de las dificultades en el aprendizaje, de las faltas de disciplina, etc. Esto, claro está, repercute en el futuro de los propios estudiantes, ya que no tienen un patrón en casa que les oriente, pero también afecta al funcionamiento del centro, que se ve desbordado ante la cantidad de alumnos problemáticos en algún sentido de los que tiene que hacerse cargo. En este aspecto, la labor de los tutores (al menos de los que yo conocí) resulta inestimable. La educación ha de ser una labor conjunta entre familias y escuela, no puede recaer sólo en una de estas dos variables. Aún así, algunos tutores cargan sobre sus espaldas todo el peso que supone, por ejemplo, un alumno problemático o

conflictivo que no es atendido en su hogar, además de continuar con su función docente e, imagino, también con su vida personal. Ello contrasta enormemente con cierto tipo de imaginario colectivo que retrata la figura del docente como aquél que imparte un par de clases al día, se toma dos cafés, y vuelve a su casa para descansar. Huelga decir lo absurda que resulta esta caracterización.

Por último, y continuando en parte con el mismo tema, quisiera señalar que quizá la figura más emblemática de la institución educativa es la del profesor o profesora. Digo la más emblemática no por ser exactamente la más importante, sino porque es con la que, nosotros, futuros docentes, nos sentimos más identificados, como es lógico.

Uno siempre se plantea en qué tipo de profesor/a quiere convertirse: en el autoritario que impone respeto, o tal vez sólo miedo; en el pasivo, que deja, o que no tiene más remedio que dejar, que los alumnos decidan por él cualquier asunto; o en el democrático, que dialoga con los estudiantes, los estimula y planta en ellos la semilla del aprendizaje. De estas tres categorías, estudiadas durante el máster, la ideal, por supuesto, es la tercera. Todos y todas aspiramos a configurarnos como docentes según esos principios (estímulo, diálogo...), y probablemente conseguiremos tal fin con cierto esfuerzo y experiencia. Sin embargo, a mí me parece importante subrayar, además, otro factor en relación a la docencia que suele pasar desapercibido, por lo que tiene de impreciso y escurridizo. Este factor es la pasión. Ser un profesor apasionado, a mi juicio, es una de las claves para llevar a buen término los objetivos de la enseñanza. Ahora bien, ¿hacia qué se tiene que sentir pasión?, ¿hacia los contenidos? Por supuesto, pero no sólo. Muchas veces se produce la situación en que un docente, enamorado de su especialidad, habla para sí mismo o para nadie acerca de lo maravilloso que resulta tal o cual tema. No obstante, si se concibe el término *pasión* en toda su amplitud, nos encontramos también con la *com-pasión*: sentir con el otro, junto a otro, hacerle participe de un sentimiento. Aquí reside, desde mi perspectiva, el verdadero núcleo de la pasión, que es en este caso pasión por la enseñanza: no hacer de los alumnos meramente un auditorio, ser capaz de motivarles para que, en última instancia, sean ellos mismos los que construyan su propio aprendizaje.

En definitiva, la experiencia del *practicum* me ha servido fundamentalmente para reflexionar, con cierto conocimiento de causa, sobre todos estos asuntos; para observar las relaciones en vivo, tanto formales como informales. Ha supuesto también un foco de luz a la hora de integrar todas las estructuras organizativas del centro y contextualizarlas en un escenario real. También, me ha dado una idea sobre cómo acercarme a una

programación de aula, tomando en consideración más elementos de los que yo creía en un principio. Y, por último, la experiencia en el centro me ha dado la posibilidad de ponerle rostro a ese nombre genérico tantas veces escuchado en el máster: el alumnado, protagonista, a mi juicio, de todo el mosaico educativo, y razón por la cual toda innovación adquiere sentido.

3. Justificación de la innovación

Quisiera, en este apartado, exponer los motivos en los que fundamento tanto la elección de la innovación, como la innovación misma, relatando la experiencia que me llevó a considerar esta propuesta de mejora, y basándome en múltiples perspectivas de la enseñanza de la filosofía.

La reflexión acerca de la innovación tiene su origen en la experiencia concreta que viví con el grupo del Bachillerato tecnológico. Fue un grupo en el que no impartí ninguna unidad didáctica; lo hice en cambio en dos clases ejemplares, por recomendación de mi tutora de prácticas: 1º de Bachillerato médico-sanitario y un grupo bilingüe de 4º de ESO. La experiencia fue muy gratificante ya que los alumnos estuvieron atentos, solícitos y participativos. Las unidades didácticas fueron, ambas, innovaciones, una de lógica mediante juegos de mafia, la otra de derechos políticos a través de los movimientos sociales actuales. Sin embargo, el hecho de impartir clase, a mi juicio, provoca que uno centre su atención más sobre sí mismo (cómo lo está haciendo, se está explicando bien, etc.) que sobre el grupo, al menos en profesores novatos como nosotros. Es decir, la puesta en escena, aunque proporciona un aprendizaje más intuitivo acerca de cómo impartir una unidad, le despoja a uno de la perspectiva de observador imparcial desde la que reflexionar. Por ello, mi atención, durante las prácticas, se centró sobre todo en este grupo de 2º de Bachillerato, en el que intervine parcialmente mediante charlas, conversaciones, pero en el que sobre todo permanecí atenta a las características de los alumnos, sus intereses, inclinaciones y, por qué no decirlo, sus habituales bostezos.

En tal grupo, se concebía la filosofía como una maraña de conceptos abstractos, sin ligazón alguna ni entre sí ni mucho menos con respecto al mundo que ellos habitaban, según sus comentarios. En general, era una clase a la que los profesores consideraban o bien apática, o directamente intratable: el barullo que solía formarse era más propio de una clase de 2º de ESO que de una de Bachillerato, la mayoría arrastraba más de tres asignaturas, y en general resultaba sorprendente su desidia si consideramos que tenían la PAU a la vuelta de la esquina. Desde mi punto de vista, eran despiertos, curiosos, ingeniosos y muy sensibles; cuando se les enseñaba algo de filosofía con distintas palabras, empezaba a resultarles familiar, y no sólo escuchaban atentamente sino que formulaban preguntas de los más interesantes. En definitiva, yo creo que, en el fondo, les encantaba la filosofía, aunque aún no lo supieran. Por todo ello, he orientado mi propuesta de innovación hacia un grupo con semejantes características, y no hacia

aquéllos en los que impartí mi unidad didáctica. Considero que toda innovación debe estar destinada a rellenar un hueco, a salvar una carencia, y en este caso, lo que está destinado a ser mejorado es el proceso de acercamiento de la asignatura, por parte del profesor, a partir de una nueva didáctica.

Partiendo de estos presupuestos, alimento mi propuesta con un texto de Juan José Millás que, por su lucidez y puntería, merece ser reproducido aquí en su totalidad:

Según estudios de toda solvencia, el alto índice de fracaso escolar se debe a la falta de conexión entre los planes de estudio y la realidad. En otras palabras: que el principio de Arquímedes o el pretérito imperfecto del verbo amar, por poner dos ejemplos sencillos, no tienen nada que ver con la vida. A lo mejor ya nadie desaloja la misma cantidad de agua que el volumen de su cuerpo al introducirse en una bañera. Ni nadie amó a alguien en un tiempo remoto y le apetece expresarlo en esta forma verbal: yo amaba, tú no, él etcétera. Yo amaba a Beatriz. “Lleva cuidado, chico, que estás empleando el pretérito imperfecto del verbo amar y eso no tiene nada que ver con la realidad”. No entiende uno a qué llaman vida, ni a qué estudios.

Personalmente, si no hubiera aprendido a hacer análisis sintácticos, no sabría desmontar mis estados de ánimo y echaría la culpa de todo lo que me pasa al portero, al jefe o al Gobierno. Quizá otras cosas no, pero la gramática sí tiene que ver con la realidad. En cierto modo, la construye. Por otra parte, de haber sabido en su día lo que representaba Atenas, lo mismo me habría ido de viaje de novios a Albacete, que, con todos los respetos, no es lo mismo. Tampoco soy capaz de imaginar cómo sería sin haber cultivado las cuatro reglas, pues no hace uno otra cosa a lo largo del día que sumar o restar afectos, dividir emociones, multiplicar panes y peces. Y de no haber aprendido a leer, tampoco habría tenido acceso a aquellas novelas por cuyos túneles logré huir de una existencia hostil, casposa, inhabitable: la existencia española y de las jons.

Y es que continuamos llamando realidad a cualquier cosa, no aprendemos. De modo que hay días en los que se asoma uno a la ventana, o a los pactos municipales, y le dan ganas, en efecto, de coger la mochila de su hijo y correr al colegio, para huir de la quema. En otras palabras, que visto lo visto quizá sería preferible que los planes de estudio continuaran alejados de la realidad. Vida y cultura no deberían ser cosas diferentes, pero si llegaran a serlo y hubiera que elegir, uno preferiría quedarse con la cultura. La vida da asco, con perdón del asco.³

Siguiendo esta línea, podemos decir que la didáctica de la filosofía, generalmente, ha sido concebida desde tres modelos más o menos homogéneos y que responden a unas expectativas concretas, a saber: el modelo epistémico, que está basado en un saber sustantivo, de reproducción de contenidos, y donde el alumno hace las veces de mero receptor; el modelo formativo, que entiende el conocimiento como procesos, en los que el alumno tiene que desentrañar los saberes; y el modelo pragmático, que asume una perspectiva más deliberativa, y de participación conjunta. A menudo, se entiende el primer modelo como arcaico, en la medida en que no integra los procesos críticos y reflexivos que se esperan para adquirir las competencias básicas del período formativo del Bachillerato. Desde mi punto de vista, sin ser éste un modelo suficiente, sí es al

³ Millás, Juan José, “La vida” en *Articuentos completos*, Seix Barral, Barcelona, 2011, pág. 650-651

menos necesario. Es evidente que la participación, la crítica, el juicio propio, son elementos básicos del aprendizaje, pero son elementos también que no pueden darse en el vacío: hacen falta saberes sustantivos sobre los que ejercitarse. Así pues, yo consideraría todos estos patrones no sólo como complementarios, sino también como secuenciales: el alumno ha de poder transitar de uno a otro de manera escalonada, autónoma y atendiendo a la problemática filosófica concreta.

Yendo un poco más lejos, podríamos considerar estos tres modelos a partir de la perspectiva filosófica sobre la que se apoyan. De esta forma, el modelo epistémico iría en consonancia con una concepción idealista de la filosofía; el modelo formativo, con un enfoque cognitivista y por último, el modelo pragmático, con un método racionalista. Como hemos dicho, todas estas perspectivas didácticas no son exclusivas, pudiendo el profesor emplear una u otra según lo considere apropiado.

Además de todas ellas, a mí me gustaría introducir una perspectiva innovadora, si no para la propia filosofía, sí para la enseñanza de la misma en 2º de Bachillerato. Se trata de una fundamentación *estética* de la filosofía, que apele precisamente al sentimiento estético de los alumnos hacia los contenidos de la materia, para que encuentren una conexión de alguna forma poética entre la filosofía y sus propios pensamientos no sistematizados. Es ésta una manera de acercar las problemáticas conceptuales propias de la Historia de la Filosofía, de la mano de un lenguaje más laxo, el de la literatura (el de la poética, en general). Pretendo con esto alcanzar varias metas: en primer lugar, enseñarles a transitar por el lenguaje de la filosofía, de tal forma que vean que los conceptos de esta materia no son en el fondo tan rígidos y crípticos, sino que pueden emplearlos de manera creativa; en segundo lugar, y de forma derivada del primer objetivo, que aprendan que toda disciplina, también la filosofía, está armada con un aparato terminológico propio, pero no cerrado, y que pueden asimilarlo de igual manera que el de la matemática o la química. Asumo, junto a Richard Rorty, que el lenguaje de la filosofía, como cualquier otro, es un *juego*, y ese juego además, para trascenderse a sí mismo, se nutre esencialmente de la literatura: “La física y la metafísica que han sido importantes y revolucionarias han sido siempre literarias, en el sentido de que han abordado el problema de introducir una nueva jerga y han dejado de lado los juegos de lenguaje vigentes”⁴; en tercer lugar, desde una perspectiva más amplia, pretendo que asuman, al menos de manera implícita, el concepto de interdisciplinariedad, de tal forma

⁴ Rorty, R., *Essays on Heidegger and others*, Cambridge University Press, 1991, pág. 99

que puedan ubicar la materia de filosofía en un contexto de sentido global (en relación con las ciencias, las artes, la política, etc.).

Para la consecución de este objetivo, emplearé textos literarios específicos que pongan de relieve una problemática filosófica de una manera sencilla, si acaso simbólica. Lo veremos en el apartado correspondiente pero, a modo de aperitivo, reproduzco aquí un fragmento en el que se intuye el por qué de esta elección de la literatura como instrumento didáctico para la filosofía: “Para quien reduce la racionalidad al logos, las formas narrativas serán mero entretenimiento; [en cambio], para quien sostiene que la racionalidad no se agota en el logos, y menos aún en el empobrecido concepto de logos presente en el discurso de la modernidad, la narración es conocimiento, puede hacer aparecer súbitamente los aspectos inéditos de la condición humana”.⁵

Por último, hay una pregunta que se muestra necesaria con respecto a la elección de la literatura, o de la poética, como método “estético”. Es decir, ¿por qué no la fotografía, el cine, el dibujo, con los que tal vez el alumnado se sienta más identificado? Las razones son de tipo epistémico. Tal y como yo lo considero, vivimos en una sociedad en la que, a pesar de estar bombardeados por imágenes, a todas horas, aún no sabemos pensar por medio de ellas, de tal forma de que éstas funcionan en todo caso como ilustraciones del relato mental, armado mediante conceptos. Somos, en este sentido, analfabetos icónicos. Partiendo de este hecho, resultaría hartamente complicado esbozar una historia de la filosofía en imágenes; éstas siempre pueden acompañar, pero nunca sustituir, al relato filosófico. Como sostiene J. Luis Molinuevo: “El pensamiento y el concepto siempre lo son de algo, pero distinto de sí. Las imágenes aquí lo son de sí mismas, no esquematizan conceptos como en Kant”⁶.

La literatura, en cambio, se nutre en el fondo del mismo principio conceptual de la filosofía: la abstracción, sólo que aquélla lo hace de forma simbólica, y ésta de forma analítica o sintética. Mi estrategia es fundirlas de algún modo para que los conceptos se revistan con un aspecto más poético, más creativo y, en suma, más atractivo para los alumnos. Se intentará que los estudiantes aprendan a *leer entre líneas* la historia de la filosofía, y con ella su mundo expresado en conceptos, como dijera Hegel. En

⁵ De la Garza, M^a Teresa, “Filosofía y literatura en la formación del ser humano”, en *Alter Texto*, nº 6, Vol. 6, 2005, pág. 91

⁶ Molinuevo, J. L., “Lo sonoro y las imágenes de tiempo lento”, Ponencia presentada en el *Congreso internacional de Estética y Filosofía de la Música* (dirigido por Antonio Notario) el jueves 24 de septiembre de 2009 en la Universidad de Salamanca.

definitiva: a mirar por las rendijas de los conceptos para ver en ellos su propio mundo, y todo lo que ha tenido que andarse para que éste se constituya.

4. Caracterización y fundamentación de la materia

4.1. Caracterización

Con la asignatura de Historia de la Filosofía, del curso 2º de Bachillerato, culmina la formación filosófica de la última etapa de la secundaria. Por tanto, esta materia ha de estar en estrecha conexión con la asignatura de Filosofía y Ciudadanía, del curso anterior. En Historia de la Filosofía, se ha de ofrecer una amplia visión cronológica, a través de los distintos sistemas de pensamiento y de los autores, de todo el aparato conceptual esbozado en 1º de Bachillerato, de tal forma que los alumnos puedan ubicar las problemáticas filosóficas que habían estudiado, en un momento histórico concreto. Se espera que el alumnado pueda conocer, identificar y relacionar las corrientes de pensamiento que han trazado la Historia de Occidente, y que han dado lugar a las distintas concepciones del mundo, en íntima conexión con la Ciencia, el Arte y la Política.

En definitiva, se trata de que los alumnos adquieran una base histórico-filosófica en la que asentar las problemáticas conceptuales que han marcado el curso de nuestra civilización. Ahora bien, ello no implica que la función de esta asignatura se limite meramente a una labor doxográfica, en la que cada autor sostiene una opinión distinta al anterior, sin más alcance conceptual que el del simple intercambio de pareceres. Al contrario: una de las metas de esta materia es, fundamentalmente, que el alumno o alumna valore y reflexione sobre el porqué de los sistemas de pensamiento: qué relación había entre éstos y determinados acontecimientos, qué implicaron, qué han supuesto para la actualidad, etc. La idea que subyace a esta forma de concebir la asignatura es que la Filosofía no es una disciplina muerta, pues muchos de los interrogantes que plantearon nuestros antepasados continúan vigentes hoy en día, y además de forma activa.⁷

Se entiende, además, que el contacto con la filosofía para la mayoría de los alumnos termina aquí, pues suelen ser excepciones los que optan por cursar esta materia en estudios universitarios. Por tanto, aparte de que adquieran cierto grado de conocimiento académico y base filosófica general (con vistas a la PAU), se debe hacer especial hincapié en los aspectos procedimentales y actitudinales de la asignatura.

⁷ Un ejemplo paradigmático de esto que venimos diciendo son las concepciones políticas originadas en la Ilustración y cómo actualmente se están revisando y reformulando a través de los movimientos sociales que están ocupando las calles de muchas ciudades del mundo.

Con respecto al marco procedimental, la asignatura de Historia de la Filosofía está orientada, por una parte, al análisis crítico y reflexivo de textos filosóficos, de tal forma que los alumnos adquieran las competencias necesarias para poder interpretar un texto de cualquier pensador, pero no sólo esto. Se trata de que sean capaces de asumir que todo texto, filosófico o no, está armado con un lenguaje propio, y que tienen que acercarse al mismo por medio de herramientas de análisis, crítica y reflexión, propias de la filosofía pero extensibles a cualquier disciplina. Por otra parte, la asignatura de Historia de la Filosofía debe proporcionar al alumnado los criterios de racionalidad inherentes a la argumentación filosófica pero también, de nuevo, válidos para cualquier campo. Así, esta materia ofrece las armas adecuadas para el debate, sin incurrir en falacias materiales, y a propósito de ciertos criterios deliberativos: respeto, escucha, y autocrítica.

Estos tres rasgos entre otros, configuran, por último, el marco actitudinal de la asignatura. En la Historia de la Filosofía se han producido numerosas diatribas conceptuales que los alumnos podrán discutir entre sí; para ello, tendrán que desarrollar cierta templanza y paciencia, aprender a escuchar a sus compañeros, respetar puntos de vista diversos, etc., valores, todos éstos, implícitos en los modos de hacer filosofía y en la manera adecuada de relacionarse con la misma.

4.2. Fundamentación: Historia y perspectivas de la enseñanza de la filosofía

La enseñanza media en España, sobre todo a partir del s. XIX, podría ser caracterizada como aquella que, cuando logra dar un paso hacia adelante, inmediatamente retrocede dos. Los constantes cambios de gobierno, las sucesivas reformas, la tensión entre Iglesia y Estado, y por lo tanto también entre diferentes perspectivas ideológicas, hicieron de la situación educativa española un terreno de arenas movedizas cuyo espectro resulta muy complicado analizar hoy día. Quiere decirse que, son tantos los avances y retrocesos en materia de educación, que no hay una trayectoria definida lista para ser interpretada.

A grandes rasgos, podemos apuntar que, a principios del s. XIX ya se empieza a flirtear con la idea de una instrucción pública, paradigma heredado del espíritu ilustrado del siglo anterior. Sin embargo, las políticas absolutistas de Fernando VII frenaron este impulso primario, no porque la instrucción pública no fuera beneficiosa en sí, sino porque ésta se planteaba más bien en términos ideológicos y políticos; es decir, abría las puertas a la insurrección progresista y liberal que siempre estaba al acecho. Por lo tanto,

el debate sobre la educación pública quedaba siempre a la zaga de burdas estrategias políticas. De tal modo, no podemos hablar propiamente de enseñanza pública, y aún así con ciertos matices, hasta la Ley Moyano de 1857. Después de ésta, la educación sufre todavía ciertos tiras y aflojas hasta la relativa estabilidad de la época democrática (1978), pero no entraremos en tales vicisitudes. Lo que nos interesa en cambio es analizar cuál es la situación de la enseñanza de la filosofía en España, atendiendo no tanto a su perspectiva histórica, que la tiene, como a sus rasgos definitorios.

Pues bien, teniendo en cuenta el escenario que hemos presentado, podemos concebir la filosofía como sujeto y objeto de todas estas reformas educativas. Objeto en la medida en que fue vulnerable a los contantes cambios de planes promovidos por el gobierno; pero también sujeto en tanto que ayudó a consolidar los metarrelatos a partir de los cuales se fundamentaban tales reformas, hacia un lado o hacia el otro. La filosofía, en este sentido, era el as en la manga del poder político vigente e igualmente la primera que sufría en sus propios contenidos las remodelaciones.

Todo esto apunta a que la enseñanza de la filosofía en España estuvo profundamente determinada por la constante tensión entre religión y secularización, si lo analizamos desde un patrón ideológico o, lo que es lo mismo, entre conservadores y liberales, o a partir de las desamortizaciones (criterios políticos y económicos, respectivamente). Esta permanente dialéctica dejó su huella en la enseñanza de la filosofía española hasta el punto de que ésta, durante mucho tiempo no fue más que escolástica una y mil veces renovada y, aunque trataba de levantar el vuelo hacia otros horizontes, a menudo terminaba dando de bruces contra el suelo ideológico de las secciones más conservadoras. Podemos afirmar, perentoriamente, que este tira y afloja de la enseñanza de la filosofía para con la Iglesia y sus secuaces se ha mantenido prácticamente hasta ahora⁸, si bien es cierto que en un marco de estabilidad democrática en el que, aunque se suceden las reformas educativas, contamos con un suelo más firme. A partir de 1978, se consolidó propiamente la asignatura de Historia de la Filosofía en España, primero en COU, posteriormente como parte del Bachillerato. Sus contenidos se han mantenido desde entonces relativamente estables, ofrecidos desde una perspectiva histórica a la que se ha implementado un enfoque explícitamente ético a partir de ciertos valores transversales como igualdad, respeto, solidaridad, etc. Lo veremos a continuación.

⁸ No hay más que recordar el reciente debate promovido por el ministro de educación, José Ignacio Wert, en torno a la legitimidad de la asignatura Educación para la Ciudadanía, debate claramente de índole ideológica, y cuya formulación pone en entredicho la supuesta estabilidad democrática en cuanto a la temática de las asignaturas relativas a la filosofía.

5. Objetivos

En este apartado señalaremos los objetivos que se deben tener el horizonte a la hora de elaborar una programación de aula, y también de desarrollarla, de forma interactiva, en la clase con los alumnos.

Hay dos marcos legislativos, por grados de inclusión, que tomamos en consideración para ubicar nuestra propuesta específica, a saber: los objetivos generales de la etapa, regulados por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), y los objetivos generales de la asignatura, que fija el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias según el Decreto 75/2008.

5.1. Objetivos generales de la etapa (Bachillerato)

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Como puede verse, la mayoría de estos objetivos son consustanciales ya de por sí a la asignatura de Historia de la Filosofía, pues para poder analizar las problemáticas conceptuales que en ella se analizan, se han de desarrollar estas competencias que aquí se explicitan.

5.2. Objetivos generales de la asignatura

Los objetivos de la asignatura Historia de la Filosofía son los siguientes:

1. Reconocer y comprender el significado y la trascendencia de las cuestiones que han ocupado permanentemente a la filosofía, situándolas en el contexto de cada época, entendiendo su vinculación con otras manifestaciones de la actividad humana.
2. Valorar la capacidad de reflexión personal y colectiva como instrumento para enfrentarse a los problemas filosóficos y al análisis crítico de la realidad actual.
3. Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de distintos autores y autoras, analizarlos, comentarlos y compararlos, practicando y valorando el diálogo racional como medio de búsqueda de una definición colectiva de la verdad.
4. Desarrollar y consolidar una actitud crítica ante opiniones diferentes, comprendiendo la relación existente entre las teorías y corrientes filosóficas que

se han sucedido a lo largo de la historia y analizando las semejanzas y diferencias en su modo de plantear problemas y proponer soluciones.

5. Conocer y valorar diversos métodos de conocimiento e investigación para hacer posible un aprendizaje personal y autónomo, y para la elaboración de un pensamiento propio basado en el rigor intelectual al analizar los problemas, en la libre expresión de las ideas y en el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.
6. Analizar y comprender las ideas más influyentes de nuestro acervo cultural, y exponer de modo oral y escrito el pensamiento filosófico de diferentes autores o autoras, mostrando un punto de vista personal, razonado y coherente.
7. Conocer y analizar las principales teorías éticas y las diversas teorías de la sociedad, el Estado y la ciudadanía elaboradas a lo largo de la historia, apreciando la capacidad de la razón para regular las acciones individuales y colectivas, y a partir de la reflexión ética, asumir compromisos cívicos que consoliden la competencia social y ciudadana.
8. Enjuiciar críticamente las propuestas excluyentes o discriminatorias que aparezcan en el discurso filosófico, como el androcentrismo, el sexismo, el etnocentrismo, la homofobia u otras.
9. Desarrollar una conducta cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, y con el desarrollo sostenible, mostrando actitudes de responsabilidad social y participación en la vida comunitaria.

5.3. Objetivos de la programación

Nos ocuparemos detalladamente de los objetivos en las unidades didácticas correspondientes pero, a modo de introducción, esbozamos aquí aquéllos que pretenden complementar a los ya citados en los apartados anteriores:

- Objetivos conceptuales

1. Aprender e identificar el lenguaje específico de la filosofía, su entramado conceptual, y su conexión con el contexto concreto en el que emerge.
2. Conocer las principales problemáticas filosóficas a través de textos, libros, de índole específicamente filosófica, pero también por medio de relatos, cuentos,

poesías, de tal forma que se adquiriera la capacidad de transitar por la disciplina filosófica con una mirada siempre nueva.

3. Comprender las teorías filosóficas como tentativas de solución a problemas planteados, en conexión con otras manifestaciones culturales, artísticas y científicas.
4. Ampliar y enriquecer, de manera general, el vocabulario, de tal manera que puedan conectar una problemática o a un autor concreto con su terminología específica.

- Objetivos procedimentales

1. Leer e interpretar de una manera comprensiva y crítica tanto los textos filosóficos como cualesquiera otros en los que, de manera latente, aparezca o se esboce una cuestión filosófica. Este objetivo se concreta en el siguiente.
2. Desarrollar una racionalidad creativa hacia todas las disciplinas del saber, y hacia el mundo que les rodea, para que puedan analizarlo autónomamente, al margen de prejuicios, etiquetas, etc.
3. Aprender a expresarse de manera adecuada y competente, de tal forma que desarrollen un discurso coherente y convincente, tanto de un modo oral (postura adecuada, gestualidad) como escrito (vocabulario rico, ortografía correcta, etc.).
4. Aumentar la capacidad de escucha activa de los alumnos: tendrán que asimilar que las intervenciones del compañero/a no sólo son importantes en base al respeto que deben demostrarle, sino también como estrategia de aprendizaje propia, de donde pueden extraer nuevas ideas, puntos de vista, etc.

- Objetivos actitudinales

1. Asumir, de manera general, la importancia de las contribuciones filosóficas para con el mundo, la historia y el ser humano, y su vigencia en las problemáticas actuales; que la filosofía les ofrezca no sólo una serie de contenidos, sino sobre todo una nueva mirada.
2. En consonancia con lo anterior, afinar la sensibilidad estética: valorar la importancia de las emociones, sentimientos, pasiones, en la relación con el mundo, no sólo para hacer de ellos personas más completas, sino también para desarrollar una más rica intersubjetividad.
3. Madurar el juicio crítico y reflexivo, de tal forma que puedan resolver de manera autónoma no sólo los problemas conceptuales a los que se enfrenten durante su

formación, sino también aquéllos de índole personal, social o referente a los medios de comunicación que imperan en nuestro contexto.

4. Tolerar todas las opiniones, manifestaciones del resto de compañeros, siempre que éstas se encuadren en un marco de respeto, de tal forma que aprendan a valorar los derechos de expresión propios y ajenos, característicos de una sociedad democrática.

En definitiva, y a modo de resumen, podemos señalar como objetivo transversal de toda esta programación el de ofrecer la filosofía no sólo como una materia más, sino sobre todo como una actitud, una mirada, aunque para adquirirla sea preciso cierto esfuerzo intelectual; parto, en este sentido, de la máxima de Adorno, según la cual: “Los que se irritan por la exigencia de la asignatura de filosofía son los mismos que no ven en la filosofía nada más que una asignatura”.⁹

Como se ve, en ningún caso se sustituyen el marco legislativo en el que se encuadra esta programación. Todos estos objetivos que apuntamos no hacen sino completar y concretar los objetivos generales que aparecen en el currículo de 2º de Bachillerato, ofreciendo así unas perspectivas y metas más específicas. Se parte aquí de la base según la cual, cuanto más afinado sea un propósito, más sencilla será su consecución. Explicaremos, en los siguientes apartados, qué más herramientas se precisan para llevar a cabo la propuesta innovadora que estamos elaborando.

⁹ Adorno, T. W., *Educación para la emancipación. Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker*, Ediciones Morata, Madrid, 1998, pág. 37

6. Criterios metodológicos y didácticos

Para llevar a buen puerto esta programación y sus correspondientes objetivos, se tendrán en cuenta una serie de criterios metodológicos y didácticos. Se trata de exponer el *cómo* vamos a proceder y cuáles son los motivos por los que estos medios concretos son más adecuados que cualesquiera otros.

El hilo conductor de la materia de Historia de la Filosofía será la tradicional (aunque no por ello ineficaz) exposición oral de los contenidos por parte del profesor o profesora. Sin embargo, el docente se servirá asimismo de otras herramientas didácticas, como veremos a continuación.

Aunque uno de los pilares básicos de la asignatura de la Historia de la Filosofía es el contacto directo con los textos filosóficos, en esta programación esto, sin ser excluido, quedará relegado a un segundo plano para dejar hueco a la innovación que aquí planteamos. Las razones de optar por tal metodología son de tipo práctico, antes que materiales. Se entiende que la mayor parte del alumnado de Bachillerato no elegirá cursar estudios universitarios relacionados con la Filosofía (si nos basamos en las estadísticas); por tanto, su contacto con esta materia será sobre todo genérico y sobrevolado y, siendo realistas, orientado a la PAU. Ello no implica que no puedan, pese a todo, relacionarse con la filosofía de una forma activa y autónoma, aprender a leer e interpretar ciertos textos filosóficos paradigmáticos, y, fundamentalmente, comprender las problemáticas filosóficas que han marcado nuestra Historia. Sencillamente, creemos que todo eso puede llevarse a cabo mediante distintas herramientas de aproximación (los textos literarios), para después, de manera autónoma, poder leer directamente las fuentes que, a primera vista, quizá les resultan un tanto áridas. Se trata de hacer hincapié en que lo fundamental de la filosofía no es aprenderse de memoria una serie de abstrusos términos ni su definición exacta, sino saber relacionar entre sí su significado y plantearlo además en un contexto histórico en el que adquieren sentido; se trata, en suma, de comprender que la filosofía es la historia de los problemas (la mayoría vigentes aún), no la historia de personas concretas, y por consiguiente no importa de qué modo nos acerquemos a aquéllos, sino que captemos el sentido último de su enunciación.

Por todas estas razones, la herramienta protagonista en esta programación de Historia de la Filosofía será la de textos literarios, que planteen a los alumnos las mismas preguntas que se hicieron los filósofos, pero con distinto lenguaje. Como veremos en el ejemplo concreto, se propondrá al menos un texto literario para cada

unidad didáctica y, a medida que se vaya comprendiendo lo fundamental, se completará con la lectura de los propios textos filosóficos.

También, a modo de aperitivo poético y contextual, el epígrafe de cada unidad didáctica será un verso que, de alguna manera, aglutina o encierra el sentido de la misma. De esta forma, al inicio de cada unidad se planteará ese verso a los alumnos y se trazará un puente poético entre el mismo y el fondo de la cuestión filosófica. Pongamos un ejemplo: el verso de Kavafis “*No hallarás otra tierra ni otro mar. La vida que aquí perdiste la has destruido en toda la tierra*”, es el título de la unidad dedicada a la filosofía helenística pues, a mi juicio, da pie para explicar el contexto de desarraigo en el que se desarrolló esa filosofía. Habrá versos más precisos que otros, o más adecuados, pero todos llevarán en sí el espíritu del tema a tratar y, sobre todo, habrán de cumplir la función de hacer reflexionar a los alumnos por una vía nueva y distinta, creativa y original.

De manera complementaria a los textos literarios y filosóficos, se utilizarán también todos aquellos instrumentos didácticos que estén en consonancia con las temáticas tratadas, a saber: artículos periodísticos, películas, canciones, etc. Pero cumpliendo todos ellos una función meramente ilustrativa, de acompañamiento. Por poner algunos ejemplos, se pueden explicar las distintas concepciones políticas de la Ilustración por medio de artículos periodísticos en los que se reflejen conceptos clave: democracia, poder, participación pública, etc. También, se puede recomendar (no visionar, por falta de tiempo) la película de *Matrix* para apuntar ciertas ideas sobre la caverna de Platón. Hay muchas posibilidades a este respecto.

Hasta este momento hemos hablado de los materiales o herramientas precisas para elaborar esta programación de aula. Ahora me gustaría centrarme en los procedimientos didácticos que considero necesarios para la consecución de los objetivos expuestos. En primer lugar, se deben tener en cuenta las exposiciones orales de los alumnos, pues constituyen una forma de interacción poco desarrollada, por lo que vi, en el contexto del aula. El alumno ha de ganar seguridad a la hora de exponer sus ideas o interpretaciones, y hacerlo además de un modo estructurado y delante de un público al que debe aprender a no temer. Por lo tanto, se reservarán los tiempos necesarios para que cada alumno y alumna de la clase “salga a la palestra” al menos una vez al año.

En segundo lugar, se hará también especial hincapié en el debate, tanto en pequeño grupo como en gran grupo, de tal forma que aprendan no sólo a hablar en público, sino también la disciplina de guardar silencio cuando se considere oportuno; esto es, no

interrumpir sistemáticamente al resto de compañeros o al profesor/a cuando éstos estén hablando, desarrollar una conducta social basada en el respeto y la empatía.

El espacio reservado para todos estos propósitos será habitualmente el del aula ordinaria, pero en ocasiones también podrán emplearse otros distintos como el aula de informática, el salón de audiovisuales, el polideportivo, la sala de arte... Todo ello a propósito de motivar al alumnado, y a que entienda que los espacios del aprendizaje no tienen por qué ser rígidos y sistemáticos, sino que sirve cualquier contexto si hay interés por la asignatura.

7. Organización temporal

7.1. Temporalización de las unidades

Esta programación se compone de cuatro bloques, formados cada uno de ellos por cuatro unidades didácticas¹⁰. Teniendo en cuenta que para la asignatura de Historia de la Filosofía se reservan tres horas semanales, y el curso académico dura aproximadamente treinta y dos semanas, en total contamos con noventa y seis sesiones de cincuenta minutos cada una. Trataremos de distribuir adecuadamente los contenidos de esta programación a este tiempo estipulado.

3 horas x 32 semanas: 96 sesiones

La suma total de las unidades didácticas es de 90 sesiones. Las seis restantes se reservan para la realización de los exámenes.

7.2. Cronograma según contenidos

- **1er bloque: Historia de la Filosofía Antigua.** Septiembre-Noviembre
 - o *Y nos pusimos a andar por la tierra cumplida de sombra* (José Hierro). Los filósofos presocráticos.
 - o *Me tienden la copa y yo debo ser la cicuta* (Borges). La ciudad: Sócrates y los sofistas.
 - o *Y en el espejo tu paisaje fluir, desvanecerse* (Vicente Aleixandre). Platón y Aristóteles
 - o *No hallarás otra tierra ni otro mar* (Cavafis): la filosofía helenística.

- **2º bloque: Historia de la Filosofía Medieval.** Noviembre-Enero
 - o *Si no es tu voz, el norte que pretendo* (Miguel Hernández). Del neoplatonismo a San Agustín: los orígenes del cristianismo.
 - o *En las largas mesas del tiempo beben los cántaros de Dios* (Celan). El reencuentro con Aristóteles: la filosofía árabe y judía. Avicena, Averroes, Maimónides.

¹⁰ En la cuarta, se añade una introducción que exponga las condiciones en las que se desarrollará la filosofía posterior. Se hará de manera genérica, a vista de pájaro, y servirá fundamentalmente como ancla para entender los problemas clave de las siguientes unidades.

- *¡Qué grande eres, mi Dios! Eres tan grande que no eres sino Idea* (Unamuno). La demostración de la existencia de Dios. San Anselmo y Santo Tomás.
 - *Hombre, toca, toca lo que te provoca: seno, pluma, roca* (Dámaso Alonso). La controversia del nominalismo. Guillermo de Ockham.
- **3er bloque: Historia de la Filosofía Moderna.** Enero-Marzo
- *Nueva vida a las cosas, el alba aparecía* (José Agustín Goytisolo). El Renacimiento. La Revolución científica y las nuevas ideas.
 - *Y la experiencia me enseña que el hombre que vive sueña* (Calderón de la Barca): Racionalismo y empirismo. Descartes, Locke y Hume.
 - *Y es también una luz que vela el mundo* (Vicente Gallego). La Ilustración. Rousseau.
 - *Entra la luz y asciendo torpemente de los sueños al sueño compartido* (Borges). Kant y el criticismo
- **4º bloque: Historia de la Filosofía Contemporánea.** Marzo-Mayo
- Introducción: el idealismo del s. XIX. Desarrollo y auge.
 - *Desarrollad vuestra legítima extrañeza* (René Char). Los filósofos de la sospecha: Nietzsche, Marx y Freud.
 - *Y la espiga será por fin espiga* (César Vallejo). Husserl, Heidegger, Sartre, Adorno, Rorty.
 - *De lo que no se puede hablar, mejor callarse* (Wittgenstein). La filosofía analítica: Frege, Russell, Wittgenstein y Popper
 - *Habla también tú, sé el último en hablar, di tu decir* (Celan). Filosofía española: Ortega y Unamuno.

8. Sistema de evaluación

8.1. Criterios de evaluación de la materia en el currículo oficial

Los criterios de evaluación que aparecen en el currículo oficial de la asignatura de Historia de la Filosofía, según el BOPA, 196, del 22 de agosto de 2008, son los siguientes:

1. Analizar con rigor metodológico textos filosóficos accesibles y significativos (académicos, didácticos, históricos o actuales), identificando sus elementos fundamentales y su estructura.
2. Comentar y enjuiciar críticamente un texto filosófico, identificando los supuestos implícitos que lo sustentan, la consistencia de sus argumentos y conclusiones posible vigencia de sus aportaciones en la actualidad.
3. Relacionar los problemas, autores, autoras y corrientes filosóficas con las condiciones socioculturales en las que surgen.
4. Situar y ordenar cronológicamente las diversas respuestas dadas a las preguntas filosóficas básicas, relacionándolas con las de los filósofos y corrientes anteriores y posteriores, de modo que se identifiquen sus influencias y permanencia histórica, así como las semejanzas y diferencias de planteamiento existentes entre ellas.
5. Identificar y explicar el procedimiento metodológico utilizado en las actividades planteadas para el análisis filosófico.
6. Elaborar pequeños trabajos de investigación, indagación y síntesis sobre algún aspecto o pregunta de la historia del pensamiento filosófico, exponiendo de modo claro y ordenado las tesis propuestas por los diferentes autores y autoras.
7. Preparar y participar en debates sobre algún problema filosófico actual que suscite el interés del alumnado, o exponer por escrito las propias reflexiones, relacionándolas con las de diferentes autores y autoras.
8. Enjuiciar críticamente las ideas y propuestas excluyentes o discriminatorias que estén presentes en el discurso filosófico, señalando su vinculación con las circunstancias sociales y culturales de su época.
9. Mantener una actitud cívica de colaboración y participación que haga posible una convivencia democrática y pacífica, valorar la razón como instrumento

adecuado para alcanzar acuerdos y comprometerse con la construcción de una sociedad justa y equitativa.

8.2. Criterios de evaluación de la programación

Además de todos los criterios expuestos en el apartado anterior, que también serán evaluados en esta programación, se tendrán en cuenta para la evaluación las siguientes condiciones específicas:

1. Saber situar en un mapa conceptual e histórico las corrientes de pensamiento, su relevancia en la historia de nuestra civilización y su posible conexión con las problemáticas actuales.
2. En conexión con lo anterior, desentrañar el significado de los conceptos filosóficos y saber exponerlos de un modo claro, sencillo y, a ser posible, creativo.
3. Relacionar entre sí las distintas épocas y problemáticas filosóficas desde una perspectiva crítica y reflexiva.
4. Traducir el lenguaje filosófico a un lenguaje natural (o poético, o científico o de cualquier otra disciplina), de tal manera que se puedan emplear las propias palabras para interpretar el pensamiento y terminología de un autor u autora. Este criterio está basado en la propuesta innovadora de esta programación, puesto que la historia de la filosofía se abordará desde un punto de vista literario-poético, pero también caben cualesquiera otras interpretaciones disciplinares, siempre que se ajusten o apunten al contenido de la temática.
5. Analizar las problemáticas filosóficas de una manera correcta, sin renunciar por ello a un punto de vista creativo y original, de tal forma que puedan trazar un puente interpretativo entre los contenidos filosóficos y su propio discurso.
6. Emplear una disciplina de estudio adecuada, basada en el trabajo diario, de tal forma que se asimilen progresivamente los conceptos, se comprendan y se recuerden a largo plazo.
7. Expresarse de manera adecuada tanto de forma oral como escrita, empleando un lenguaje que corresponda al contexto del aula (sin gritos, insultos y demás salidas de tono), por un lado, y respetando las reglas ortográficas y sintácticas, por otro.

8. Participar de manera activa en debates, reflexiones colectivas, ejercicios prácticos, etc., así como saber escuchar y respetar los tiempos cuando el resto de compañeros haga lo propio.
9. Mostrarse respetuoso en todo momento, tanto con el profesor/a, como con sus compañeros, como consigo mismo. Asumir las responsabilidades y disciplinas propias del contexto del aula, pero sin detrimento de la espontaneidad, el humor, o la cercanía.

8.3. Procedimientos de evaluación

Algunos de estos criterios (los que están relacionados con los contenidos y los procedimientos) serán evaluados de manera continua por medio de pruebas objetivas a lo largo de todo el curso, lo cual explicaremos a continuación.

Con respecto a los criterios de tipo actitudinal, el profesor o profesora llevará a cabo un seguimiento de cada alumno, en el cuaderno de notas, donde apuntará toda vez que participe en clase, reflexione, intervenga o, voluntariamente, haga o lea un trabajo propio al resto de sus compañeros. De igual modo, el profesor hará todas las anotaciones relevantes de cada alumno en relación a su progreso actitudinal.

Al inicio de curso, se realizará una evaluación diagnóstica para comprobar cuál es el nivel general de la clase con respecto a la materia de filosofía: se evaluarán los conocimientos relativos a las problemáticas estudiadas en la asignatura del curso anterior, *Filosofía y ciudadanía* (problema mente y cuerpo, conceptos como ética, moral, libertad, etc.); se hará también un registro con respecto a los autores que conocen, qué saben de ellos y qué les resulta más complicado. También, se formulará la pregunta de qué es, significa o implica para ellos la filosofía, basándose en lo que conozcan de ella. Este cuestionario, sin ser absolutamente determinante, podrá servir de brújula al profesor para adecuar el nivel de sus exposiciones (en qué términos tiene que hacer más hincapié, por ejemplo). Cabe señalar, asimismo, que este test inicial se entregará de forma anónima al profesor, y por lo tanto no se le adjudicará ninguna calificación; es sólo un diagnóstico inicial.

Teniendo estos parámetros en cuenta, el **sistema de calificaciones** será como sigue:

Las pruebas objetivas, en forma de exámenes, seguirán aproximadamente el mismo esquema que el de la PAU (comentario de textos, esquemas, definición de términos), de

tal manera que les sirva como entrenamiento. Pero, además, se incluirá en cada examen una pregunta para desarrollar y relacionar contenidos, por ejemplo: diferencias y similitudes entre Descartes y Hume, influencia de las ideas aristotélicas en la filosofía medieval, o el concepto de existencia en Heidegger y Sartre (análisis).

En cada evaluación se realizarán dos exámenes parciales y uno global, siendo cada uno de ellos, respectivamente, el 20%, el 20% y el 40% de la nota final del trimestre. El 20% restante será destinado de esta manera: 10% a la actitud en clase, participación, colaboración, implicación, etc.; y 10% a trabajos de ampliación de contenidos, lectura voluntaria de bibliografía recomendada, exposición de trabajos, proyectos en grupo. La nota final de la evaluación será, por tanto, la media de todas estas calificaciones obtenidas durante el trimestre. El mismo criterio será empleado para la calificación final.

De manera esquemática, el **sistema de puntuación** es el siguiente, en un baremo de 0 a 10, donde el mínimo para aprobar es 5:

- 80% de la calificación → pruebas objetivas (exámenes), de las que:
 - o 20% primer parcial
 - o 20% segundo parcial
 - o 40 % examen global
- 20% de la calificación → implicación en la materia:
 - o 10% de participación en debates, reflexiones, charlas, etc.
 - o 10% de ampliación voluntaria de la materia mediante lecturas, trabajos (individuales o en grupo), evaluados todos ellos a partir de un breve proyecto a realizar por el/los alumno/s.

Como puede verse, el 10 sólo se obtendrá si y sólo si el alumno amplía de manera voluntaria el contenido de la materia mediante un breve proyecto (7-8 páginas) en relación a una lectura de un texto filosófico; una reflexión bien argumentada donde se traben contenidos filosóficos expuestos en clase; o un trabajo colectivo (que se deberá exponer en clase) de un tema a elegir y en el que habrá de profundizar.

Con respecto a la **prueba de recuperación**: habrá una después del examen global de cada evaluación para aquellos alumnos que no hayan obtenido la calificación mínima de 5, o aquéllos que quieran subir su nota. El examen será similar al examen

global ordinario de cada evaluación, es decir: comentario de texto, definición de términos, esquemas, y preguntas a desarrollar.

Para la evaluación del **proceso bidireccional enseñanza-aprendizaje**, se habrá de llevar a cabo un balance anual que tome en consideración los siguientes aspectos:

- Consecución de los objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y dificultades halladas.
- Grado de implicación de los alumnos en la materia.
- Satisfacción con respecto al profesor/a.
- Recomendaciones, quejas y sugerencias para mejorar la asignatura o al docente.

Los indicadores de todos estos puntos serán: la *Memoria Anual del Aula*, donde se recogerá la evaluación global de la asignatura; cuestionarios dirigidos a los alumnos, donde tendrán que calificar: al profesor/a, el clima del aula, los contenidos, etc.; y, finalmente, la cantidad de trabajos voluntarios realizados durante el curso, indicador, éste, que muestra de manera objetiva el grado de implicación en la materia. No serán desdeñables, tampoco, aunque dependan de un criterio más subjetivo o emocional: las charlas espontáneas donde los alumnos puedan mostrar su opinión, el clima del aula y el grado de satisfacción del profesor.

9. Programación de los contenidos

En este apartado, expondremos el grueso de la programación de la asignatura Historia de la Filosofía, atendiendo a los contenidos requeridos por el currículo oficial de Bachillerato del Principado de Asturias (BOPA, 196, del 22 de agosto de 2008). En ellos se señalarán, asimismo, los objetivos específicos para cada una de las unidades didácticas, los criterios de evaluación, la temporalización concreta y las actividades de aula.

Cabe señalar que esta programación, aunque pretende ser completa y eficiente, en la práctica no puede sino comportarse sólo de un modo orientativo, ya que la puesta en escena de la misma puede sufrir modificaciones, imprevistos, y como tal deberá ajustarse a ellos y flexibilizarse, con el fin de atender a las necesidades específicas de los alumnos.

No obstante, se señala a continuación el esquema a seguir para esta programación de aula, con todos los elementos necesarios para que el proceso de enseñanza llegue a buen puerto.

Por último, cabe decir que exponemos sólo la programación estándar, reservando para el final el ejemplo de la propuesta de innovación aplicado a una unidad didáctica específica. Valga señalar que cualquiera de las unidades es susceptible de ser explicada mediante la innovación aquí elegida pero que, por motivos de espacio, ilustramos sólo como un ejemplo, en el capítulo correspondiente, cuáles serían los pasos a elegir para aplicar la literatura a la enseñanza de la filosofía en 2º de Bachillerato.

9.1. BLOQUE I: Historia de la Filosofía Antigua

I. *Y nos pusimos a andar por la tierra cumplida de sombra.* Los filósofos presocráticos.

Presentación

La filosofía presocrática se caracteriza por ser la primera que trata de buscar una serie de principios físicos para explicar el funcionamiento del mundo. Debe su nombre a que tales filósofos, los *presocráticos*, fueron los que prepararon el camino a la filosofía clásica, que comienza, en este sentido, con Sócrates.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer y asimilar las causas que propiciaron el nacimiento de la filosofía.
2. Comprender el entramado conceptual de esta época de la historia de la filosofía: *arché, physis, nómos*, ser, etc.
3. Identificar las principales escuelas filosóficas que emergieron durante esta época.
4. Sentar las bases del concepto de “filosofía”, de tal modo que construyan sobre cimientos sólidos el resto del aprendizaje.

- Procedimentales

1. Aprender a buscar las fuentes documentales relativas a este período utilizando archivos bibliográficos, internet, biblioteca, etc.
2. Identificar el lenguaje filosófico propio de este período mediante la reflexión y el análisis crítico de los conceptos.

- Actitudinales

1. Valorar el intento de estos filósofos por encontrar una respuesta a los interrogantes que acuciaban al espíritu de la época, aunque fuera en forma de ensayos titubeantes.

Contenidos

1. El paso del mito al logos. Condiciones materiales que propiciaron el nacimiento de la filosofía.
2. El concepto de *arché* y de *physis*: implicaciones filosóficas.

3. Tales, Anaxímenes y Anaximandro: los principios originarios.
4. La escuela pitagórica: misticismo y matemática.
5. Heráclito y Parménides: Devenir e inmutabilidad.
6. El pluralismo: Empédocles y Anaxágoras
7. El atomismo: Leucipo y Demócrito
8. Búsqueda de fuentes: textos fragmentarios pero valiosos.

Criterios de evaluación

1. Conocer las ideas principales de cada autor o escuela y trabar, mediante ellas, un diálogo con los filósofos de la Antigüedad a partir del análisis, la crítica, y la reflexión.
2. Identificar los principales conceptos que articulan este período y saber ponerlos en relación entre sí.
3. Participar activamente en el aula a través de los ejercicios, comentario de textos, reflexiones, preguntas, opiniones, etc.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cinco sesiones de cincuenta minutos.

Actividades en el aula

1. Lectura y comentario de textos filosóficos y literarios que guarden relación con la temática tratada.
2. Realización de ejercicios en los que se formulen preguntas destinadas a corroborar la buena marcha del aprendizaje.
3. Búsqueda de información utilizando la Biblioteca del centro, recursos digitales, archivos bibliográficos, etc.

II. *Me tienden la copa y yo debo ser la cicuta. La ciudad: Sócrates y los sofistas.*

Presentación

La ciudad cobra protagonismo durante los siglos V-IV a. C, y con ella, por consiguiente, la política, basada en el lenguaje, la argumentación y la oratoria. Los sofistas, en este sentido, serán los maestros de la palabra. Frente a ellos, es indispensable señalar a Sócrates, tanto por su postura crítica como por su relación con la ciudad y su notable influencia posterior, fundamentalmente en Platón.

Objetivos didácticos

- *Conceptuales*

1. Conocer el contexto en el que surgió este período filosófico: asimilar el paso de la physis a la polis.
2. Identificar las características generales del movimiento sofista y establecer las similitudes y diferencias pertinentes entre éste y Sócrates.
3. Asumir los rasgos básicos de la filosofía socrática para poder establecer la correspondiente dialéctica con la filosofía posterior.

- *Procedimentales*

1. Poner en práctica la oratoria, la retórica y la argumentación mediante un debate (a elegir por los propios alumnos) promovido en el aula.

- *Actitudinales*

1. Adoptar un punto de vista abierto, a la vez que crítico y reflexivo, tanto hacia el movimiento sofista como hacia Sócrates.
2. Asumir la importancia de este contexto histórico-filosófico como base para el nacimiento de conceptos tales como: ciudadanía, democracia...que sostienen, hoy día, nuestro sistema de derechos.

Contenidos

1. Contexto: Atenas y la democracia. Pericles y el siglo de oro.
2. De las leyes de la naturaleza a la naturaleza de las leyes: rasgos característicos del movimiento sofista. Relativismo.
3. Protágoras y el hombre como medida.
4. Gorgias y el arte oratorio.
5. Sócrates:

- Vida *en y por* la ciudad.
- Diferencias y similitudes respecto al sofismo.
- La ironía socrática.
- La búsqueda de la verdad: la mayéutica.
- Virtud e intelectualismo moral.

Criterios de evaluación

1. Conocer los rasgos distintivos de todos y cada uno de los autores expuestos.
2. Saber poner en relación y en un contexto de sentido las ideas fundamentales de cada autor.
3. Aprender los mecanismos de la argumentación a través de situaciones reales: debates.
4. Participar activamente en el aula.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Debates guiados por el profesor con el fin de conocer de forma práctica las características de la oratoria y la argumentación.
2. Análisis de artículos periodísticos en los que aparezcan conceptos como ciudadanía, democracia, etc. para relacionarlos con el período antiguo y hallar similitudes y diferencias.

III. *Y en el espejo tu paisaje fluir, desvanecerse. Platón y Aristóteles.*

Presentación

En estos dos autores se concentra la mayor influencia (y por ello el mayor peso) del pensamiento clásico de la Antigüedad. En ambos, se van constituyendo una ontología y epistemología (diversas en cada uno de ellos) cuyo alcance marca el curso no sólo del período griego, sino de la historia de Occidente.

La filosofía de Platón supone el primer gran sistema filosófico, ya que abarca una ontología, una teoría del conocimiento, una cosmología, y una teoría ética y política.

Por su parte, Aristóteles reacciona en algunos puntos frente al pensamiento platónico y sienta las bases (aunque todavía embrionarias) del método científico, desde una concepción naturalista y realista.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer, de manera separada y dialéctica, las teorías fundamentales de estos dos autores: la ontología, la epistemología, la ética, política, etc.
2. Asentar el significado de los conceptos estudiados también en contraposición a los filósofos anteriores. Asumir las diferencias y similitudes entre ellos y trazar una línea coherente con respecto a los otros temas.
3. Comprender los conceptos fundamentales sobre los que se asienta el pensamiento de estos dos autores y que resurgirán en épocas posteriores: sustancia, alma, idea, etc.
4. Memorizar, de manera activa, las problemáticas fundamentales de esta época: la brecha entre mundo sensible y mundo inteligible, y las concepciones acerca del ser, ya que volverán a aparecer en escena a lo largo del tiempo.

- Procedimentales

1. Leer e interpretar algún texto original de alguno de estos autores.
2. Buscar algún texto de otro tipo (literario, científico, artístico) en los que se entrevean las ideas de estos autores. Analizarlo y compararlo.
3. Aprender a elaborar esquemas, o mapas conceptuales donde aparezcan las ideas tanto principales como secundarias de esos textos, y adquirir una visión analítica y sintética de los mismos.

- *Actitudinales*

1. Valorar la filosofía de Platón y Aristóteles como el primer aparato conceptual sobre el que se construye la metafísica occidental, y por tanto, ser conscientes de su importancia y su calado.
2. Apreiciar el dicho aristotélico según el cual: “Todas las demás ciencias serán más necesarias para los hombres, pero no habrá ninguna superior a ella”. Es decir, reconocer el valor intrínseco que supone el amor al conocimiento por sí mismo y no en función de su utilidad práctica. Esto es extensible a toda la historia de la filosofía.

Contenidos

1. Platón. Introducción: Aproximación a su figura, vida y obras y la decisiva influencia de Sócrates.
 - Ontología platónica: mundo inteligible / mundo sensible. Concepción de la realidad.
 - Epistemología platónica: alma y cuerpo y grados del conocimiento.
 - Ética platónica: intelectualismo ético. Las funciones del alma y la concepción de la virtud.
 - Política: *La República*. Apuntes generales.
2. Aristóteles. Introducción: Vida y obras.
 - La crítica a la teoría de las ideas de Platón.
 - La metafísica o filosofía primera: El ser y sus significados. Las categorías. La sustancia y los accidentes.
 - La física: Las cuatro causas, la teoría del movimiento y la cosmología.
 - La psicología: alma sensitiva y alma intelectual.
 - Ética y política: la finalidad moral del estado. Ciudad ideal/virtudes cívicas. Teoría de la felicidad. El justo medio.

Criterios de evaluación

1. Identificar, comprender y expresar adecuadamente las ideas y problemáticas fundamentales de estos dos autores.
2. Relacionar los conceptos articulándolos en un contexto de sentido, para lo cual se tendrá que tener en cuenta: la dialéctica que se produce entre estos dos filósofos, el vínculo, asimismo, entre ellos y la filosofía anterior, y la

importancia de saber emplear las propias palabras a la hora de definir los términos.

3. Elaborar mapas conceptuales en los que aparezcan las ideas fundamentales y secundarias de un texto filosófico y su conexión interna.
4. Participar activamente en el aula.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de ocho sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Lectura, comentario e interpretación de textos filosóficos, extraídos de las fuentes directas de cada autor.
2. Comparación entre estos textos y textos literarios, donde se apunten ideas similares.
3. Elaboración de esquemas, árboles conceptuales y resumen, tanto de manera individual como colectiva.

IV. *No hallarás otra tierra ni otro mar.* La filosofía helenística.

Presentación

El período filosófico del helenismo se caracteriza, entre otras cosas, por el desarraigo de la polis. Proliferan las filosofías que son en el fondo éticas, manuales para alcanzar la felicidad en un contexto cosmopolita (y por consiguiente, para ellos, abismal), pues el marco de la ciudad ya no proporciona sentido.

La importancia de esta época reside en que actúa de puente entre el período clásico y el cristianismo, y algunos de sus pensamientos dejarán huella no sólo en los siglos inmediatamente posteriores, sino incluso hoy día.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Identificar las causas que dieron lugar a las filosofías helenísticas. Asimilar la transformación del período heleno en período helenístico.
2. Conocer, estudiar y analizar las distintas escuelas que tienen lugar en el período helenístico.
3. Saber el significado de los conceptos propios de esta etapa: epoché, ataraxia, autarquía, apatía, etc.

- Procedimentales

1. Usar adecuadamente los distintos términos tanto en contextos formales como informales.
2. Elaborar mapas conceptuales en los que adquieran sentido todo el entramado histórico (escuelas, evoluciones, etc.) así como saber interpretar los ya existentes.
3. Comprobar las grandes similitudes existentes entre el período helenístico y la postmodernidad: contexto de cosmopolitismo, relativismo, escepticismo, etc.

- Actitudinales

1. Aplicar las doctrinas helenísticas a la propia experiencia vital. Comprender que los interrogantes acerca de cómo habitar este mundo aún continúan vigentes, tanto de forma psicológica, como ética o política.
2. Asumir la importancia de ciertos conceptos, como la amistad epicúrea, y transferirlos a la propia vida.

3. Captar cuán cerca se encontraban ciencia y filosofía en otras épocas y ver la importancia de la una para la otra y viceversa.
4. Valorar la filosofía helenística como un conjunto de procedimientos éticos que son susceptibles de desarrollarse también en la actualidad.

Contenidos

1. Contexto y rasgos diferenciales: expedición de Alejandro Magno, el fin de la polis, la separación entre ética y política, el descubrimiento del individuo, el ideal cosmopolita.
2. El cinismo: Antístenes, Diógenes y Crates (Los “antisistema” de la antigüedad).
3. El Jardín de Epicuro: Física, ética y medicina para el alma.
4. Estoicismo:
 - Antiguo: Zenón y el distanciamiento con respecto al epicureísmo.
 - Medio: Panecio y Posidonio. El eclecticismo.
 - Nuevo: el estoicismo romano. Séneca, Epicteto, Marco Aurelio. El nuevo sentimiento religioso.
5. Escepticismo: Pirrón, Arcesilao, Carnéades. La moral escéptica: epoché y ataraxia.
6. Ciencia y astronomía helenística: Euclides, Arquímedes, Aristarco y Ptolomeo.

Criterios de evaluación

1. Conocer y aprender de manera detallada los distintos movimientos y escuelas y trazar entre ellos una línea de continuidad.
2. Aprender e interpretar el significado de los conceptos empleados en este período.
3. Mantener una actitud participativa y de respeto en el aula.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Lectura, comentario y comparación entre textos clásicos y textos literarios actuales.

9.2. BLOQUE II: Historia de la Filosofía Medieval

V. *Si no es tu voz, el norte que pretendo. Del neoplatonismo a San Agustín:* Los orígenes del cristianismo.

Presentación

En este apartado se estudiará la evolución y confluencia del neoplatonismo en cristianismo, a través de la figura de Agustín de Hipona. La andadura de la filosofía helenística topa, en su final, con el auge del cristianismo, y esto dará lugar a una nueva filosofía que, con distintas variaciones, se impondrá durante siglos. Se introduce en este período, por tanto, la problemática con respecto a la fe y la razón.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Saber establecer una trayectoria adecuada (pese a la confusa sincronía de los acontecimientos) en el paso del paganismo al cristianismo.
2. Aprender los rasgos básicos del neoplatonismo y cuáles de éstos permanecerán tanto en la filosofía de San Agustín como en la posterior escolástica.
3. Conocer las características más significativas del pensamiento de Agustín de Hipona: la relación entre fe y razón, la búsqueda de la verdad mediante la iluminación, la ciudad terrena y divina, etc.

- Procedimentales

1. Saber leer e interpretar textos de carácter cristiano; familiarizarse con los nuevos términos que entran en escena en la filosofía, como “Dios”, “alma”, “iluminación”, etc.
2. Hallar, mediante la lectura de poesía (San Juan de la Cruz, Rumi, Santa Teresa de Jesús), similitudes y diferencias con respecto a la filosofía de San Agustín: misticismo, búsqueda de la verdad, etc.

- Actitudinales

1. Aprender a diferenciar entre creencia personal y saber necesario; esto es, mantener una actitud de respeto, curiosidad e interés hacia los orígenes del cristianismo, al margen de que se sea ateo o agnóstico.

2. Valorar la filosofía de San Agustín como la primera filosofía de la subjetividad, y todo lo que ello implica a cualquier nivel (filosófico, histórico, psicológico o social): el encuentro con el yo, con el “alma”, y una nueva mirada hacia dentro.

Contenidos

1. Neoplatonismo: Plotino y alcance histórico. El Uno y lo infinito. La procesión de las cosas desde el Uno.
2. La confluencia entre cristianismo y paganismo. La multiplicidad de las voces filosóficas. Proclo: la última voz pagana.
3. La interpretación del mensaje bíblico. Titubeos y aproximaciones. Dionisio Aeropagita y la teología negativa.
4. San Agustín, cúspide de la patrística:
 - Primeros años: La búsqueda de razones. Maniqueísmo. Neoplatonismo.
 - El problema de la Teodicea.
 - Filosofar desde la fe: un modo de pensar asintiendo.
 - La verdad y la iluminación.
 - La ciudad terrena y la ciudad divina. La soberbia y el amor.
 - El amor como esencia del hombre.
5. Apéndice: La Edad Media a vista de pájaro.

Criterios de evaluación

1. Localizar adecuadamente los distintos movimientos filosóficos de este período y sus rasgos más característicos.
2. Reconocer los aspectos principales del neoplatonismo.
3. Aprender cuáles son las problemáticas en la elaboración del mensaje salvífico y su relación con el neoplatonismo.
4. Saber enumerar las distintas fases de la filosofía de San Agustín y expresar el contenido de las mismas usando tanto la terminología específica de este autor como un lenguaje propio que explique, con otras palabras, lo mismo.
5. Mantener una actitud de respeto en el aula y participar activamente mediante preguntas, opiniones, creaciones, etc.

Temporalización

El tiempo destinado a esta unidad didáctica será de seis sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Lectura, crítica y comentario de textos de San Agustín (extraídos de las Confesiones).
2. Lectura y comentario de poemas de San Juan de la Cruz, Rumi y Santa Teresa de Jesús y relación con la problemática entre fe y razón.

VI. *En las largas mesas del tiempo beben los cántaros de Dios. El reencuentro con Aristóteles. La filosofía árabe y judía. Avicena, Averroes, Maimónides.*

Presentación

Un acontecimiento singular durante la Edad Media fue el reencuentro con la filosofía de Aristóteles, principalmente la física y la metafísica, la cual inyectó una dosis de racionalismo a los dogmas cristiano. Ello, además, hay que concebirlo pasándolo por el tamiz de la filosofía árabe y judía que fueron, propiamente, las encargadas de resucitar el pensamiento aristotélico y reinterpretarlo desde distintas premisas.

Objetivos didácticos

- *Conceptuales*

1. Conocer y aprender los rasgos diferenciales de la filosofía árabe y judía, así como el contexto en el que emergen y su relación con el aristotelismo.
2. Identificar y asimilar la filosofía genuina de cada uno de los autores estudiados en esta unidad: Avicena, Averroes y Maimónides.
3. Recordar los conceptos aristotélicos y aplicarles, junto a la nueva filosofía, los nuevos matices que adquieren.

- *Procedimentales*

1. Saber relacionar adecuadamente los conceptos estudiados en anteriores unidades (fundamentalmente los conceptos aristotélicos) y ponerlos en consonancia con la filosofía árabe y judía.

- *Actitudinales*

1. Reconocer la importancia y el enriquecimiento que supone el contacto entre diferentes culturas, de tal modo que se asuma una mirada tolerante y conciliadora tanto con otros credos como con las personas provenientes de diversas culturas.

Contenidos

1. Contexto histórico y cultural: La primacía del catolicismo, la crisis del mundo islámico, la creación de las Universidades: centros neurálgicos del saber. Traducción y reinterpretación de Aristóteles.
2. La *receta* de Avicena: Aristóteles y neoplatonismo.
 - o Esencia y existencia.

- Ontología. La cadena de las cosas: del ser necesario al ser posible.
- Gnoseología. El intelecto: de la potencia al acto.
- 3. El aristotelismo de Averroes y sus “preocupantes” tesis.
 - La primacía de la razón: releer los textos religiosos.
 - Dios: Primer Motor y causa final. La eternidad del mundo y la negación de la inmortalidad del alma individual.
 - La teoría de la doble verdad.
 - La unicidad del intelecto. Consecuencias ontológicas y prácticas. Hedonismo.
- 4. Maimónides, sin perplejidad: filosofía judía
 - La conciliación entre fe y razón.
 - Mundo: finitud y contingencia.
 - Intelecto activo/intelecto pasivo.

Criterios de evaluación

1. Comprender, recordar y expresar adecuadamente las ideas fundamentales de estos autores y el contexto en el que emergen.
2. Identificar adecuadamente los conceptos aristotélicos de los que se sirven estos tres autores.
3. Participar activamente en el aula y mostrar una actitud de respeto.

Temporalización

El tiempo destinado a esta unidad didáctica será de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Acercamiento al mundo árabe y judío: Lluvia de ideas en el aula acerca de los inventos, pensamientos, acontecimientos, etc., árabes o judíos de los que el mundo occidental es deudor, y reflexión acerca de las similitudes y diferencias entre estas tres culturas.

VII. *Qué grande eres, mi Dios, eres tan grande que no eres sino Idea. La demostración de la existencia de Dios. San Anselmo y santo Tomás.*

Presentación

A lo largo de la Edad Media, la problemática entre fe y razón da lugar, entre otras cosas, al intento de demostrar racionalmente la existencia de Dios. Dos autores emplearán especialmente todas sus armas conceptuales en esta tarea: San Anselmo y Santo Tomás. Éste último, además, es considerado padre de la escolástica y uno de los más grandes pensadores de nuestra cultura. Por ello prestaremos especial atención a su filosofía.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Comprender las tesis fundamentales de estos dos autores y saber expresarlas de un modo claro, sencillo y con la terminología apropiada.
2. Utilizar distinto lenguaje al filosófico (y con ello poner en marcha la imaginación) para expresar los conceptos de estos autores.
3. Aprender y asentar las líneas generales de la escolástica, y recordarlas para posteriores unidades.

- Procedimentales

1. Señalar las problemáticas de estos autores en árboles conceptuales y esquemas.
2. Aprender a exponer públicamente esos mapas conceptuales y saber razonar por qué se ha elegido esa distribución de los contenidos y no otra.

- Actitudinales

1. Asumir el cristianismo no (o, si es el caso, no sólo) desde sus dogmas, sino también a partir de la estructura simbólica –y por ende poética- sobre la que se asienta. Diferenciar, de nuevo, el creer del aprender.
2. Mostrar una actitud disciplinada en el estudio de los términos que puedan resultar más abstrusos.

Contenidos

1. San Anselmo y el argumento ontológico. La demostración “lógica” de la existencia de Dios.
2. Santo Tomás:

- Relación entre fe y razón. Autonomía, zona de confluencia y preámbulos de la fe.
- Discusión con San Anselmo. Teología natural: demostración de la existencia de Dios mediante las cinco vías.
- Epistemología aristotélica: concepción hilemórfica del alma, el entendimiento pasivo y el entendimiento agente.
- Crítica a Averroes y “salvación” del aristotelismo.
- Ontología: distinción esencia/existencia.
- Teleología moral y ley natural.

Temporalización

El tiempo destinado a esta unidad didáctica será de seis sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Ejercicios de definición de términos, en el aula, y con la guía del profesor o profesora.
2. Elaboración y exposición de mapas conceptuales.

VIII. *Hombre, toca, toca lo que te provoca: seno, pluma, roca. La controversia del nominalismo. Guillermo de Ockham.*

Presentación

En los epílogos de la Edad Media aparece en escena la famosa navaja de Ockham, que pone punto final a la controversia del nominalismo que se había estado fraguando durante la Edad Media. La profundidad de este “corte” establece no sólo una nueva disposición filosófica, sino que además marca el fin de una época y el inicio de una nueva.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer, comprender y profundizar en la problemática de los universales, de la mano de sus protagonistas: Abelardo, Ockham, etc.
2. Analizar esta época, teniendo en cuenta todos los conceptos aprendidos hasta el momento, desde un punto de vista global y recapitulador.

- Procedimentales

1. Aplicar, de manera reflexiva, el nuevo procedimiento metodológico, mediante una mirada retrospectiva, a todas las problemáticas de la Edad Media y saber argumentar si habrían surtido efecto o no (se debe tener en cuenta el contexto, la herencia, etc.). Se pretende, con esto, que los alumnos comprendan que, por muy convincente o eficaz que resulte un discurso hay que saber situarlo en cada contexto.
2. Elaborar mapas conceptuales con las ideas fundamentales de un texto de Ockham.

- Actitudinales

1. Aplicar la navaja de Ockham al propio pensamiento: usar el principio de economía al discurso filosófico, o de cualquier otro tipo, mediante el que traban su pensamiento.
2. Juzgar este período histórico como puente crucial entre el final de la Edad Media y el Renacimiento y reconocer el alcance de las tesis de Ockham.

Contenidos

1. Antecedentes: el problema de la existencia de los universales. Boecio.

2. Distintas posturas: realismo (Guillermo de Champeaux) y nominalismo (Pedro Abelardo y Ockham).
3. Guillermo de Ockham:
 - La navaja de Ockham: “no multiplicar los entes sin necesidad”. La inexistencia de los universales. La inexistencia de las *ideas ejemplares*.
 - Empirismo y primacía del individuo.
 - Separación entre fe y razón.
 - Consecuencias filosóficas: Derrumbe de la metafísica tradicional. Crítica al poder papal. Semilla de la nueva cultura humanista-renacentista.

Criterios de evaluación

1. Aprender y expresar correctamente las problemáticas y conceptos de esta etapa.
2. Exponer una línea de continuidad con respecto a la controversia medieval de los universales y argumentar adecuadamente cómo se zanja y por qué.
3. Mantener una actitud de respeto y participativa en el contexto del aula.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Elaboración de mapas, árboles conceptuales y exposición ante el resto de compañeros.

9.3. BLOQUE III. Historia de la Filosofía Moderna

IX. Nueva vida a las cosas, el alba aparecía. El Renacimiento. La Revolución científica y las nuevas ideas

Presentación

Tras la Edad Media, entra en escena un período histórico caracterizado por una nueva mirada al mundo y al ser humano. La ciencia, en esta época, ocupa un lugar prominente, y en general, el empirismo como forma de relación epistémica con las cosas. Ello dará lugar, asimismo, a una nueva concepción del hombre y la realidad, que dejará huella no sólo en la filosofía sino también en el arte, la medicina, la religión, etc.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Localizar, conocer y aprender los rasgos fundamentales que definen la época renacentista: contexto histórico, cambios culturales, revolución científica, etc.
2. Comprender las tesis fundamentales de los autores de este período: el escepticismo de Montaigne, la estrategia política de Maquiavelo, el dominio “racional” baconiano, etc.
3. Estudiar las revoluciones científicas de un modo riguroso y desde una perspectiva global: haciendo uso de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas.

- Procedimentales

1. Analizar las nuevas problemáticas que tienen lugar en este período tomando en consideración la época anterior: análisis de conceptos y términos.
2. Buscar textos literarios en los que se *plasma* este espíritu renacentista, ya sean éstos actuales o antiguos. Transitar, por ende, del lenguaje de la ciencia, al de la filosofía o el arte a partir de un análisis y reflexión argumentados.

- Actitudinales

1. Asumir el dicho “somos enanos montados en hombros de gigantes”. Es decir, igual que hicieran los renacentistas, mirar al pasado con ojos críticos pero curiosos y reflexivos. En definitiva, valorar el pasado histórico.
2. Juzgar la importancia de la revalorización de la política (aunque sea como estrategia) que tiene lugar en este período.

3. Apreciar los orígenes de la ciencia como un conglomerado de métodos, paradigmas y, fundamentalmente, amor al conocimiento, de los cuales se derivan, aunque sea de forma indirecta, todas las tecnologías y medios de comunicación actuales.

Contenidos

1. El Renacimiento. Rasgos esenciales: contexto histórico, líneas de pensamiento. Humanismo, Antigüedad, Arte.
2. La filosofía del Renacimiento:
 - Maquiavelo:
 - o Realismo político.
 - o Inmanencia de la comunidad humana.
 - o *El Príncipe*: Apuntes generales.
 - Montaigne:
 - o Humanismo, subjetivismo. Escepticismo.
 - o Recuperación de los clásicos.
 - o Los *Ensayos*: Apuntes generales.
 - Francis Bacon: filosofía de la técnica.
 - o Saber es poder. El dominio de la naturaleza.
 - o Anticipación vs. Interpretación: Los ídolos.
 - o El método inductivo.
3. La Ciencia en el Renacimiento.
 - o La nueva astronomía: Copérnico, Tycho Brahe, Kepler y Galileo.
 - o La matematización de lo físico.
 - o Un cambio de paradigma: Heliocentrismo. Implicaciones filosóficas e históricas.

Criterios de evaluación

1. Aprender y expresar correctamente los rasgos fundamentales del Renacimiento y las tesis principales de cada autor.
2. Comprender la Revolución científica a partir de sus propias premisas: cambio de paradigma y de modelos, la nueva física, el cambio de métodos... y exponerlo adecuadamente, mediante un lenguaje claro y sencillo.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Lectura de textos clásicos y comparación con textos literarios actuales.
2. Exposición, por parte de los alumnos, de un trabajo que recoja, de un modo u otro, el “espíritu” de la época: fotografías, poemas, canciones, etc.

X. *Y la experiencia me enseña que el hombre que vive sueña. Racionalismo y empirismo. Descartes, Locke y Hume.*¹¹

Presentación

A lo largo del s. XVII y XVIII emergen dos grandes líneas de pensamiento, el racionalismo y el empirismo, representadas respectivamente por Descartes y Hume. Ambas, pese a que divergen filosóficamente en la mayoría de sus presupuestos, presentan las siguientes similitudes: son herederas del nuevo paradigma científico; hacen hincapié en el conocimiento, más que en el ser; se considera al sujeto como algo separado epistémicamente del mundo; se produce un giro subjetivista (poniendo el acento en la relación del sujeto con el mundo, más que en cosas externas al sujeto); y, por último, la Metafísica se convierte en Epistemología, por lo que se le dará a la conciencia un papel fundamental. Kant, en el siglo siguiente, tratará de sintetizar estas dos tendencias filosóficas, como veremos.

La filosofía de Descartes, el racionalismo, se encuentra en estrecha conexión con el triunfo de la ciencia moderna, que sentará las bases de los principios matemáticos. Estos principios se aplicarán, de manera procedimental, a la filosofía racionalista. Así, la certeza y la claridad serán algunos de los baluartes de la filosofía cartesiana.

El empirismo, por su parte, representado aquí por Locke y Hume, hará hincapié, más que en la certeza racional, en el papel de la experiencia, por medio de los sentidos, y por lo tanto la disciplina científica en la que se apoyarán será, fundamentalmente, la física.

Objetivos didácticos

- *Conceptuales*
 1. Comprender y definir los conceptos fundamentales sobre los que se articula este período filosófico.
 2. Estudiar, de modo dialéctico, el racionalismo y el empirismo, y captar sus similitudes y diferencias.
 3. Estudiar, analizar y comprender las teorías particulares de los autores y ponerlas en conexión observando qué tienen en común y qué de diferente.

¹¹ La filosofía de Hume, aunque perteneciente ya al s. XVII, la estudiamos en esta unidad, atendiendo a criterios de contenido, más que propiamente histórico. Se hará especial hincapié en esto durante la puesta en práctica en el aula de esta unidad didáctica.

4. Extraer las conclusiones y las implicaciones metafísicas, ontológicas y epistemológicas que se derivan de las tesis emitidas por estos autores, y recordarlas para futuros temarios.

- *Procedimentales*

1. Articular un discurso coherente y ajustado a la hora de expresar los conceptos e ideas de los autores estudiados. Hacerlo, además, tanto de modo oral como escrito.
2. Hacer uso de conceptos estudiados en temas pasados y ponerlos en relación con este temario, desde un punto de vista analítico, reflexivo y contextual.
3. Trabajar un discurso alternativo (mediante la literatura o poética) en el que se recojan los mismos presupuestos filosóficos a los que se hacen mención en esta unidad.

- *Actitudinales*

1. Valorar la importancia de filosofía racionalista y empirista como un giro significativo hacia el sujeto, y todas las implicaciones que ello ha supuesto en nuestra manera de concebir la realidad.
2. Desarrollar la imaginación, la creatividad y el sentimiento estético, concibiendo estos postulados no como meras doctrinas “del pasado”, sino como una poética siempre vigente y susceptible de ser reinterpretada por nuevas miradas.
3. Aprender a trabajar en equipo.

Contenidos

1. Marco general: Paso del realismo al idealismo. Definición de empirismo y realismo. Similitudes y diferencias.
2. *Descartes*:
 - Las reglas del método: evidencia, análisis, síntesis. Filosofía y matemáticas.
 - La duda metódica. *Cogito ergo sum*. Ideas innatas. *Res cogitans* y *res extensa*.
 - Física: mecanicismo y determinismo.
 - Psicología: relación alma-cuerpo.
 - Ética: la moral provisional y el libre arbitrio.
3. *Locke*:
 - Epistemología:
 - o Ideas simples (sensación/reflexión) - Ideas compuestas (sustancias / modos / relaciones / universales)

- Certeza intuitiva, sensitiva, demostrativa (yo, mundo, Dios).
- Política: La base epistémica común
 - El Estado de naturaleza. La polémica con Hobbes.
 - Derechos naturales.
 - Contrato social.
 - División de poderes. Configuración liberal del Estado.
 - Tolerancia religiosa.
- 4. *Hume*:
 - Epistemología:
 - Elementos del conocimiento: impresiones e ideas.
 - Tipos de conocimiento: relaciones entre ideas y conocimiento de hechos.
 - Crítica al método deductivo. Problemas de fundamentación del principio de causalidad. Implicaciones metafísicas: crítica a la religión.
 - Ética: emotivismo moral
- 5. La radicalización del empirismo: Berkeley

Criterios de evaluación

1. Estudiar, comprender, y definir adecuadamente el contexto de estas filosofías, sus rasgos característicos, y ponerlos en relación entre sí mediante un discurso crítico y reflexivo.
2. Expresar adecuadamente, mediante una argumentación bien trabada, las teorías de Descartes, Locke y Hume.
3. Mantener una actitud atenta, respetuosa y participativa en el contexto del aula.
4. Realizar un trabajo en grupo (de cuatro o cinco) poniendo en relación algún punto del temario con un texto literario, y argumentando por qué está conectado con el empirismo o el racionalismo.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de diez sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Lectura y comentario de textos filosóficos.
2. Lectura y comentario de textos literarios que guarden relación (simbólica) con los temas tratados en esta unidad.

3. Debate guiado por el profesor/a: racionalistas vs. Empiristas. Argumentos y razones.
4. Exposición voluntaria de 10 minutos del trabajo grupal realizado en casa.

XI. *Y es también una luz que vela el mundo. La Ilustración.*

Presentación

La Ilustración, también conocida como el Siglo de las Luces, es una etapa histórica que viene marcada por una confianza absoluta en la razón humana para solucionar todos los conflictos (tanto sociales como políticos, religiosos o morales). Esta confianza se ve justificada además por el contexto histórico: progresos científicos, explosión demográfica, cambios sociales y políticos. En suma, se ve al ser humano como aquél que va “hacia delante”, en la dirección correcta, pues la luz de su razón velará su camino. Como veremos, este espíritu ilustrado dejará una profunda huella en la filosofía.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer y comprender las características propias del período ilustrado.
2. Definir adecuadamente los conceptos, las teorías y los análisis de los autores.
3. Asimilar los términos de calado político y ponerlos en relación con los que conocen actualmente, desde una perspectiva crítica y reflexiva.

- Procedimentales

1. Ubicar en un mapa conceptual las características propias de este período y hallar una línea evolutiva entre el mismo y las etapas anteriores.

- Actitudinales

1. Desarrollar una actitud política y ciudadana bien fundamentada, es decir, teniendo en cuenta las tesis principales que esgrimen estos autores y recibéndolas de un modo abierto y crítico.
2. Apreciar los movimientos intelectuales de esta época y la vigencia de los mismos en la actualidad (relacionar sus propuestas con los movimientos sociales actuales como DRY, etc.)

Contenidos

1. La Ilustración: Contexto histórico, político y social.
 - Características de la razón ilustrada: análisis, universalismo, autonomía.
 - Fe en el progreso.
 - Alternativas al teísmo: deísmo, agnosticismo, ateísmo.
 - Principales representantes: Voltaire y Montesquieu.

2. El movimiento enciclopedista: D'Alembert y Diderot.
3. Rousseau:
 - Estado civil y estado de naturaleza (hipotético). El animal solitario.
 - La degeneración en ser social. Desigualdades y vicios.
 - El contrato social. La voluntad general.
 - La libertad moral.

Criterios de evaluación

1. Comprender adecuadamente los rasgos principales del movimiento ilustrado mediante un mapa conceptual adecuado y coherente.
2. Expresar de manera sencilla las ideas fundamentales de los autores expuestos, y mantener una dialéctica con respecto a ellas de una forma argumentada.
3. Participar en el aula y tener una actitud respetuosa y atenta.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Elaboración de un mapa conceptual conjunto en el que aparezcan las características propias de esta etapa y las de épocas anteriores, de tal modo que pueda establecerse un cuadro comparativo.
2. Reflexión colectiva sobre este cuadro comparativo.

XII. *Entra la luz y asciendo torpemente de los sueños al sueño compartido.*

Kant y el criticismo

Presentación

La obra de Immanuel Kant representa un punto de inflexión en la Historia de la Filosofía. Por un lado, elabora un vasto sistema de pensamiento, desde el punto de vista del criticismo, donde sintetiza las aportaciones fundamentales del racionalismo y el empirismo. Por otro, supone la culminación del pensamiento ilustrado y sienta las bases del idealismo alemán. La estela de su filosofía será larga y profunda a lo largo del tiempo, llegando prácticamente hasta el día de hoy.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Enumerar, comprender y estudiar todas las secciones del pensamiento kantiano, tanto de manera separada como articuladas globalmente.
2. Relacionar la filosofía kantiana con el empirismo y el racionalismo, así como con las anteriores posturas religiosas.
3. Entender y definir adecuadamente los conceptos sobre los que se articula el pensamiento kantiano.
4. Diferenciar correctamente entre estética, analítica y dialéctica trascendental y los objetos conceptuales de cada una de ellas.

- Procedimentales

1. Saber hacer síntesis y análisis de la filosofía de Kant mediante esquemas, resúmenes, árboles conceptuales y comentario de textos.
2. Emplear el método del criticismo propio del kantismo para desentrañar modos de pensamiento a veces no sistematizados (religión, política, medios de comunicación, etc.).

- Actitudinales

1. Valorar el pensamiento kantiano como un punto de inflexión en la Historia de la Filosofía, y apreciar su influencia en las distintas ramas del saber.
2. Aprender métodos de estudio adecuados para poder asimilar los conceptos más problemáticos y confusos de la filosofía de este autor.
3. Mostrarse solidario y atento con el compañero/a a la hora de hacer en común ejercicios de definición y aclaración de conceptos.

Contenidos

1. Kant: Vida, obras e influencias en su pensamiento.
2. Despertar del sueño dogmático. Los límites del conocimiento.
3. *La Crítica de la Razón Pura*: ¿Qué puedo saber?
 - Conocimiento y tipos de juicios. Juicios sintéticos a priori.
 - Estética trascendental. Condiciones de posibilidad del conocimiento sensible. Las intuiciones puras: espacio y tiempo
 - Analítica trascendental. Condiciones de posibilidad del entendimiento. Las doce categorías. Fenómeno y noúmeno.
 - Dialéctica trascendental: El problema del carácter científico de la Metafísica. Las Ideas de la Razón (Yo, mundo, Dios).
 - Uso constitutivo-uso regulativo de las Ideas.
 - Paralogismos y antinomias de la razón pura.
4. *La Crítica de la Razón Práctica*: ¿Qué debo hacer?
 - Imperativos morales: hipotéticos y categóricos.
 - El imperativo categórico. Tipos de acciones.
 - El reino de los fines y la dignidad humana.
 - a. La ética formal kantiana (diferencia respecto de las materiales).
5. La filosofía de la historia: ¿Qué me –nos- cabe esperar?
 - Interpretación teleológica de la historia.
 - La fe en el progreso. Cosmopolitismo.

Criterios de evaluación

1. Enumerar, comprender y expresar de modo adecuado las distintas partes en las que se articula el pensamiento de Kant.
2. Definir adecuadamente los conceptos de la filosofía kantiana.
3. Relacionar su pensamiento con las influencias de Hume y Descartes

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de nueve sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Reflexión y aclaración conjunta de las partes más problemáticas de la filosofía kantiana. En grupos de dos, tienen que definir conceptos, aclarar dudas, etc.

9.4. BLOQUE IV: Historia de la Filosofía Contemporánea

XIII. *Desarrollad vuestra legítima extrañeza.* Los filósofos de la sospecha. Marx, Nietzsche, Freud.

Presentación

Los filósofos de la sospecha son aquéllos que ponen en tela de juicio el papel de la conciencia en la representación del mundo, tanto desde un punto de vista ético, como social o psicológico. De esta manera, para Marx, la conciencia en su totalidad está subsumida bajo los intereses económicos o de clase; para Nietzsche, la historia de la conciencia es la historia de una moral débil; para Freud, ésta está supeditada a los impulsos reprimidos del inconsciente. En definitiva, la conciencia o la razón, hasta ahora considerada como un lugar imparcial desde el que mirar el mundo, es ahora puesta sobre la mesa para ser analizada y criticada desde varias perspectivas.

La filosofía de la sospecha supone, asimismo, la superación del omnipotente racionalismo que había dominado la cultura occidental durante aproximadamente dos siglos, y el surgimiento del vitalismo: un canto filosófico a la inmanencia.

Objetivos didácticos

6. Conceptuales

1. Captar el paso que se produce desde el idealismo a estas nuevas filosofías a partir de las problemáticas conceptuales que lo hilan.
2. Asumir y comprender los rasgos diferenciales que constituyen la llamada filosofía de la sospecha y particularizarla respecto de las filosofías anteriores.
3. Conocer y estudiar los pensamientos de Marx, Nietzsche y Freud, y definir los conceptos fundamentales sobre los que se construyen sus teorías.
4. Conocer y describir el contexto histórico y filosófico del que emergen tales filosofías, y analizarlo mediante herramientas de reflexión y crítica.

7. Procedimentales

1. Relacionar la filosofía marxista con la época actual y reconocer qué hay o no de vigencia en ésta.
2. Interpretar la filosofía nietzscheana (no sólo, como hemos visto, pero ésta se presta especialmente) desde una perspectiva literaria: buscar textos, poemas,

etc., que sinteticen de alguna manera el pensamiento de este autor, en cualquiera de sus variantes temáticas.

3. Elaborar de forma individual, con las herramientas filosóficas apropiadas, un ensayo reflexivo acerca la teoría de cualquiera de estos tres autores.

8. *Actitudinales*

1. Reflexionar acerca de la profunda conexión que se produce en esta etapa entre filosofía y vida, y extraer conclusiones propias, bien trabadas.

2. Comenzar a tener una visión global de la historia de la filosofía como historia de los problemas humanos y, por tanto, concernientes a todos nosotros, y considerarla como una disciplina fundamental para el pensamiento y, como se ve, para la vida.

Contenidos

1. Antecedentes filosóficos: Idealismo, Romanticismo. Fichte. Schelling. Hegel. Apuntes generales.

2. *Karl Marx*: El pensamiento dialéctico. Hegel “cabeza abajo”.

- Contexto político-social: Europa en el s. XIX.
- Crítica a la economía clásica. Crítica a la religión.
- Antropología marxista. La alienación del trabajo.
- Materialismo dialéctico-materialismo histórico.
- Lucha de clases como motor de la historia. Capitalismo. El advenimiento del comunismo.

3. *Friedrich Nietzsche*: La filosofía de la luz.

- El nuevo hombre estético. Lo apolíneo y lo dionisiaco.
- Crítica a la metafísica occidental. Del mundo como *no-ser* al mundo como *ser*.
- Moral. La muerte de Dios y el nihilismo. La transmutación de todos los valores. La voluntad de poder.
- *El amor fati*: eterno retorno de lo mismo. El Superhombre.

4. Sigmund Freud: El psicoanálisis.

- Inconsciente y represión.
- La estructura del aparato psíquico: ello, yo y superyó.
- Eros y Thánatos. El malestar en la cultura.

Criterios de evaluación

1. Comprender y expresar de manera adecuada los conceptos y teorías de estos tres autores.
2. Analizar correctamente el cambio de idealismo a estas nuevas filosofías y argumentarlo de forma adecuada.
3. Elaborar, e implicarse en ello (documentarse, reflexionar, abordarlo desde un punto de vista crítico, dar la propia opinión, buena presentación, etc.), un trabajo reflexivo acerca de alguno de estos tres autores y exponerlo ante el resto de compañeros.
4. Participar activa y atentamente en el aula y mostrarse respetuoso.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Exposición conjunta (mediante power points, esquemas, dibujos, etc.) de los trabajos elaborados individualmente.

XIV. *Y la espiga será por fin espiga. Algunos filósofos del s. XX.*

Presentación

La filosofía del s. XX puede dividirse en dos grandes bloques (entre otras clasificaciones): por un lado, la filosofía analítica, que viene marcada por una preocupación por el lenguaje, la lógica, etc.; por otro lado, la filosofía llamada continental, que es la que se desarrolla en Europa y se interesa fundamentalmente por el ser humano, sólo que desde una perspectiva muy amplia: su existencia, su historia, su, en definitiva, modo de habitar el mundo. En este apartado nos ocuparemos de esta segunda filosofía y de algunos de sus principales representantes.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer y estudiar las características generales de la filosofía del s. XX, y la división de sus etapas, a saber: 1900-1920 (tragedia), 1920-1960 (existencia), 1960-hasta ahora (ironía), así como los rasgos idiosincráticos de cada una de ellas.
2. Asumir el concepto de postmodernidad como concepto coetáneo y definir sus características principales y sus diferencias respecto de la modernidad.
3. Comprender y estudiar las teorías y conceptos de los autores expuestos.

- Procedimentales

1. Saber analizar, interpretar y comprender los textos de esta época específica y el entramado conceptual que usa (dasein, existencia, ironía, etc.).

- Actitudinales

1. Mostrar interés por la filosofía del s. XX y relacionar de forma crítica los acontecimientos de esta época con el pensamiento que de ellos emerge (IIª Guerra Mundial, Auschwitz, comunismo, capitalismo, etc.).
2. Valorar las nuevas formas de pensamiento como hijas de un contexto concreto: prácticamente, el nuestro.

Contenidos

1. Introducción: el s. XX. Tragedia, existencia e ironía.
2. Husserl. La fenomenología. La vuelta a las cosas mismas. El mundo de la vida.
3. Heidegger. La pregunta por el ser. El dasein.
4. Sartre. El existencialismo. La conciencia como agujero en el ser.

5. Adorno. La Ilustración como mitología y el mito como ilustración. Dialéctica negativa y “archipiélagos de sentido”.
6. Rorty. Pragmatismo y postmodernidad. El hombre irónico-el hombre lúdico.

Criterios de evaluación

1. Comprender y expresar de manera adecuada el contexto, las corrientes de pensamiento y los conceptos específicos de esta unidad didáctica.
2. Participar en el aula y mostrar interés y respeto por los temas tratados.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades de aula

1. Debate sobre los conceptos, y sus implicaciones filosóficas e históricas de los autores tratados.
2. Lectura y comentario de textos originales de alguno de estos autores y comparación con algún texto literario donde se reflejen algunas de sus ideas.

XV. De lo que no puede hablar, mejor callarse. La filosofía analítica. Frege, Russell, Wittgenstein y Círculo de Viena y Popper.

Presentación

La filosofía analítica está orientada a la reflexión sobre el lenguaje. La nueva manera de concebir el lenguaje es heredera del giro lingüístico que se produce a principios del s. XX. A partir de este giro, empieza a considerarse el lenguaje no como un objeto exclusivo de la mente o el sujeto, sino como un producto que existe independientemente del mismo, que está ahí fuera, en el mundo y tiene una entidad propia. Además, éste no es meramente reflejo de nuestros pensamientos; es, fundamentalmente, reflejo de la realidad, creador de realidades.

Objetivos didácticos

- Conceptuales

1. Conocer, comprender y diferenciar los diferentes conceptos y líneas de pensamiento de la filosofía analítica y de sus representantes aquí expuestos.
2. Profundizar en el concepto de “lenguaje” que, en general, traba el relato filosófico de todos estos autores.

- Procedimentales

1. Emplear la lógica aprendida en 1º de Bachillerato, y ampliarla, para asimilar correctamente las teorías de Russell y Frege (lógica de predicados, por ejemplo).

- Actitudinales

1. Considerar la filosofía, desde una de sus perspectivas, como un “juego del lenguaje” en su totalidad, es decir, como un conjunto de símbolos que pueden ser sustituidos por otros (poéticos, literarios) para aproximarse a la misma idea.
2. Considerar el giro lingüístico como un hito fundamental en la historia del pensamiento humano, en la medida en que el lenguaje ya no es “una parte más” del mundo, sino que *genera* mundo. El lenguaje *es* el mundo.
3. Aplicar el punto anterior, reflexivamente, a todas las esferas lingüísticas en las que se desenvuelve la realidad: política, publicidad, medios de comunicación, etc.

Contenidos

1. Características generales de la filosofía analítica: Giro lingüístico. Lógica. Rechazo o recelo hacia la metafísica.

2. Frege. Logicismo. Contra el psicologismo. *Sentido y referencia*. Platonismo.
3. Russell. Atomismo lógico. Descriptivismo. Nombres lógicamente propios.
4. Wittgenstein. La filosofía del *Tractatus* (1er Wittgenstein). *Las Investigaciones filosóficas* (2º Wittgenstein). Juegos del lenguaje.
5. El Círculo de Viena. El rechazo a la metafísica y el criterio empirista de significado. Los problemas de fundamentación metodológica. Inductivismo.
6. Popper. Crítica al Círculo de Viena. Adopción del deductivismo. Falsacionismo.

Criterios de evaluación

1. Estudiar, comprender y expresar correctamente, y empleando los recursos lógicos apropiados, las teorías de estos autores.
2. Comprender el giro lingüístico y, en general, las características propias de la filosofía analítica.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de seis sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades de aula

1. Resolver, guiados por el profesor, algunos de los problemas lógicos formulados por estos autores.

**XVI. *Habla también tú, sé el último en hablar, di tu decir. La filosofía española.*
Ortega y Gasset y Unamuno.**

Presentación

A pesar de que la filosofía española ocupa un lugar poco representativo en la Historia del pensamiento occidental (en comparación a otros países), aquí reservamos el último apartado para que se oigan algunas de las voces más representativas de la filosofía española, a saber: Ortega y Unamuno.

Objetivos didácticos

- *Conceptuales*

1. Conocer y estudiar las teorías de las principales teorías de Ortega y Unamuno, así como los del anexo.
2. Definir adecuadamente los términos que integran estas filosofías: hombre-masa, intrahistoria, etc.

- *Procedimentales*

1. Analizar y comentar textos originales de estos autores.
2. Participar en un debate sobre la idiosincrasia de la filosofía española y, en general, la importancia de la filosofía, mediante las herramientas oratorias, argumentales y dialécticas aprendidas durante el curso.

- *Actitudinales*

1. Observar cómo se parece la filosofía a la literatura en la obra de estos dos filósofos.
2. Apreciar la filosofía española como un mosaico de distintas perspectivas filosóficas de gran valor.
3. Contemplar toda la historia de la filosofía desde una perspectiva, ahora sí, global, y calibrar la importancia de la misma en el desarrollo personal, académico y social.

Contenidos

1. La filosofía española: ¿entidad o etiqueta?
2. Ortega y Gasset
 - o Perspectivismo: una nueva mirada a la realidad.
 - o Raciovitalismo. La razón integrada en la vida.
 - o Las masas y las minorías. De España para afuera: Europa.

3. Unamuno
 - De España para adentro: la intrahistoria.
 - La inmortalidad pragmática.
4. Anexo: La filosofía española actual. Eugenio Trías, Gustavo Bueno y Fernando Savater.

Criterios de evaluación

1. Estudiar y explicar adecuadamente las teorías de los autores estudiados.
2. Participar en el debate propuesto para esta unidad.
3. Mostrarse activo, implicado y respetuoso en el contexto del aula.

Temporalización

El tiempo dedicado a esta unidad didáctica será de cinco sesiones de cincuenta minutos cada una.

Actividades en el aula

1. Debate, mediante todas las herramientas dialécticas adquiridas durante el curso, sobre los rasgos diferenciales de la filosofía española y sobre la importancia de la filosofía en el marco de nuestras sociedades.

10. Propuesta de innovación: leer entre líneas

10.1. Presentación

A lo largo de la programación de contenidos hemos visto cómo puede aplicarse, de manera transversal, la literatura o poética a la enseñanza de la filosofía. Así, los objetivos y las actividades de aula recogen los elementos necesarios para que pueda aprenderse filosofía usando un lenguaje distinto al de la misma. Quiere decirse que literatura *atraviesa* toda esta programación, pero lo hace sólo puntillas, en la medida en que no hay un texto tangible, concreto, desde el que podamos aplicar la didáctica. A salvar esta carencia está dedicado este capítulo, en el que se expondrá, de manera más detallada, cómo conectar un texto literario a una unidad didáctica de filosofía.

Los textos literarios o poemas elegidos están enfocados a explicar, de un modo creativo, alguna parte fundamental de la unidad didáctica, con el objeto de que el alumnado reflexione, a partir de nuevas vías, sobre el significado esencial de los períodos filosóficos y sobre su alcance. Bastará, por tanto, establecer un solo vínculo con una de las partes pues, comprendida ésta, lo demás se entiende por sí mismo, dada la estructura interna de los propios sistemas de pensamiento. Lo veremos a continuación.

10.2. Desarrollo de un ejemplo (I)

- ***Y la experiencia me enseña que el hombre que vive sueña. Racionalismo y empirismo.***

En primer lugar, para centrar el tema de la unidad, se ha escogido un verso del poema de Calderón de la Barca. Mediante este verso se introducirán las líneas generales del racionalismo y empirismo.

El profesor o profesora planteará a la clase cuál cree que es el sentido del poema y, a través de una reflexión conjunta, se preparará el terreno para ahondar propiamente en estas dos corrientes de pensamiento:

Así bien, ¿qué quiere decir este poema? Su significado se puede dividir en dos partes:

- Por un lado, “y la experiencia me enseña”: esta proposición hace referencia explícita al empirismo. De lo que se trata es de que los alumnos intuyan (intuir, no comprender aún, pues estamos al inicio de la unidad) el paso que se produce del racionalismo al empirismo: la entrada en escena de la experiencia como relación con el mundo, como portadora fiable de conocimiento. Ahora bien, ¿cuál es el cambio que se produce en la manera de conocer? En el Racionalismo, el conocimiento viene mediado por la razón, en la medida en que son las ideas de la razón las que contienen o representan el mundo, no los datos de los sentidos. De este modo, llegamos a la segunda parte del poema:

- “el hombre que vive sueña”: El Racionalismo está convencido de que el contacto directo con el mundo mediante los sentidos (*el hombre que vive*, que toca, que huele, que escucha, etc.) no proporcionan sino un conocimiento incierto, por eso se dice que sueña: el tamaño de la luna no es su tamaño real, pues la vista nos engaña, por ejemplo.

Estos dos ejemplos aglutinan en gran medida las líneas generales de cada corriente filosófica: el racionalismo, que pone el acento en la razón (por la inseguridad de los sentidos), y el empirismo, que hace hincapié en la experiencia como puente epistémico con el mundo.

A partir de aquí, se proponen una serie de preguntas a los alumnos para que reflexionen previamente, y de tal modo tracen un puente de significado respecto a estas corrientes filosóficas:

1. Señala conocimientos ciertos que tengas argumentando el por qué, y en qué se basan.
2. Define, con tus propias palabras, qué significan los siguientes términos: realidad, existencia, conocimiento, idea, razón.
3. ¿Crees que las cosas son así, como las ves, o las percibes de un modo diferente a como son en realidad? Argumenta tu respuesta.
4. Si no pudieras oler, escuchar, ver, ni tocar, ¿tendrías algún conocimiento certero acerca del mundo? ¿Cuál? Argumenta tu respuesta.

Teniendo en cuenta esta introducción, se han sentado ya las bases para explicar propiamente la unidad didáctica, tal y como aparece planteada en su apartado correspondiente (pág. 61). Para la consecución de este objetivo, nos serviremos de todas las metáforas que hagan alusión al significado de los conceptos que aquí se muestran.

Después de haber estudiado de modo sistemático las características del racionalismo y el empirismo, y las tesis de sus principales representantes, explicaremos mediante un texto literario cuáles son las implicaciones filosóficas de los mismos a la hora de relacionarnos con el mundo y con la forma de conocerlo.

Dos chicas discutían en la mesa de al lado. Una aseguraba que habían más cosas en la realidad que en el interior de la cabeza. La otra, que habían más cosas en el interior de la cabeza que en la realidad. Una llevaba el pelo largo. La otra, corto.

- *Pero si es que no tienes más que abrir los ojos para ver que la realidad está llena de cosas –dijo la del pelo largo-. Fíjate, aquí mismo: la mesa, nosotras dos, las sillas, las botellas de Coca-Cola, el servilletero, lleno de servilletas, el donut, tu paquete de tabaco, tu mechero, tu pinza para el pelo, tu cuaderno, el mío, los bolígrafos...*
- *No sigas –cortó la del pelo corto-, todo esto también cabe dentro de mi cabeza. De hecho está dentro de mi cabeza. Tengo dentro cualquier cosa que seas capaz de mencionar. ¿Quieres un ornitorrinco?, tengo varios en mi cerebro. ¿Quieres una vaca? Hay manadas enteras de vacas trotando entre las paredes de mi bóveda craneal.*
- *¿Y adónde van? –preguntó la otra.*
- *¿Cómo que adónde van? A ningún sitio. No necesitan un lugar concreto para existir. Por cierto, que levantan una polvareda increíble. Parece niebla, pero es polvo.*
- *¿Y no hay ningún vaquero?*
- *Hay varios. Trotan también con sus caballos alrededor de las vacas. Llevan lazos y látigos en las manos. A uno se le acaba de caer el sombrero, pero lo recoge sin necesidad de desmontar, agachándose al pasar al trote junto a él.*
- *La verdad –concedió la chica del pelo largo-, es que es alucinante que dentro de una cabeza quepa una ganadería entera.*
- *Y eso –apuntó la otra- que tanto las vacas como los hombres tienen un tamaño normal, no son diminutos como cabría esperar.*
- *Pues es un misterio.*
- *¿Caben o no caben más cosas en la cabeza que en la realidad?*
- *Me rindo, llevabas tu razón. La realidad es más pequeña que un ascensor.*

De súbito, sentí un ataque de claustrofobia, de modo que cerré los ojos y huyendo de la realidad mezquina me metí dentro de la cabeza, donde había espacios amplios, respirables.¹²

Este texto ilustra a la perfección la problemática entre racionalismo y empirismo, y recoge algunos de los conceptos fundamentales para comprender este período filosófico, por ello se plantea realizar un comentario de texto, en el que se analicen las ideas principales que hilan la etapa filosófica a la que estamos haciendo mención, a saber:

¹² Millás, Juan José, “Espacios respirables”, en *Articuentos completos*, Seix Barral, Barcelona, 2011, págs. 357-358.

1. Distinción entre ideas de la razón y objetos del mundo. A ello se hace referencia con lo que “cabe” dentro de nuestra cabeza y lo que hay fuera, en la realidad. Éste es uno de los problemas en torno al que gira la problemática filosófica que se produce entre racionalismo y empirismo: ¿de dónde proceden nuestras ideas, de dentro de nuestra cabeza, que las produce de manera autónoma o de la realidad que imprime en nuestra mente una imagen?
2. Las dos posturas (racionalismo-empirismo) aparecen representadas por la discusión de las dos chicas. Por ejemplo, la chica empirista dice: “no tienes más que abrir los ojos para ver que la realidad está llena de cosas”. Esta alusión a los ojos, al sentido de la vista, implica una profunda conexión con la necesidad de la experiencia para relacionarlos con el mundo. La otra, en cambio, sostiene: “tengo dentro de mi cabeza cualquier cosa que seas capaz de mencionar”. Aquí sería interesante abrir un debate a raíz de cómo han llegado a la cabeza todas esas cosas que es capaz de contener: ¿las produce ella misma o necesita de una imagen previa del exterior para luego reproducirla internamente? Ésta es precisamente la controversia sobre el innatismo.
3. Otra de los temas que se aprecian en este texto, y que es fundamental para comprender este período filosófico, es el salto que se produce en algunos autores entre lo epistemológico y lo ontológico, es decir, entre el hecho de que yo pueda o no conocer algo y que ese algo exista (“ser es ser percibido”). A ello se hace mención cuando se dice algo así como: las cosas no necesitan ir a ningún sitio para existir. Es decir, si existen en el pensamiento, entonces existen realmente.
4. Finalmente, en el texto parece que triunfa, de alguna manera, el racionalismo, concebido como idealismo. Ello dará pie a un debate entre los alumnos en el que tendrán que argumentar sus posiciones: ¿con qué chica de las del texto se identifican más?

Éste ha sido uno de los ejemplos elegidos para ilustrar la aplicación de la propuesta de innovación. Cabe decir que la manera de implementarlo al aula puede variar, según varios factores: la complejidad de la unidad didáctica, las dudas concretas de los alumnos, la satisfacción con respecto al texto literario escogido, mediante el comentario exhaustivo del texto literario o sólo mediante su lectura, etc. Una cosa, en cambio, queda clara: la enseñanza de la filosofía puede llevarse cabo a través de la literatura, pues ésta está llena de los mismos símbolos e interrogantes que mueven a aquélla. Y no

sólo se puede, sino que además es recomendable trazar un puente poético hacia los contenidos, para que los alumnos conecten las preguntas filosóficas con su propia vida y, a la inversa, para que su vida sea una forma filosófica (esto es, reflexiva y crítica) de estar en el mundo.

10.3. Desarrollo de un ejemplo (II)

- *Y la espiga será por fin espiga. El s. XX: Tragedia, existencia e ironía.*

Para apuntar, o dejar entrever, el espíritu del s. XX, se ha escogido un verso de César Vallejo donde se nos muestra una nueva forma de concebir la filosofía. Recapitulemos brevemente: hasta ahora, la epistemología había estado sostenida por la fatal distinción entre fenómeno y noúmeno, perpetuada de diversas maneras desde Platón; fatal, porque una discordia ontológica atravesaba el centro mismo de la realidad: por un lado lo que se nos aparecía; por otro, lo que era en sí pero cuyo acceso estaba restringido a nuestro conocimiento. Esta situación cambia en el s. XX: la entrada en escena de la fenomenología hacen de las cosas mismas el objeto del pensamiento, ya sin noúmenos y sin esencias, por eso se dice que *la espiga será por fin espiga*. Y ello tiene dos implicaciones filosóficas fundamentales. En primer lugar, se pone el acento, más que nunca, en la inmanencia, traducida en lo que se ve, lo que hay, lo que existe, sin aparato metafísico que interceda. Pero, esto, en segundo lugar, lejos de conferirle a las cosas mismas un valor intrínseco, las desacraliza, las vacía de sentido ontológico. Un ejemplo representativo de esta nueva manera de habitar el mundo serían los cuadros de Andy Warhol, donde la apariencia, y su superficialidad, son las protagonistas, no ya de una reflexión, pues no hay lugar a ella, sino de la nueva estructura simbólica que pisa el hombre.

Esto lleva como contrapartida, en el plano antropológico, un marcado acento no en la esencia, sino en la existencia del ser humano, y una correspondiente experiencia de abrumadora finitud: si las cosas son lo que son, particularmente, con los individuos sucede un tanto de lo mismo; ya no prima “el hombre” ni “lo humano”, sino los individuos concretos, con sus cuerpos y su mortalidad a cuestas.

Pero la tragedia va transformándose paulatinamente en ironía. Ya en la segunda mitad de siglo, al ser humano no le queda sino el desconcierto ante los nuevos espacios

ideológicos, immanentes pero fatuos y totalizadores: la publicidad y los medios de comunicación. Una publicidad que no adoctrina, sino que sensibiliza, vende un sentimiento. Y es que el lenguaje publicitario ya no está destinado al hombre trágico, marcado por su experiencia de la finitud, sino al hombre ironista, que genera desacralización y autonomía, pero que no deja de ser, en última instancia, también un paradigma epistemológico digno de ser estudiado.

Hemos recorrido, a vista de pájaro, las tres grandes etapas del s. XX: la tragedia, la existencia, la ironía, y cómo se ha dado lugar a un tipo de individuo (casi el de hoy día) autorreferencial.

Por ello cobra sentido, en este contexto, el resto del poema de César Vallejo:

*A la cabeza de mis propios actos
corona en mano, batallón de dioses
el signo negativo al cuello, atroces
el fósforo y la prisa, estupefactos
el alma y el valor, con dos impactos
al pie de la mirada; dando voces;
los límites, dinámicos, feroces;
tragándome los lloros inexactos.*

Es a la cabeza de los propios actos, de los propios individuos, por consiguiente, donde se sitúa la nueva filosofía, encuadrada en el marco de la postmodernidad.

Tomando esto en consideración, y después de haber estudiado detalladamente las propuestas filosóficas de cada uno de estos autores, se pasará al alumnado una serie de preguntas para recapitular todo el contenido de esta unidad (sin carácter calificador, sólo para la reflexión), a saber:

1. Define, con tus propias palabras, imágenes o metáforas, las tres etapas del siglo XX.
2. Define “fenomenología”, “epoché” y “mundo de la vida”.
3. Señala las diferencias y similitudes entre Sartre y Heidegger. ¿Qué es la existencia y la esencia para cada uno de ellos?
4. ¿Qué factores marcan el paso de la modernidad a la postmodernidad? ¿Por qué

ha fracasado la modernidad, según Adorno?

5. ¿Qué opinión te merece el pragmatismo?
6. Busca relaciones entre la publicidad y la filosofía de la postmodernidad. ¿Crees que hay un enfoque similar entre ambas o son dos espacios completamente ajenos? Argumenta tu respuesta.

Por último, se planteará la lectura de un texto literario que resume a la perfección el tono de la postmodernidad: el paso de lo trágico a lo irónico, y también a lo cínico, en su sentido más laxo; la publicidad como espacio ontológico; la desacralización de los objetos y el correspondiente vaciamiento de los sujetos; la, en definitiva, ironía, burla y estrategias de desviación ante nuestra propia finitud.

Este es el texto elegido, también de Juan José Millás, y lo reproducimos aquí para ver los paralelismos entre lo dicho y lo que aquí aparece de un modo literario. Tras su lectura, se pedirá la opinión y reflexión de los alumnos, de manera conjunta, en el aula, y se solicitará también la interpretación (libre pero legitimada mediante argumentos) de las metáforas que aparecen en el texto.

A mucha gente le parece una condena vivir bajo la amenaza de la muerte. Pero hay sucesos tan ciertos como ella e igual de pavorosos. Todos sabemos, por ejemplo, que un día la lavadora se estropeará e inundará tu cocina y la del vecino. Puede que no sea hoy, ni mañana, ni al año que viene, pero sucederá, no lo dudes: está escrito. También está escrito que el coche te dejará tirado. Y que el microondas dejará de funcionar. Y que al llegar ese momento aciago no encontrarás en cajón alguno la garantía del aparato, ni el teléfono del fabricante, nada. [...]

Así las cosas, no entendemos por qué se habla tanto de la muerte y tan poco de las averías. Muchos preferimos morirnos antes que enfrentarnos a la reparación de la nevera. Y eso cuando vale la pena repararla, porque, cuando no, es una crueldad llenarla de catéteres y parches que no hacen sino prolongar el sufrimiento de los yogures. Conviene aceptar también que la nevera se tiene que morir, aunque sea alemana, e investigar si hay un modo de deshacerse de ella distinto al de abandonarla clandestinamente en la acera. No estamos preparados para afrontar la propia muerte, es cierto. De hecho, vivimos como si no se hubiera muerto nadie, pero tampoco nos enseñan a plantar cara a la agonía de los electrodomésticos ni a los achaques de la cisterna del retrete o del calentador del gas, que en el fondo son un reflejo de nuestros propios achaques.

Si hay alguna verdad fundamental es que todo hijo de mujer padecerá algún drama doméstico a lo largo de su vida. O que cometerá la locura de hacer obras en el cuarto de baño. Pero vivimos como si no, porque si fuéramos conscientes de que la realidad es tan frágil estaríamos mirando todo el día los desagües, que se atascan cuando les volvemos la espalda. El infierno existe y estriba en que se te estropee la calefacción o se te acabe el butano en unas fechas tan señaladas como las presentes. Feliz año.¹³

¹³ Millás, Juan José, “Averías”, en *Articuentos completos*, Seix Barral, Barcelona, 2011, págs. 736-737

10.4. Notas conclusivas sobre la propuesta de innovación

Dijo Merleau-Ponty que hablar poéticamente del mundo es casi callarse. En este sentido, es el docente el que tiene que guardar silencio para que seas los propios alumnos los que, con las herramientas indicadas, generen su propia poesía, su sentimiento estético. Por este motivo, la propuesta aparece como poco rigurosa, casi espontánea, y en el fondo, con métodos tan rudimentarios como los antiguos: un texto y un espacio para el debate; una interpretación lícita y su correspondiente dialéctica. Pero, aunque sí existe una serie de objetivos actitudinales que orientan la unidad, no hay conclusiones *exactas* a las que se tengan que llegar necesariamente. El alumno es libre de asumir el texto literario en cualquiera de sus lecturas, siempre que aporte razones y las someta a crítica.

Quiero puntualizar a este respecto que la no explicitación del procedimiento exacto (tiempos, conclusiones) no es una deficiencia de la innovación, sino una apuesta consciente por el desarrollo libre de los contenidos. No creo que exista un protocolo (al menos no más allá de las técnicas) para la interpretación de un texto, mucho menos para un texto literario. La poética, en la medida en que se alimenta de espontaneidad, no puede estar completamente sujeta a un programa, por muy nobles que sean los propósitos del mismo. Desde esta perspectiva, sostengo junto a Edgar Morin lo siguiente: “Si estamos en lo cierto cuando afirmamos que la realidad cambia y se transforma entonces una concepción del método como programa es más que insuficiente, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega. Podemos afirmar lo siguiente: en situaciones complejas, es decir, allí donde en un mismo espacio y tiempo no sólo hay orden, sino también desorden; allí donde no sólo hay determinismos sino también azares; allí donde emerge la incertidumbre, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez”.¹⁴ Y estos sujetos no son, a mi juicio, el programa y sus propuestas, sino el docente y los alumnos.

¹⁴ Morin, E., Ciurana, E. R., Motta, R. D., *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Elaborado para la UNESCO, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2002, págs. 15-16

11. Medidas de atención a la diversidad y tratamiento de género

Las medidas de atención a la diversidad son un conjunto de propuestas educativas que tiene como fin último hacer de la educación un espacio inclusivo y no exclusivo. Significa, por consiguiente, que todos los alumnos o alumnas con algún tipo de dificultad física, motora o intelectual tienen derecho a recibir una educación adaptada material y curricularmente a su situación. Las hay de dos tipos: las ordinarias, enfocadas a la prevención de problemas, y las extraordinarias (atención propiamente personalizada, clases de apoyo, aula de inmersión lingüística, etc.).

Aunque en la etapa del Bachillerato no se aplican, como tal, medidas de atención a la diversidad (es decir, los gastos económicos necesarios para ello no corren a cargo del Estado, sino de los individuos o del centro), es necesaria no obstante una atención personalizada y ajustada a las necesidades educativas de cada alumno/a. Por ello hemos optado por incluir, en esta programación, medidas de atención a la diversidad, aunque sólo sea de manera genérica e hipotética pues no estamos todavía en el contexto del aula.

La filosofía, a este respecto, presenta varios grados de concepción de la misma. Se puede asumir desde unos contenidos mínimos y exigibles (los cuales se pueden adaptar, como hemos visto, desde la literatura), pero también desde una perspectiva actitudinal: como una manera reflexiva y crítica de convivir socialmente. Ello, a mi juicio, representa una base inclusiva que cumple con los objetivos de atención a la diversidad.

El docente, asimismo, tratará en la medida de sus posibilidades, atender cada una de las dudas y dificultades que puedan presentarse en el contexto del aula, y se mantendrá en contacto, para la consecución de este objetivo, con el Departamento de Orientación del centro y con los tutores.

Por otra parte, en el grupo de 2º Bachillerato no hay ningún alumno/a con dificultades físicas o motoras, por lo que la atención a la diversidad será, fundamentalmente, atención educativa personalizada.

Con respecto al tratamiento de género, la programación está guiada por un presupuesto de igualdad entre alumnos y alumnas, y se hará notar en el contexto del aula en todo momento, reprendiendo a quien no lo cumpla.

12. Temas transversales

Los valores, ideas, presupuestos, etc. que aparecen de manera transversal en esta programación, aunque de manera implícita, son los siguientes:

1. La importancia de una educación cívica y moral. En los contenidos de algunas unidades se ofrecen modelos, interrogantes, argumentaciones acerca de cómo vivir socialmente: tanto desde una perspectiva ética como política.
2. Educación medioambiental: la necesidad, como sostuvo Vattimo, no sólo de que interpretemos el mundo o de que lo transformemos, sino, sobre todo, de que lo cuidemos (en cualquiera de sus perspectivas). Asimismo, la asunción de la naturaleza como una totalidad de la que formamos parte es una de las constantes en la filosofía, sobre todo en la presocrática y la contemporánea.
3. Educación para la paz: En numerosos autores (Locke, Rousseau, Kant) se hace referencia explícita a la necesidad de convivir en paz entre todos los Estados.
4. Por último, y sobre todo, el valor transversal por excelencia de esta programación es el propio **concepto de valor**. Siendo éste como es un concepto estético, se entenderá fácilmente que atraviese todas las unidades hilándolas en un mismo discurso significativo: aquello que tiene valor es lo que merece ser cuidado y respetado. Por ello, comprendiendo el “valor” del discurso poético, en este caso, y la experiencia que sobre él se genera, se podrá hacer extensible a cualquier otro campo: valorar a los otros, valorar la paz, valorarse a uno mismo, o lo que es lo mismo, cuidar y respetar todo esto.

13. Actividades complementarias y extraescolares

Las actividades fundamentales sobre las que se articula esta programación pertenecen casi exclusivamente al contexto del aula. No obstante, aquí se proponen algunas que pueden resultar interesantes como complementos a la enseñanza de la filosofía:

1. Asistencia a conferencias, congresos, cursos, de alguna temática que tenga relación con lo que se esté exponiendo en el aula.
2. Creación y participación en grupos de debates que se desarrollen en el centro. Para ello, se espera contar con la colaboración del departamento de Lengua y Literatura, el departamento de Filosofía y el departamento de Orientación.
3. Dado el contexto específico en el que se desarrolla esta unidad, y siempre que los alumnos se muestren conforme con la propuesta, asistencia y participación a las manifestaciones que se están produciendo en nuestro país, de la mano de diversos movimientos sociales. Aquí, se podrá explicar *en vivo* todo lo relacionado con los derechos políticos, conceptos como ciudadanía, soberanía, esfera pública, etc. y estudiar, de primera mano, la importancia de la participación política.

Todas estas actividades tienen en común y pretenden, de alguna u otra manera, conectar la filosofía con el medio social en el que viven, así como crear vínculos entre los integrantes del proceso educativo en un contexto distinto al del aula.

14. Materiales y recursos

Los materiales empleados para esta programación serán fundamentalmente libros de temática filosófica (libros de texto, manuales, textos filosóficos originales) y textos literarios (bajo esta categoría se subsumen las novelas, los relatos cortos, poesías, cuentos, etc.). Es decir, éste será el eje alrededor del cual gire esta programación. No obstante, será fundamental también la presencia de otros materiales complementarios como: artículos periodísticos, películas, páginas web, canciones... todos ellos encaminados a hacer del proceso enseñanza-aprendizaje algo dinámico y creativo.

También, de manera anexa a lo anterior, resultará esencial que los alumnos aprendan a crear y buscar sus propios materiales, es decir, tendrán que perfeccionar la técnica de la toma de apuntes, buscar fuentes de información adecuadas para la realización de trabajos, relacionar temas filosóficos mediante obras literarias, artísticas, etc. Todo ello, se espera, contribuirá a que el alumno o alumna desarrolle su propio aprendizaje, que lo elabore por sí mismo mediante recursos autónomos.

En cuanto a los recursos, podemos señalar que, para esta programación, disponemos de todos los espacios del centro en los que pudiera desarrollarse cada unidad, principalmente las aulas ordinarias, pero también: biblioteca, aula de arte, salón de audiovisuales, instalaciones de recreo, aulas de informática, etc. Por su parte, los recursos humanos implicados en la puesta en práctica de esta tarea son, fundamentalmente, el profesor/a de la materia, el tutor correspondiente, el departamento de orientación y, en mayor o menor medida, las familias y el resto de la comunidad educativa. Por último, cabe señalar que resultan esenciales ciertos recursos actitudinales y emocionales, tanto por parte del docente como de los alumnos, a saber: esfuerzo, pasión y entusiasmo.

15. Conclusión

A lo largo de este trabajo he intentado mostrar la importancia de trazar un puente poético hacia los contenidos educativos en general, hacia la Historia de la Filosofía en particular. Por ello, se comprenderá que también el tono empleado para esta programación haya sido en sí mismo literario, más que burocrático o puramente disciplinar. Parto pues de la base de que, en el planteamiento de objetivos, tiene que estar ya impreso el espíritu mediante el cual éstos se quieren cumplir. No podría ser de otro modo: esta programación, a modo de semilla, lleva ya dentro de sí el fruto en el que habrá de convertirse en su puesta en escena.

He tratado, asimismo, de configurar la programación de aula a partir de sus elementos necesarios (marco legislativo, materiales, criterios, esquemas, cronogramas...), aunque quizá, en la práctica, falte el más fundamental: la terrible lucidez de encontrarse ante un grupo de estudiantes que quieren saber, que deben saber, o incluso que ya saben o creen saber. Este método aquí expuesto, cualquier método, se convierte entonces en un tímido balbuceo que hace las veces de “chuleta procedimental” pero que en ningún caso resuelve las dificultades tangibles, ni sustituye las relaciones dinámicas que se dan en el contexto del aula.

En definitiva, y tomando prestado para terminar las palabras de otros, concluyo diciendo que “filósofo y poeta saben que, si existe un método, éste sólo podrá nacer durante su búsqueda y, tal vez al final, podrá formularse, y hasta en algunos casos formalizarse, pero como tantos otros señalaron: *el método viene al final* (Nietzsche), *llamamos caminos a nuestras vacilaciones* (Kafka).”¹⁵ Así pues, aunque vacilación, espero que esta programación sea, al menos, una vacilación útil a la hora de hacer frente al proceso educativo.

¹⁵ Morin, E., Ciurana, E. R., Motta, R. D., *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Elaborado para la UNESCO, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2002, pág. 19

16. Bibliografía

Filosofía

- ADORNO, T. W., *Educación para la emancipación. Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker*, Ediciones Morata, Madrid, 1998
- BUGARÍN LAGO, A., *Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato*, Everest, León, 2009
- CIFUENTES, L. M., GUTIÉRREZ, J. M. (coords.), *Didáctica de la Filosofía*, Graó, Barcelona, 2010
- COPLESTON, F., *Historia de la filosofía*, Ariel, Barcelona, 1994
- DELEUZE, G., *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires, 2002
- DE LA GARZA, Mª T., “Filosofía y literatura en la formación del ser humano”, en *Alter Texto*, nº 6, Vol. 6, 2005
- GARRIDO, M., VALDÉS, L., ARENAS, L. (coords.), *El legado filosófico y científico del s. XX*, Cátedra, Madrid, 2007
- HIDALGO, A. “Desarrollo Histórico de la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio”, en *Cuadernos de la OEI*, Madrid, 1998
- MOLINUEVO, J. L., “Lo sonoro y las imágenes de tiempo lento”, Ponencia presentada en el *Congreso internacional de Estética y Filosofía de la Música* (dirigido por Antonio Notario), Universidad de Salamanca, 2009
- MORIN, E., CIURANA, E. R., MOTTA, R. D., *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Elaborado para la UNESCO, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2002
- REALE, G., ANTISERI, D., *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vols. I y III), Herder, Barcelona, 2005
- RORTY, R., *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona, 1991
- RORTY, R., *Essays on Heidegger and others*, Cambridge University Press, 1991
- VATTIMO, G., “Comprender el mundo-transformar el mundo”, en Habermas, Jürgen et. al. ‘*El ser que puede ser comprendido es lenguaje*’. *Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Síntesis, Madrid, 2003
- VATTIMO, G., *Ética de la interpretación*, Paidós, Barcelona, 2008

Literatura-poesía

- ALEIXANDRE, V., *Antología Poética*, Alianza Editorial, Madrid, 2003
- BERGUA, J., *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*, Madrid, Edición Platino, Ediciones Iberia, 2004
- BORGES, J. L., *Antología Poética (1923-1977)*, Alianza Editorial, Madrid, 2002
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (ed.), *Poetas del 27. La generación y su entorno. Antología comentada*, Austral, Madrid, 2007
- HERNÁNDEZ, M., *Poesía*, Editores Mexicanos Unidos, México, 2004
- MILLÁS, J. J., *Articuentos Completos*, Seix Barral, Barcelona, 2011
- PLAZA, J., M., *Entre el clavel y la rosa. Antología de la poesía española*, Espasa, Madrid, 1998
- ROJAS, G. *Metamorfosis de lo mismo. Poesía Completa*, Visor, Madrid, 2003
- VALLEJO, C., *Poemas Humanos*, Laberintos, Lima, 2008
 - o *Páginas web:*
 - <http://www.poesia-inter.net/>
 - <http://amediavoz.com/>
 - http://www.poeticas.com.ar/Directorio/Poetas_miembros/Paul_Celan.html

Legislación

- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). BOE nº 106
- DECRETO 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias, BOPA, nº 196
- Programación General Anual (PGA), del I. E. S. Alfonso II, Oviedo, Curso 2011/2012
- Proyecto Educativo de Centro (PEC), del I. E. S. Alfonso II, Oviedo, 2007