



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESCUELA DE DOCTORADO

Curso 2022 – 2023

El nihilismo nietzscheano: una reflexión sobre la actualidad social desde la lectura de un clásico

(UNIDAD DIDÁCTICA)

ALUMNO

Luis Ignacio Nogales Cuesta

TUTORA

María José Gómez Mata

Valladolid, junio de 2023

Ya habrá otros momentos u otros lugares para agradecer a mis amigos y a mi familia todo cuanto han hecho conmigo y por mí. Veo esta como la ocasión perfecta, pues, para reservar mi más sincero y profundo sentimiento de gratitud a todos y cada uno de los profesores que he tenido a lo largo de mi vida de estudiante, desde cuando me ensuciaba el babi jugando en el patio, hasta este preciso momento en el que me encuentro escribiendo. Diría que son innumerables los buenos profesores de los que he disfrutado, unos cuantos los geniales, y hay también hasta un buen número de los que son auténticos fueras de serie. A todos ellos, aunque en especial a estos últimos, les debo en gran medida mi vocación por la docencia. En realidad, nunca en mi vida me imaginé seriamente haciendo otra cosa. No tengo idea de por qué.

En particular, quisiera aquí nada más mencionar, dado que a fin de cuentas mi camino se dirige a la educación secundaria, los nombres de varios de mis profesores del instituto, de quienes atesoro un gran recuerdo. A Maricruz, sobre una infinidad de cosas, le tengo que agradecer el haberme inculcado la disciplina del buen lector, y el haber alimentado mi curiosidad tanto cuanto yo mismo quise. A Fe, el despertar, de una manera inesperada, mi pasión por la lectura. A Hermes, el abrirme las puertas a un sinfín de imponentes preguntas e invitarme a pensar, literalmente, hasta que me doliese la cabeza. A Teresa, el mimo por las palabras bien cuidadas. A María José, la disciplina de estudio de la que aún hoy sigo careciendo, razón por la cual de vez en cuando me gusta acordarme de ella para no caer en malos hábitos. A Chema, bueno, a Chema le agradezco su estilo: profesional, duro, pero muy divertido. A Rafa, quién lo iba a decir, le he encontrado motivos —más allá de los estéticos— para agradecerle sus rutinas de flexiones y sus «¡venga nenazas!». A Santiago, en verdad a todos, pero en especial a Santiago, el ponerme cuando me hacía falta con los pies en la tierra. A Luismi, aunque en mi defensa no le hizo falta tenerla conmigo, el haberme enseñado tanto sobre el don de la paciencia y a valorar cosas que despreciaba. En fin, a todos ellos, gracias mil y una veces.

Poco más puedo decir que merezca la pena. De hecho, lo más seguro es que lo esencial de este trabajo esté contenido en el párrafo anterior. Lo que sigue es más un muestrario de infinitas tonterías que otra cosa. Que le aparente a quien lo lea... yo ya me he olvidado de él.

RESUMEN

El presente trabajo presenta, en primer lugar, las líneas generales de un curso de Filosofía para 1.º de Bachillerato según el nuevo currículo LOMLOE y, en segundo lugar, profundiza en una de las unidades didácticas que lo integran. La propuesta global para el curso está sustentada sobre las metodologías clásicas de la clase magistra, pero, más que nada, del seminario, siendo la lectura de algunos textos seleccionados de la tradición la piedra angular, a mi juicio, de una buena formación filosófica. Ello está justificado desde una concepción hermenéutica, en un sentido amplio, de la filosofía y sus métodos de trabajo, que son aplicados en este caso a la docencia en la educación secundaria. En cuanto a la unidad didáctica, se presenta una propuesta de interpretación de Nietzsche que dé herramientas a los alumnos para interpretar críticamente el presente. Todo gira en torno a la lectura de uno de sus textos esenciales, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, a través de la cual irán emergiendo las diversas cuestiones, vinculadas a las competencias de la materia, que integran el currículo. La lectura de Nietzsche, su actualización, traerle al presente al que está llamado, se perfila como una propuesta particular de hacer filosofía para un alumnado que precisa tener una idea clara, aun provisional, de lo que significa nuestra materia y su valor dentro de su formación reglada.

Palabras clave: seminario, hermenéutica, Nietzsche, nihilismo.

ABSTRACT

This study presents, firstly, the main lines of a Philosophy course for the 1st year of Bachillerato according to the newest LOMLOE curriculum and, secondly, it elaborates on one of its consisting didactic units. The overall proposal for the course is based on the classical methodologies of the lecture lesson but, mostly, of the seminar, being the reading of some selected texts from the tradition the kingpin, in my opinion, of a good philosophical formation. This is justified from a hermeneutic conception, in a broad sense, of philosophy and its functioning methods, which are applied in this case to teaching in secondary education. As for the didactic unit, a proposal for the interpretation of Nietzsche is presented in order to provide the students with the tools for the critical interpretation of the present time. Everything orbits around the reading of one of his essential texts, *On Truth and Lies in a Nonmoral Sense*, through which the various topics linked to the competences of the subject, which make up to the curriculum, will emerge. Reading Nietzsche, actualizing him, bringing him back to the present time to which he is called, is outlined as a particular proposal of exercising philosophy for all the students, that need to have a clear, even provisional, idea of what our subject means as well as its value within their formal education.

Keywords: seminar, hermeneutics, Nietzsche, nihilism

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PRÓLOGO EJEMPLAR.....	9
3. CONTEXTUALIZACIÓN	14
3.1. CARACTERÍSTICAS DEL DEPARTAMENTO	14
3.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	15
4. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR	16
4.1. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA.....	16
4.2. RESUMEN GENERAL DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE DEL CURSO.....	22
4.3. ESQUEMA LEGAL-CURRICULAR DEL CURSO	26
5. UNIDAD DIDÁCTICA.....	32
5.1. RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, CONTENIDOS E INDICADORES DE LOGRO	33
5.2. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES	39
5.3. EVALUACIÓN	51
6. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	51
7. ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO.....	52

Por lo que a mí se refiere, siempre me he propuesto estar al servicio de la salvación, pero no solo la mía individual. Muchas veces me he dicho: debo ser buen profesor de filosofía porque es mi trabajo. Pero en definitiva «porque es mi trabajo» solo significa: porque sirvo a alguien. Por eso, desde que comencé a estudiar filosofía, yo me sentía ya educador y quise ser profesor.¹

Gianni Vattimo

Vocación y responsabilidad del filósofo

¹ VATTIMO, 2012, p. 106.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es doble. Consiste, primero, en presentar las líneas generales de un posible curso de Filosofía al completo para 1.º de Bachillerato, es decir, en explorar cómo podría desarrollarse esta materia a lo largo de todo un año académico. En segundo lugar, el trabajo se centra en exponer, con un mayor grado de detalle, una de las unidades didácticas que integrarían dicho curso: el nihilismo de Nietzsche y sus rendimientos críticos en nuestro presente. Unidad didáctica, por cierto, que aprovecho para completar, aun en abstracto, debido a que cuando fue arrancada por primera vez durante mi periodo de prácticas en este mismo máster, hube de interrumpir abruptamente por motivos que sobrepasaban mi capacidad de decisión. Así, veo este TFM como una oportunidad para terminar sobre el papel lo que me hubiese gustado practicar en las aulas.

En cuanto a la primera parte, no he querido detenerme en exceso en el marco de teoría que, a mi juicio, justifica mi propuesta curricular. Sin embargo, sí considero imprescindible que uno, antes de adentrarse de lleno en leyes, contenidos, etc. dé cuenta suficiente de las razones esenciales, de carácter especialmente filosófico, que dan pie a que se sigan una metodología y una didáctica, y se seleccionen unos temas concretos. A modo de anticipo, yo concibo la materia de Filosofía como una oportunidad para adentrarse — tal vez incluso con mayor profundidad, debido a la urgencia de la selectividad, de lo que permite su hermana de 2.º, Historia de la Filosofía— en el trayecto histórico de acontecimientos, modos de pensamiento y escritos que hacen de la filosofía, con toda la heterogeneidad en que ha devenido, una determinada propuesta más o menos uniforme de educación encaminada a la excelencia del ser humano. Excelencia esta, desde mi punto vista, volcada en los ejes complementarios tanto de la comprensión, como del cuidado de sí y del mundo; los cuales nos permiten hablar, por su tratamiento específico, de la filosofía como enfrentada a otras formas de entender la educación que o bien buscan objetivos diferentes, o bien se emplean distinto al perseguir los mismos fines. En definitiva, y por utilizar la voz griega, creo en la formación en filosofía como puesta en ejercicio de una *paideia* filosófica en sí misma.

De esta guisa, sirva de segundo anticipo, opto por un método hermenéutico, por lo menos en un sentido amplio del término que habré de matizar, a la hora de presentar a los alumnos la asignatura. Efectivamente, el seminario, o sea, la lectura comentada de textos de la tradición jugará un papel central en el curso; si bien en ocasiones también se practicará la clase magistral. De igual manera, se reservarán algunas horas de clase en las que los alumnos habrán de exponer otros textos que les habrán sido dados para trabajar en casa con sus compañeros. La justificación de todas estas elecciones, de nuevo, queda también para más adelante.

Por último, en lo tocante a la unidad didáctica, se trata de una presentación panorámica de la filosofía de Nietzsche, enmarcada en los problemas y horizontes de su propia época, trasladada al tiempo presente a fin de poder armarnos con herramientas para su interpretación, y ejemplificada vía la lectura fundamental del texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* —todas las ed. se encuentran citadas en la bibliografía—, además de algunos otros fragmentos tanto de su obra, como de otros pensadores del s. XIX. Así, la unidad didáctica quedará desglosada en: 1) una introducción general al s. XIX que ponga de relieve, sucintamente, sus rasgos más definitorios (el imperialismo, el movimiento obrero, los estados liberales, el romanticismo, etc.); 2) la lectura preliminar de algunos fragmentos de la obra de Kant, Hegel y Marx en lo referente al problema de la historia y el progreso; y 3) la lectura del texto fundamental de Nietzsche en torno al cual emergerá, espero, la originalidad de su tesis nihilista a la hora de retomar la pregunta por el progreso y lanzarnos a nuevas posibilidades de interpretar la historia humana y, en particular, nuestro presente. En todas estas fases se pretende que la clase se asemeje lo más posible a un debate orquestado de ideas, motivado por la comprensión de las tesis de los diversos autores y, claro está, de Nietzsche en especial, que conduzca a los alumnos a meditar sobre su propia circunstancialidad vital.

2. PRÓLOGO EJEMPLAR

El autor de la obra que aquí se sigue, un joven —¡claro está!—, me pide que sea padrino de ella y de él, que le presente al público. Y yo —¡claro está también!— no he podido negarme a ello. ¿Y cómo iba a negarme, si para hacerme más fuerza ha tenido el acierto de tocarme en la fibra sensible, diciéndome que conoce lo mucho que me intereso por la juventud que lucha y aspira a llegar? Esto de la aspiración a llegar me ha conmovido hasta las más íntimas entrañas.

Este joven que lucha y aspira a llegar me toma de padrino, y héteme aquí, lector, trayéndote en brazos al recién nacido vástago del joven aspirante a la llegada. ¿Qué he de decirte de ellos, del joven y de su vástago intelectual?

Tengo, ante todo, lector amigo, que asentar un postulado, postulado que me permitirá el que nos entendamos, ahorrándonos no pocas prolijidades al permitirnos otras tantas reticencias. El postulado es, lector, que tú también escribes. Esto, en España al menos, es axiomático. Aquí no leen los libros más que quienes los escriben. Por lo menos estos libros que constituyen lo que llamamos pomposamente la literatura española contemporánea. Porque hay otros libros, novelas sobre todo, que lee mucha gente que no escribe, como son costureras, románticos dependientes de comercio y mancebos de botica, señoritas de la clase media, curas, banqueros, estudiantes..., pero estos libros ni entran en la literatura ni hablan de ellos los críticos.

Quedamos, pues, lector amigo, en que tú también o has publicado algún libro o piensas publicarlo. Y esto facilita mi tarea presente.

¿Qué quieres que te diga yo de la obra esta que estoy prologando? Como entre nosotros toda mentira es inútil, excuso confesarte que no la he leído. ¿Y para qué había de leerla? No es preciso leer una obra para ponerla un prólogo. Hay ciertos principios supremos, metafísicos, que sirven para prologar todas y cada una de las obras literarias humanas. Metafísicos o si se quiere *metestéticos*, porque en esto de componer vocablos por analogía y antítesis, mi genio es de una fertilidad inagotable. Mucho más cuanto que tengo observado que mis mayores éxitos se han debido a la invención de una pura palabra o de una pura frase.

No, no he leído la obra. El leerla habría significado para mí un sacrificio mucho mayor que el de escribir el prólogo, aunque este hubiera de ser tan extenso como la obra misma

prologada. De todos los infortunios que pueden sobrevenirme, estimo uno de los mayores el de tener que leer un libro cualquiera que me den sin haberlo yo pedido, cuanto tengo tantos que busco sin encontrar tiempo para leerlos. He aquí por qué me aparté con horror del oficio de crítico. Me figuro que no ha de haber más triste borrachera que la de un catador de vinos.

Y además, debo confesártelo también, lector y escritor amigo, me interesa mucho más lo que han dicho los muertos que lo que los vivos dicen. Cuando tú te hayas muerto —¡Dios te dé largos años de vida!— leeré tus obras. Ganan las obras literarias yo no sé qué solemnidad augusta cuando se sabe que quien las escribió duerme en la tierra el sueño sin despertar. Esperaremos, pues, a que tú o yo nos muramos.

Me interesa el hombre mucho más que sus escritos; el hombre, sobre todo el hombre. Y cuando puedo conocerle, y verle, y oírle y hablarle, dejo de lado sus escritos y me voy a él. Y como no puedo hacer esto con los muertos, que si viven entre nosotros es por sus obras, he aquí por qué leo de preferencia las obras de los que murieron.

Tengo, además, para esto otro motivo, y es que si en un caluroso elogio admirativo de la obra de uno de esos que fueron deslizo algún reparo o leve censura, no ha de resucitar el muerto a increparme por el tímido reproche sin tomar en cuenta el total elogio. La vanidad no entra en la morada de los muertos.

Por otra parte, al joven autor de esta obra que estoy prologando, autor vivo y muy vivo, le importa poco, me parece, que yo haya leído su obra, con tal de que se la prologue, y tampoco le importa gran cosa el que yo hable o no de su obra en mi prólogo a ella. Lo capital para él es que mi nombre aparezca en la cubierta de su libro.

Un padre avisado busca para padrino de su hijo a una persona de posición y, a poder ser, de fortuna; a uno que pueda más adelante, protegiendo al padre, proteger al hijo. El que ese padrino al tener en brazos ante la pila al recién nacido conteste al cura *credo* cuando maldito si cree en lo que se le pregunta, esto es cosa que al padre le tiene sin cuidado. Después de todo contesta en latín, que es una manera de no contestar de veras.

Si me preguntas, pues, lector amigo, si creo en la excelencia literaria de esta obra que te presento y apadrino, te contestaré en latín: *credo*. Esto es de ritual, como los juramentos ante los tribunales de justicia, y las cosas de ritual no tienen nada que hacer en la conciencia. Precisamente la liturgia se inventó para eso, para formalizar nuestras

relaciones sacramentales sin mengua de la conciencia. Es una especie de etiqueta o protocolo a lo divino.

Las relaciones entre el hombre y los dioses que se forjan tienen también sus fórmulas de cortesía. «Hay que ser cortés con Dios», dice el mejor maestro de ceremonias que conozco, un canónigo que tiene la plena conciencia de la importancia de su cargo, creyéndolo, y creo que con razón, el más importante de los cargos todos del cabildo.

Es una cosa comprobada históricamente el hecho de que el dogma ha brotado no pocas veces de la fórmula litúrgica, y también es cosa comprobada que es más fácil que la cortesía lleve al amor que no el amor a la cortesía.

Por algo se ha dicho que las buenas formas son el todo. En guardando la forma, ¿qué importa lo demás? Y el fundamento de esta doctrina, su fundamento metafísico, es que acaso, o sin acaso, no hay más que formas, todo es forma de uno o de otro grado, y el universo un montón de formas, más o menos informes, enchufadas las unas en las otras. Lo que hay que tener, pues, en el mundo es formalidad e ir pasando el rato. Pero hay que pasarlo formalmente, porque si no, ¿qué se diría de nosotros? Y nuestra forma es lo que de nosotros se dice.

Y volviendo a lo de la metestética e inspirándome en Gedeón, pero no en el hijo de Jonás, el juez de Israel y vencedor de los madianitas, sino en el otro, en el nuestro, juez también y vencedor, os diré que si esta obra tiene propia e íntima excelencia vencerá lo mismo sin mi prólogo que a pesar de él, y si, por el contrario, carece de excelencia alguna no le salva, a guisa de bula de Mecho, este mi prólogo. Todo lo cual es de clavo pasado. Razón por la que lo estampo aquí y así voy alargando mi prólogo sin hablaros del libro prologado, y esto es lo exquisito.

Este joven —el autor de este libro quiero decir— aspira a llegar. ¿Hay acaso algo de malo en ello? No, sino que es una aspiración muy legítima y hasta muy noble. Si han llegado otros, ¿por qué no ha de llegar él? Todos los mortales dotados de palabra, y hasta los que careciendo de ella braman, rugen, zumban, croan, relinchan, balan, gruñen o rebuznan, todos estamos hechos del mismo barro. Y al mismo barro hemos de volver todos, *quia pulvis sumus et in pulverem revertemur*. ¿Por qué, pues, no ha de llegar el joven autor de este libro que estoy prologando?

Él ha de llegar, no me cabe duda de ello; pero quiere llegar cuanto antes, tiene prisa por llegar. Es que conoce el valor del tiempo, de cuya íntima eficacia no siempre sabemos darnos cuenta. En economía política, y lo mismo en la doméstica, el tiempo tiene tanta importancia como el dinero. Y la teoría de una obra literaria pertenece, ante todo, a la economía doméstica y a la política.

Eso de que el buen paño en el arca se vende es un disparate económico que proviene de los tiempos y los pueblos en que se prestaba o se presta al treinta o al cuarenta por ciento. Mientras se vende el paño en el arca tendría el pañero tiempo de morir de hambre si no fuera por el usurero, que es quien se queda con el paño al cabo. No, hay que vender pronto. Vale más vender pronto y barato que a la larga y caro. Y te hago gracia, lector, de la teoría del descuento.

El joven autor de este libro desea acaso que le descuenta yo la gloria en este prólogo, pero cuando me meto a banquero me gusta serlo con mi cuenta y razón. Me limito, pues, a garantizar su firma, sin salir fiador de más. No me asocio a sus empresas. Y he aquí por qué no he querido leer su libro.

Si hubiese yo leído este libro que prologo y me hubiera parecido malo, o lo que es peor que malo, insignificante —como son el noventa y nueve por ciento de los libros que entre nosotros se publican—, ¿iba yo a decirlo aquí? De ningún modo. Tenía, pues, que rehusar escribir el prólogo. Y sé por experiencia que esta rehusa acarrea más disgustos que no el escribir un prólogo tan inocente como este que estoy escribiendo y que ha de servir de tipo para todos los que en adelante se me pidan.

¿Que esto es tomarle el pelo al autor? El Autor de todas las cosas nos está tomando el pelo de continuo, y esto entra en su perfección, y se nos ha dicho que seamos perfectos como Él es perfecto. Si Dios nos toma el pelo a los hombres a lo divino, ¿no podemos nosotros, los hombres, tomarnos unos a otros el pelo a lo humano? Y sobre todo, el autor puede decirme: dame pan y llámame tonto. Aunque yo, por mi parte, esté seguro de que este prólogo no ha de darle cuatro lectores más, y puede, en cambio, quitarle cuarenta. Diferencia: treinta y seis lectores de menos. Y esto también pertenece a la economía política, o más bien a la teneduría de libros.

En cuestión de libros la teneduría es lo capital y no hay literato perfecto sin el conocimiento de ella. Porque, vamos a ver, ¿qué es un libro?... Para esta definición remito

al lector a cualquier tratado de bibliología. No todos sabemos lo que es un libro, y menos los que los escribimos. Nada hay más ridículo que el autor llame suyo a un libro que escribió. ¿Suyo? Nunca se distinguieron los escritores por poseer una clara noción de la propiedad. El hombre que escribe para el público es un animal degenerado. Rousseau dijo una cosa parecida, pero ni tan profunda ni tan precisa. Verdad es que Rousseau no sé que escribiera prólogo alguno. Y esto de escribir prólogos da una profundidad y una precisión maravillosa al ingenio.

Este de los prólogos es un género especial, y así como hay dramaturgos, poetas épicos, líricos, novelistas, cuentistas, epistológrafos, y otras cien especies diversas del género literario, hay también prologuistas.

Y es un género, a la vez que de los más difíciles, de los peor retribuidos. No faltará malicioso que se sorprenda de cómo el autor de este libro se ha atrevido a dejarlo encabezar con este prólogo, pero tenga en cuenta el tal que este joven autor no solo aspira a llegar, sino que confía en lograrlo, y cuando llegue —que llegará— cuenta con colocar él a su vez su concerniente prólogo a otro entonces joven aspirante a la llegada. Pero yo, por mi parte, no me dejé nunca prologar por nadie. Declaro, con la modestia que me caracteriza, que me he bastado para prologarme. En general, mis libros son los prólogos de sí mismos. Uno solo de ellos, la novela *Amor y pedagogía*, lleva prólogo, pero este es egregio y como hay pocos. Es, tal vez, modelo en su género.

Y veo que en vez de hablar de la obra esta a que estoy prologando, me siento arrastrado a hablar de mis propias obras. Esto es muy humano. Y es un modo de cobrarle el prólogo al autor de la obra prologada.

Y ahora, lector y escritor amigo, pasa a leer el libro siguiente. O no lo leas. Con haber leído el prólogo debe bastarte. Y al autor, si es discreto, debe bastarle también, pues que vendió un ejemplar de su libro.

MIGUEL DE UNAMUNO, en

Los Lunes de El Imparcial, 6 de diciembre de 1909.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Como apuntaba al principio, buena parte de este trabajo ya fue desarrollado durante mi periodo de prácticas en el I.E.S. Pinar de la Rubia de Valladolid, si bien nunca pudo ser completado por razones externas. Sin embargo, pese a su final tan abrupto, considero que sería una pena no presentar, al menos sucintamente, algún apunte sobre la acogida que estas clases tuvieron en aquel alumnado, convencido de que las conclusiones que tuve tiempo de sacar pueden enriquecer este trabajo con el peso de la experiencia. Con todo, el esquema del curso y la unidad didáctica se van a presentar como pendientes aún de implantación, en abstracto, de forma que habré de dar unas orientaciones hipotéticas sobre su evaluación hacia el final del trabajo.

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL DEPARTAMENTO

En lo referente a la propuesta curricular del Departamento de Filosofía en el que mis clases hubieron de quedar enmarcadas, debo decir que los dos docentes que lo integran limitaban los acuerdos metodológicos y didácticos entre ellos casi al mínimo, consistiendo apenas en unas pautas comunes de cara a la evaluación (los porcentajes, notas medias, procedimientos, instrumentos, etc.), y poco más. Todo cuanto toca al temario, era cosa de cada uno por separado. Así, dado que mi tutor tenía una visión de la materia de Filosofía, y de la disciplina misma claro, muy dada a la lectura de los clásicos como escuela de vida; y puesto que tuve la suerte de, en gran medida, compartir visión con él, me adherí con gusto a su planteamiento del curso como una suerte de historia filosófica de la idea de educación, o tal vez de la idea de progreso moral, anclada en el seminario. La metodología de mi propuesta, como se verá más adelante, pivota, en efecto, en torno a la lectura de textos como pretexto para el diálogo filosófico en el aula.

Pero bueno, decía hace un instante que los acuerdos en el departamento se limitaban a lo esencial sobre la evaluación. En Bachillerato, empleaban exámenes escritos, pruebas orales, trabajos de investigación y la observación del trabajo en el aula como instrumentos para la evaluación; y el procedimiento fijaba un 70% de la calificación del alumno correspondiente con el examen y un 30% con el resto de ítems.

Si bien yo también me he servido de este modelo, más adelante se verá que he reajustado el peso de cada elemento en la nota.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

Una observación que me impresionó —me la esperaba, pero aun con esas me causó impresión— sobre mis alumnos fue la falta de hábito lector y, en general, de destrezas en el manejo de información que acusaba la gran mayoría. Y debo decir que, al compartir este dato con mis compañeros, todos notaron lo mismo. Ya no es que no fueran lectores inteligentes, sino que apenas eran lectores en absoluto. Ello no es malo en sí mismo claro está, como si —como algún humanista extremista ha sugerido— hiciera falta saber leer y escribir para alcanzar la excelencia humana. No obstante, si la filosofía versa de alguna manera sobre la excelencia, entonces saber leer bien se perfila como un requisito imprescindible, así como un ejercicio siempre inacabado, de la experiencia filosófica. Sé que adelanto ideas, pero en realidad es todo cuanto vi.

Por este motivo, frente a un alumnado tan desentrenado en los textos, y lejos de resultarles una actividad ajena y desesperante, encontraron que cuando se tiene al profesor con ellos, acompañándolos en la lectura, guiándolos e incluso dejándose recomendar él también por el intercambio de sugerencias, la lectura puede resultar entonces algo maravilloso. Es increíble, pero practicar una metodología clásica les resultó novedoso e intrigante; aunque por no faltar a la verdad, y como es también natural, en ocasiones arduo y difícil. La lectura, aun enriquecedora, no siempre es divertida. Con todo, la dificultad en la interpretación del texto y la comprensión de algunas ideas no les desanimaba, sino todo lo contrario: les motivaba más que yo mismo a tratar de entender y, lo que es mejor, sacar el valor de lo que estábamos leyendo y debatiendo en ese momento. La conclusión para mí es clara: vale que no sea el único elemento que deba entrar en juego, ni mucho menos, pero la lectura bien hecha puede motivar, y mucho, a los alumnos, actuando como un aliciente de su curiosidad, ánimo de comprensión e incluso creatividad al momento de trasladar lo leído a la discusión crítica y a sus propias vivencias. El valor de la lectura es algo totalmente esencial en

filosofía, y no sólo ha de venir de una exigencia curricular de carácter transversal, por mucho que eso esté muy bien.

4. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Como decía antes en la introducción, resulta del todo esencial presentar el planteamiento general del curso. En primer lugar, el lector tendrá a su disposición los elementos teóricos que, a mi juicio, sirven para sostener el programa. Éstos se enmarcan en una concepción general de la filosofía como hermenéutica de la existencia, mediada, ante todo, por la relectura de los textos de la tradición y el redescubrimiento de los orígenes de la actitud filosófica. Seguidamente, dispondrá de un esquema con las distintas situaciones de aprendizaje que, *grosso modo*, se desarrollarán al cabo del año; así como los materiales legales que las apoyan, todo sacado de la ordenación curricular de la comunidad.

4.1. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA

Es una verdad casi incontestable que uno podría remontarse en la tradición hermenéutica tanto como quisiera. Siendo el texto escrito y su revisión dos de los motivos más propicios para que surgiese la filosofía en Grecia, resulta natural que, en plena consonancia con su ejercicio, los filósofos se preocuparan ya en origen de la recta interpretación de los mismos. Se podría resumir toda la hermenéutica, por tanto, en arte —y tal vez ciencia, no está claro— de la interpretación. Es cierto, por otro lado, que el propio término «hermenéutica» puede no gozar hoy en día de la mejor fama, dado que algunos, faltando a mi juicio al noble propósito de la misma, se han cobijado en ella como quien utiliza un comodín para no pensar.² «Hay que dejar hablar a los clásicos», dicen; y eso es algo fantástico, pocos podrán estar en desacuerdo, pero se debe matizar

² “Y sin embargo, como no nos cansaremos de recordar, esta concepción se sitúa en las antípodas de lo que siempre ha querido ser la hermenéutica, a saber, una doctrina de la verdad en el dominio de la interpretación.” GRONDIN, 2008, p. 15.

lo que se quiere decir. Es muy fácil presentar a Platón o a Spinoza como dándote la razón cuando, simplemente, viertes tu propia subjetividad en sus textos, apropiándote con ello, en el peor de los sentidos, de lo que se diga allí. En lugar de ello, desde mi punto de vista, de lo que se trata es de poseer los criterios apropiados para ser interpelado por los textos, de manera que, como condición y fruto al mismo tiempo de la debida distancia crítica, es el texto quien se apropia de ti, contribuyendo a que te puedas interpretar, si lo deseas, de nuevas formas. Lo veremos más adelante de la mano de dos grandes especialistas en la materia.

Pues bien, sentadas las bases de que la interpretación es una cosa seria, que requiere del concurso de las razones y el buen criterio, con todo quedan por salvar dos preguntas, a saber: ¿en virtud de qué criterios una interpretación es, en efecto, comprensiva?, y ¿por qué optar por ella como la metodología central de cara a las clases de secundaria? Tal vez sea mejor que comience por responder a la segunda pregunta, puesto que parece más fácil. No es ningún misterio que, más allá de la llamada «competencia en comunicación lingüística», e incluso de la importancia que el currículo LOMLOE le da a la lectura como contenido transversal³, el trato con sus textos originales supone, con casi total seguridad, la impronta más directa que los filósofos que estudiamos pueden dejar en nosotros. Ello no quiere decir que los alumnos deban toparse de buenas a primeras con textos íntegros sin preámbulo ni mediación ninguna por parte del profesor, algo que les haría estamparse de bruces con ellos lo más seguro. Antes más, el docente debe hacer una labor de selección, ya sea de textos completos o fragmentos de las obras, y de intermediario, a fin de que la lectura sea comprensiva. Por mucho que el currículo diga tal o cual cosa, es evidente que cualquier político que no

³ “Igualmente, desde todas las materias se trabajarán las técnicas y estrategias propias de la oratoria que proporcionen al alumnado confianza en sí mismo, gestión de sus emociones y mejora de sus habilidades sociales. Asimismo, se desarrollarán actividades que fomenten el interés y el hábito de lectura, así como destrezas para una correcta expresión escrita.” Art. 9, DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

sea un idiota habrá de remarcar el valor de leer en la legislación de turno, con lo cual el *quid* de la cuestión, al menos según yo lo veo, radica en cómo los docentes seamos capaces de ejecutar las sugerencias, cuando no los dictados del currículo.

Pues bien, una excelente opción para ello, sin desmerecimiento alguno para otras metodologías que de hecho pueden intercalarse con ella, es la del seminario, amparado en una comprensión hermenéutica de nuestra disciplina y la verdad que ella persigue según la cual, podríamos decir con Vattimo que “es fruto de una forma de persuasión *ad homines*, pero que se funda en una cierta confianza en la historia del ser, en cuanto es posible identificar interpretativamente líneas de continuidad en la historia del ser.”⁴ Persuasión *ad homines* esta, que en realidad, trasladado a las aulas, no debería ser tanto la del profesor al alumnado, cuanto la de los conceptos, tesis, argumentos, etc. filosóficos al docente y a los alumnos por igual; porque si el docente no se emplea en ejemplificar y justificar su discurso frente a sus alumnos, fácilmente podría hacer pasar, de forma totalmente gratuita además, las ideas de otros por propias y, justo a la inversa, si limita su acción a repetir lo que otros han dicho sin ejercer debidamente de intérprete, entonces la filosofía pasará, téngase por seguro, por algo muerto a ojos de nuestros alumnos. Ambos extremos resultan inaceptables. En cambio si se piensa, como todos hacemos a grandes rasgos, que nuestra misión principal como docentes de filosofía no es otra que invitar a nuestro alumnado a pensar hasta el final las cosas —todas las cosas, las cosas de la vida, que suele decirse, esas que el búho de Minerva sobrevuela⁵—, debemos ser muy meticulosos con el sustrato desde el cual lo hacemos. El amor a la sabiduría, tanto para el educador, como para el educando, implica una toma de distancia en la que poder separar la verdad que nos interpela de la opinión que se interpone.

En efecto, y con ello respondo ya al primer interrogante que planteaba, o sea, por qué la hermenéutica garantiza esta distancia crítica que habilita para efectuar

⁴ *Op. cit.*, p. 76.

⁵ “La filosofía es la autoconciencia del lenguaje común y, más precisamente, la autoconciencia del metalenguaje en cuyo interior todos los lenguajes específicos se sitúan, definen su estabilidad y ocasionalmente sufren transformaciones.” *Idem.*, p. 84.

interpretaciones comprensivas de la filosofía y, con ello, a filosofar propiamente, el arte hermenéutico remite esencialmente a una convicción de método: que cuando leemos filosofía, estamos produciendo, de hecho, nueva filosofía. De esta guisa, la lectura de los textos se perfila como el colofón que llega para completar el material que los autores nos legan; de igual modo que quienes escriben hoy filosofía tan sólo habrán concluido «su» labor cuando otros vengan y los lean. Así lo expresa, tal vez, el mayor exponente de la hermenéutica en nuestro país, Sánchez Meca:

Comprender una obra filosófica exige, en último término, un viajar a lo largo de ella, abriéndose a las nuevas expectativas que tienden a modificar las propias. Se trata del proceso activo que hace de la obra una obra, la obra que únicamente se construye en la interacción de su escritura con la acción de comprenderla. [Y prosigue algunas páginas adelante] de lo que nos apropiamos, lo que nos incorporamos es el sentido del texto. Ahora bien, éste no se convierte en una propiedad mía mientras yo no me desapropie de mí mismo para dar entrada y dejar ser en mí ese nuevo sentido [...] El distanciamiento, en cualquiera de sus formas, es lo que da entrada, en la filosofía hermenéutica, al momento crítico.⁶

Cuánto dista esta visión del mal uso, con vista exclusiva a la repetición de los contenidos, del libro de texto. No es que emplear un libro de texto con los temas y materiales ya preseleccionados sea malo de por sí; de hecho, es obvio que escoger un libro u otro, o no escoger ninguno ya comporta una decisión y, por lo tanto, una cierta conciencia metódica. Sin embargo, sí que hay dos grandes diferencias entre realizar una selección personal de textos para un curso y atenerse a los que brinde un libro de estas características. La primera es que, en relación con la tesis previa, los alumnos no se van a ver tan impulsados con el libro de texto a llevar a cabo una interpretación propiamente dicha, dado que no se dispone de un sentido profundo del texto del que apropiarse. Los libros de texto rara vez y con dificultad despliegan una visión propia de lo que lo real sea y, más en particular, la realidad del quehacer filosófico. Detrás de las cuestiones elegidas y tratadas por los autores de esta clase de libros, por muy didácticas que sean sus intenciones o por mucho que su empleo pueda servir de guía o apoyo puntual al

⁶ SÁNCHEZ MECA, 1996, pp. 298-301.

docente, no late una visión del mundo⁷, no se abren nuevas posibilidades de sentido vital para el alumno, sino que tan sólo se topa con información más o menos aséptica, indexada normalmente sin bastantes razones que la soporten y lista para ser digerida.

La segunda diferencia, en realidad la otra cara del mismo asunto, es que, por lo menos a mi entender, un curso de filosofía, al margen de cómo el docente desee articularlo, debe poder transmitir, justamente, una determinada concepción de la filosofía y del filosofar. Esto es así en el caso de aquellos cursos que podríamos dar en denominar «temáticos», en los que se van recorriendo una serie de cuestiones éticas, epistemológicas, estéticas, etc. concretas; pero se hace aún más evidente, creo, en el caso de que se plantee, como es el caso, un curso de corte histórico, en donde todas las cuestiones de diverso orden van emergiendo no en abstracto, sino desde las diversas mentalidades efectivas que han ido dándoles forma hasta llegar al presente. Cualquier historia de la filosofía que se efectúa con conciencia y desde un paradigma hermenéutico, matices aparte, debería hacer explícitas las razones que, directa o indirectamente, le conducen a postular un cierto canon filosófico de cara al alumno; y es que sucede de una forma inevitable que cualquier intento por historiar filosofía acarrea por parte de su actor una determinada concepción de lo que esta sea, una toma de partido por decirlo así, hecho que sin duda va a permear en un público que se habrá de formar una idea no neutral de la misma. Mi opinión, por lo tanto, es que le debemos total transparencia a nuestro público, el alumnado, acerca de nuestro planteamiento del curso y el fin que perseguimos con ello —en unos términos comprensibles, desde luego—. Más aún, en contra de la opinión de quienes piensan que es mejor que los alumnos sepan lo menos posible de nuestras intenciones, yo considero que explicarles a los alumnos, aun en lo más básico, por qué se hace en clase lo que se hace, consigue potenciar su interés en la materia y contribuye a que desarrolle las competencias que

⁷ “Y así es como la tarea básica del intérprete ante una obra filosófica será explicitar la proposición de ser-en-el-mundo que contiene. Lo que hay que interpretar en una obra filosófica es una propuesta determinada de mundo, el proyecto de mundo que podríamos habitar y en el que podríamos desarrollar nuestras posibilidades de existencia.” *Idem.*, p. 309.

buscamos en él, pues ve que el profesor da ejemplo de lo que a él se le pide: ser razonador y autocrítico.

En relación con esto último, y con ello ya doy por terminado este apartado de justificación pedagógica, es posible que el alumnado se viese beneficiado también si, en vez de ver Filosofía en 1.º y luego al año siguiente Historia de la Filosofía, se comenzase por un enfoque histórico, más asible y concreto, y después se diese el salto a uno temático, más abstracto. Resulta más sencillo para el alumno empezar por vincular acontecimientos y personajes históricos con ideas, que vincular ideas entre sí, así como vincular hechos del pasado con el presente —que al fin y al cabo es para lo que educamos a los alumnos, para que sepan vivir en el presente—, que estudiar directamente las ideas de fondo que hoy están haciendo su mundo sin un marco de referencias espacio-temporales. La hermenéutica, no en vano, remite a una historia que aún, cuando no sea necesario separarlos, los planos genético y trascendental de las ideas, pues toda idea tiene su origen en un contexto social, y toda historia, ya lo hemos visto, lleva implícita consigo una cierta idea de sí misma: una idea del tiempo, de la narración, de la memoria, de lo que es relevante y lo que es accesorio, un punto de vista con respecto al progreso; una visión de lo humano, de lo real, del ser. Todas estas cosas están en juego no ya en el desarrollo del curso, sino en su mismo planteamiento. Educamos para vivir en el presente, que no en la mera actualidad, pasajera, volátil, tan fácil de olvidar como las opiniones que todos los días se vierten sobre ella. El presente es algo más serio que se va tejiendo en el seno de la conciencia del devenir y que, a fin de procurarle valor y firmeza, requiere anclaje en el pasado y proyección al futuro. Espero que mi curso, sustentado sobre la lectura actualizada de los clásicos, que es lo que los convierte en clásicos, ayude a enriquecer y abrir nuevas perspectivas de presente a los alumnos, plantando en ellos la semilla de la curiosidad. De eso va, en suma, la metodología del seminario: de plantar para que sea el alumno quien luego, por sí mismo, madure y recoja los frutos de su propio aprendizaje, nutrido por los autores.

4.2. RESUMEN GENERAL DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE DEL CURSO

En virtud de todo lo dicho antes, las situaciones de aprendizaje se distribuyen en el curso entre: 1) seminarios, 2) clases magistrales y 3) algunas presentaciones de los alumnos. La distribución de las horas de clase si se toma como referencia un trimestre con, vamos a poner, 30 horas lectivas de Filosofía, se estima la siguiente: 20, 8 y 2 horas respectivamente. El papel de las clases magistrales será, en líneas generales, el de presentar a los alumnos los preparativos teóricos necesarios para afrontar las sucesivas lecturas; mientras que las exposiciones quedarán fechadas con bastante antelación para que los alumnos puedan preparar bien los textos que habrán de explicar a sus compañeros. En alguna ocasión emplearé presentaciones con diapositivas entre lectura y lectura; y quizás también alguna vez suministre yo algunos apuntes los alumnos, pero por regla general serán ellos quienes deban de confeccionar sus propias notas: pienso que de esta forma el aprendizaje es mucho más significativo que con apuntes del profesor, con los que se tiende a memorizar sin comprender, además de que se les obliga a prestar atención en clase —si bien procuro hacer bastantes pausas, desde luego no se trata de que estén todo el rato anotando, lo cual tampoco ayuda a comprender las cosas—.

Puestos a invertir el orden, las presentaciones de los alumnos consistirán en que a los pocos días de comenzar el trimestre yo les brindaré un libro cuyas partes deberán distribuirse, haciendo pequeños grupos de 3 alumnos aproximadamente, según sea el volumen del grupo. Los textos para cada trimestre son los siguientes: primero, *101 problemas de filosofía*, de Martin Cohen; segundo, uno bastante más conocido: *Los problemas de la filosofía*, de Bertrand Russell; y por último, siendo el más jugoso, una selección propia de los cuentos filosóficos de Borges, tales como *Funes el memorioso* o *La biblioteca de Babel*. Los chicos deberán en 15 min. hacer una explicación más o menos objetiva de lo que dice el texto y, a continuación, qué les ha sugerido o cómo creen que lo que dice el texto resuena en alguna cuestión bien de la ciencia, bien de la vida social

actual, etc.⁸, para lo cual deberán de haber investigado al menos un poco. La calificación de estas presentaciones será grupal, será necesario entregar una pequeña memoria por escrito (2-3 páginas a lo sumo), y ningún grupo dispondrá de más de una oportunidad para presentar. Un ejemplo: un grupo escoge —o si no se ponen de acuerdo, escojo yo por ellos— el Cap. 5 de Russell, titulado “Conocimiento directo y conocimiento por referencia”, y deciden vincularlo con la ética en el periodismo. Podrían, tras explicar el asunto, usar unas diapositivas para ejemplificar usos indebidos, moralmente reprochables o falaces, del testimonio en prensa, como por ejemplo las *fake news*.

De un modo similar al anterior, al inicio de cada trimestre los alumnos tendrán una lista de obras literarias con contenido filosófico que deberán trabajar, esta vez, de manera individual en sus casas. Junto con las presentaciones anteriores, estas lecturas y sus producciones escritas harán en 50% de la calificación trimestral del alumno —los detalles más adelante—. Yo les daré una lista cerrada de libros, pero estaré abierto a sugerencias previo acuerdo; e incluso podrían trabajar una película o serie siempre y cuando hicieran un trabajo con mayor extensión para compensar el tiempo de más que lleva la lectura. El trabajo podría ajustarse al formato de una reseña o de una disertación sobre alguno de los temas que toca la obra, quedando una clase del curso dispuesta para explicar cómo redactar ambas modalidades de texto, presentar otros trabajos anteriores de alumnos, etc. La lista podría variar de año en año, así como incorporar nuevas obras a lo largo del curso, pero a fin de dar algunos ejemplos: *El extranjero*, de Camus; *La muerte en Venecia*, de Mann; algún cuento de Jack London, como *El silencio blanco*; alguna novela de Kafka como *El proceso*; *El nombre de la rosa* u otras novelas de Umberto Eco pueden ser opciones más ambiciosas, pero posibles; la obra de Murakami es muy adecuada; casi nunca falla alguna historia de Orwell; y un largo etcétera. Las elecciones tampoco resultan sorprendentes, más o menos todos los docentes se decantan por las mismas obras de literatura. A fin de que no parezca que estas lecturas están desconectadas del resto del temario, se busca que, con independencia de la

⁸ O, incluso, si les parece que para nada tiene que ver con la vida, lo cual también es una opción válida.

modalidad de comentario escogida, los alumnos empleen los contenidos de clase como herramienta para la comprensión también de estas obras.

En lo tocante a las clases magistrales, en su mayoría son de corte histórico y, como dije, van destinadas a preparar los seminarios; mientras que otras unidades didácticas están dirigidas, en cambio, a completar la formación y poseen un perfil, por decirlo así, más temático. Se priorizará la impartición de las primeras sobre las segundas en la medida en que aquellas están supeditadas al grueso del temario, si bien como hay lecturas más capitales que otras, también podría recortarse en ese sentido si hiciera falta. Los enumero todos algo más adelante en una tabla, pero a modo de ejemplos, el nacimiento de la filosofía en Grecia serviría para preparar las primeras dos lecturas y sentar las bases de toda la actitud filosófica posterior; y los rudimentos de la argumentación informal y las falacias para completar el perfil de salida del estudiante en las competencias lingüística y matemática. Su duración en horas de clase y peso en la evaluación son menores que los de los seminarios, que de suyo requieren más tiempo.

Finalmente, en lo tocante al grueso del curso, los seminarios se encuentran estructurados en torno a los siguientes textos —lo suyo sería que diese tiempo, por lo menos, leer tres—: primero, el diálogo *Alcibíades*; segundo, la *Carta a Meneceo*; tercero, el *Discurso sobre la dignidad del hombre*; cuarto, *¿Qué es la Ilustración?*; quinto, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*; sexto y último, *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Sé que es un programa bastante optimista con el tiempo de clase, desde luego, pero por encomendarse al dicho popular: «más vale que sobre, que no que falte». De tener que escoger sólo tres, es más, cuando haya que hacerlo, serán los textos de Platón, Kant y Nietzsche; siendo los otros tres más complementarios que capitales.⁹ La idea es leerlos y comentarlos sobre todo en la clase, pero también sería bueno que los alumnos avanzasen algunos párrafos en casa, pocos, a modo de deberes. Tal y como comentaba en el apartado anterior, lo que se pretende es cubrir los elementos del currículo a medida que las cuestiones vayan emergiendo con las lecturas, convirtiendo

⁹ Esta selección no es cerrada. Por ejemplo, quizás en lugar de *Alcibíades*, podría leerse la *Apología de Sócrates*; o en lugar del *Discurso sobre la dignidad del hombre*, estaría bien el *Discurso sobre las ciencias y las artes* o alguna ensoñación.

las clases en debates de ideas en donde son los autores quienes nos lanzan algunas preguntas y nosotros hemos de interpretarlas, ante todo, desde nuestra situación. Mi papel es algo así como el del acomodador: debo dirigir el debate pero, al mismo tiempo, desaparecer de él para poder dejar hablar a los autores y que sus ideas no se mezclen con mis puntos de vista; ir encaminando la discusión, actuar como interlocutor silente. En cuanto a la técnica didáctica que propicie todo ello, la experiencia en ambos polos del asunto me dice que lo principal es hacer las pausas y silencios oportunos, ahondar en el léxico —en especial las etimologías y los campos semánticos— del texto, insistir en los fragmentos esenciales, invitar a los alumnos a que rastreen por sí solos las tesis importantes y, sobre todo, llegar al aula con dos o tres ideas sencillas que vayan a aparecer durante la clase y limitarse a trabajarlas de la forma más accesible que se pueda. Las demás indicaciones didácticas las daré, con todos los pormenores, en cuanto tratemos la unidad didáctica.

En síntesis, y si excluimos las sesiones con las presentaciones de alumnos, el curso ideal queda así:

Nº	Unidad didáctica	Prioridad
1	El nacimiento de la filosofía en Grecia	esencial
2	Lectura de Platón	esencial
3	Lectura de Epicuro	opcional
4	La mentalidad en la Edad Media y el Renacimiento	esencial
5	Lectura de Pico della Mirandola	opcional
6	La mentalidad moderna	opcional
7	Primera rev. científica y qué significa hacer ciencia hoy	esencial
8	Lectura de Kant	esencial
9	La argumentación informal y las falacias	esencial
10	Las transformaciones sociales y culturales del s. XIX	esencial
11	Lectura de Nietzsche	esencial
12	La esfera de la actitud estética	opcional
13	El debate de las racionalidades a comienzos del s. XX	esencial
14	Lectura de Husserl	opcional
15	Nuevos movimientos sociales: ética, ecologismo y feminismo	esencial

En cuanto a la evaluación de la asignatura, está claro que por mucho que se piense en abstracto, a la hora de la verdad han de ser los distintos profesores del Departamento didáctico quienes acuerden unos mínimos comunes tanto en lo que a procedimientos e

instrumentos se refiere, como a los porcentajes asignados sobre la calificación final. Sobra mencionar que tampoco sería realista hablar aquí de asistencia, pruebas extraordinarias, nota para media, nota para aprobado, etc. No obstante, a efectos de este trabajo y de forma esquemática, acaso una propuesta sólida de **heteroevaluación** sería la siguiente:

- Valoración de las producciones del alumno
 - Comentario (a escoger entre formato reseña o disertación) de uno de los libros dados a leer individualmente **(25%)**
 - Exposición oral grupal de 15 min. de uno de los textos dados a comentar en grupo **(25% de nota grupal)**
- Un único examen escrito al término del trimestre en donde se pueda comprobar la comprensión del alumno de los textos y que, en ella, han aplicado las competencias del currículo. Siempre constarán, al menos, de un comentario de texto **(50%)**
- Observación del trabajo del alumno en el aula, así como valoración de sus capacidades de atención, escucha y habla participativos **(+10%, con un límite en el 100%)**

4.3. ESQUEMA LEGAL-CURRICULAR DEL CURSO

En este punto, una vez justificada mi elección por el seminario como método central y expuestas mis posiciones filosóficas, así como declaradas, en lo esencial, las situaciones de aprendizaje que tendrán lugar durante el curso, voy a presentar, sucintamente: 1) su contribución para que se consigan los objetivos de la etapa, 2) cómo aporta en la adquisición cada una de las competencias clave definidas en la LOMLOE, 3) algunas claves referidas la acción transdisciplinar y 4) cómo se ponen en práctica las orientaciones de la DUA para una educación inclusiva. El desglose detallado con las competencias específicas, criterios de evaluación, indicadores de logro, etc. quedaría reservado para las unidades didácticas por separado, pues de otro modo, podría ponerme a enumerar aquí prácticamente todo. Así, dicho asunto se verá en la unidad didáctica que sigue a este apartado.

En cuanto a los **objetivos de etapa**, este curso de Filosofía está pensado para contribuir en la formación del alumno no tanto en calidad de especialista en un área propia de cara, por ejemplo, a optar por unos y otros estudios superiores, cuanto en calidad de ciudadano íntegro. Se fomentan especialmente las cualidades de crítica y reflexión, con lo cual la materia puede actuar como punto de encuentro y prisma desde el cual observar el valor del resto de materias del Bachillerato, pero también de las cursadas en la ESO. No es ninguna casualidad que la Filosofía haga acto de presencia como materia troncal, justamente, en esta etapa.

Desglosadamente, el curso colabora en la adquisición de las **competencias clave** de la siguiente manera:

1. Competencia en comunicación lingüística: tanto los seminarios de lectura, como las dinámicas dialógicas del aula potencian la expresión oral y escrita, de igual modo que fomentan la capacidad de escucha atenta.
2. Competencia plurilingüe: el acercamiento al léxico con el que están tejidas las ideas de los filósofos, la indagación sobre sus etimologías y significados profundos refuerza el conocimiento de lenguas ajenas, así como la propia.
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: la amplitud de miras que la filosofía aporta sobre temas de ciencia y técnica actuales acostumbra a los alumnos que tomen distancia crítica sobre estos factores tan irrenunciables en la socialización moderna. De igual manera, a aquellos alumnos interesados en carreras científico-técnicas les proporciona herramientas para el estudio (epistémico y ético) de esos campos de acción específicos. La unidad de argumentación y falacias contribuye en el aspecto matemático y razonador de la competencia.
4. Competencia digital: en especial la pequeña investigación que han de hacer de cara a las presentaciones en grupo, así como la redacción de sus trabajos por medio de procesadores de texto siguiendo unas pautas estandarizadas acerca de los alumnos a la realidad del trabajo digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender: los discursos de los filósofos leídos en clase, así como los diversos temas abordados, entendidos en un nivel metadiscursivo y metacognitivo, entroncan a la perfección con la

vocación de aprender a aprender, enjuiciando críticamente aquello que se cree saber desde otras esferas del saber. Igualmente, la excelencia personal y social que cualquier discurso filosófico reclama para el ser humano están presentes en los textos seleccionados.

6. Competencia ciudadana: si bien se apuntó antes, el curso no busca formar especialistas, sino ciudadanos íntegros en sus competencias y con una base de conocimientos transversales a las demás áreas del saber. El esquema de diálogo participativo que siguen las clases remite al alumno a la adquisición del talante y las aptitudes democráticas que reclama el presente.
7. Competencia emprendedora: la naturaleza misma de la filosofía, reflexiva y crítica, siempre requiere del concurso de la investigación racional y la toma de decisiones justificada, llevando a cabo proyectos de conocimiento, pero también de acción autónomos. La interpretación de todos los contenidos de la asignatura ha de ser guiada, pero autónoma en último término, producto de la actitud valiente del alumno que se atreve a pensar.
8. Competencia en conciencia y expresión culturales: en la medida en que los textos leídos, así como los temas adyacentes versan, de modo más o menos directo, sobre la estilización de la conducta y la sensibilidad frente a diversos modos de estar en el mundo, el temario contribuye también a que el alumno se conforme una conciencia estética, en un sentido bastante amplio, de las manifestaciones humanas pasadas y presentes. Además, la unidad 12, aun opcional, versa por entero sobre el arte y lo estético.

Explicitada la contribución de mi propuesta a cada una de las competencias, además quisiera hacer un par de anotaciones sobre la enorme **transversalidad** de todos temas abordados a lo largo del curso. Tampoco es mi mérito, simplemente la filosofía es así. Primero, la materia, ya lo comentaba poco antes al hablar sobre los objetivos de etapa, pretende formar personas íntegras, capaces de saber apreciar con justicia las múltiples esferas del conocimiento y de la vida moral, del saber, en definitiva. De tal guisa, las sucesivas unidades didácticas abordan cuestiones que otras materias de carácter científico, humanístico, técnico, artístico e, incluso, que brindan información sobre la religión manejan con cotidianeidad. En este sentido, me permito añadir

también, a modo de crítica, que la nueva ausencia de la Historia contemporánea dentro de las materias comunes a todas las ramas del bachillerato —aunque con la LOMCE también quedaba fuera del itinerario científico— en el primer año de la etapa queda, hasta cierto punto, compensada por el recorrido histórico de las mentalidades de época que hacemos en el curso. Segundo, ya se ha dicho, pero lo reitero una vez más, la naturaleza dialogada del curso y su estructura sustentada en la lectura de textos recogen lo sentado por el Art. 9 del currículo de Castilla y León sobre el espíritu de los contenidos transversales.

Finalmente, es sabido que el nuevo currículo, lejos de prestar continuidad a viejas ideas sobre las adaptaciones curriculares, que tácitamente discriminan a los alumnos entre capaces e incapaces, ha sustituido todo ello por una educación que sea **inclusiva desde el principio**. A tal efecto, se pone a disposición de los docentes una serie de orientaciones pedagógicas para que diseñen sus programaciones con todos los alumnos en mente, limitando con ello la necesidad de realizar eventuales adaptaciones *ad hoc*. Los principios del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) se distribuyen en tres grandes grupos que tienen por objeto dar cabida a la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado:

- 1) Formas de implicación: en resumen, la labor interpretativa de los textos se presta a que cada alumno incorpore a su comprensión aspectos particulares de su propia personalidad y circunstancias. De hecho, es lo que se busca.
- 2) Formas de representación: si bien la didáctica prioriza estilos de aprendizaje basados en la escucha y, en general, la oralidad, el esquema dialógico de las clases propicia que vayan entrando en juego diversas formas de representar la información; además, a veces se emplea información visual mediante las diapositivas. Por último, la labor misma del profesor en el seminario es la de clarificar todo cuanto sea necesario,
- 3) Formas de acción y expresión: en realidad, la diversidad de estilos expresivos del alumnado también viene motivada por la forma misma del diálogo en las clases. Las presentaciones orales, así como también los trabajos escritos del alumnado son ocasiones propicias para que cada uno luzca su propio estilo expresivo.

Situación	Formas de implicación (motivación y decisión en el alumnado)	Formas de representación (alumnado que emplea sus recursos)	Formas de acción y expresión (alumnado que cumple sus metas)
Clase magistral (instrucción directa)	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1.) Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2.) Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1.) Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4.) Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2.) Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3.)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1.) Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1.) Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5.) Activar los conocimientos previos (3.1.) Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3.) Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4.)	Guiar el establecimiento de metas (6.1.) Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y las tecnologías de apoyo (4.2.) Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución (5.3.) Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2.) Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3.)
Seminario	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1.) Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2.) Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1.) Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2.) Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3.)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1.) Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1.) Clarificar la sintaxis y la estructura (2.2.) Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5.) Activar los conocimientos previos (3.1.) Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2.) Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3.) Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4.)	Guiar el establecimiento de metas (6.1.) Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y las tecnologías de apoyo (4.2.) Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3.)
Presentaciones en grupo	Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3.)	Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1.)	Guiar el establecimiento de metas (6.1.)

	Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea (8.4.)	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5.) Activar los conocimientos previos (3.1.) Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3.)	Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2) Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3.) Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4.)
Trabajo en casa	Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1.) Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2.) Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (8.1.) Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2.) Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3.)	Ofrecer opciones para la modificación y personalización en la presentación de la información (1.1.) Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1.) Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5.) Activar los conocimientos previos (3.1.) Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4.)	Guiar el establecimiento de metas (6.1.)

Tabla 1. Relación entre metodologías y principios DUA.

5. UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación, se expone la unidad didáctica sobre el nihilismo de Nietzsche — aunque en realidad, según la tabla de los temas, serían las unidades 10 y 11—, que se enmarca *a priori* en del tercer trimestre del curso. La temporalización es de unas 12 sesiones aproximadamente; los grupos, individuales; la distribución; si se consigue que sea con los pupitres en forma de «U» durante la lectura, mejor, y en caso contrario, clásica; los materiales y recursos didácticos no irán más allá de lo usual. Los alumnos habrán de ir confeccionando sus propios apuntes a medida que se desarrollen las clases, que les serán de utilidad de cara al examen escrito de los contenidos, que será la forma principal de evaluar el aprendizaje. Por otro lado, las presentaciones que los alumnos tienen que hacer a lo largo del curso, así como sus trabajos escritos sobre lecturas u otras propuestas de series, películas, etc. pueden y, de hecho, es deseable que se vean nutridas por esta unidad didáctica tal y como ocurre con todas las demás.

En primer lugar, el lector dispone de una tabla que recoge la relación que se establece en esta unidad entre competencias específicas, criterios de evaluación, contenidos del currículo e indicadores de logro. A continuación, un desglose de la temporalización de actividades, precedida por un índice de las mismas. Dentro de este apartado se encuentra una descripción de las actividades agrupadas en cinco bloques, abordándose al final, de modo conjunto, las sesiones de lectura de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Si no se comentan cada una de esas seis sesiones de seminario separadamente es porque la lectura misma, como proceso dinámico y abierto que es, en el que las intervenciones de los alumnos y el debate marcan en buena medida tanto los focos reales de interés, como el ritmo, hace que sea muy difícil prever una temporalización fiel y total de la lectura. Cada uno de los bloques de actividades se acompaña, además, de notas sobre los materiales y los recursos empleados, así como también de algunas indicaciones didácticas acerca de la actividad cuando se estima oportuno. En el caso del seminario, se ofrece una descripción didáctica amplia de una situación de lectura.

5.1. RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, CONTENIDOS E INDICADORES DE LOGRO

Ha de advertirse que, como es lógico, algunos de los contenidos marcados en el currículo podrían adscribirse a más de una de las competencias específicas, y viceversa. Sin embargo, a efectos de una mayor simplicidad, esta tabla se limita a mostrar uno de los varios vínculos posibles entre competencias, criterios y contenidos curriculares, siendo lo más relevante cómo van a plasmarse, tal y como se indica en la cuarta columna, en el transcurso efectivo de la materia.

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Contenidos del currículo	Indicadores de logro
1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural, para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.	1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. (CPSAA1.2, CC3). 1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico (CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1).	La filosofía y la existencia humana.	El alumno es capaz de emplear las herramientas críticas obtenidas durante la lectura en sus producciones orales y escritas, tanto en entregas como en el aula, descubriendo conexiones con el mundo actual e invitando a continuar con la reflexión. Descubre el valor de los esquemas elementales del pensamiento de Nietzsche para el presente, valorando su grado de vigencia y pudiendo aportar matices a su práctica fruto de la reflexión personal.
2. Buscar, gestionar, interpretar, aprender, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas, a partir del empleo contrastado y seguro de	2.1 Demostrar un conocimiento práctico y teórico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda	Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso y análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; la identificación de	El alumno es capaz de hacer una lectura comprensiva desde el punto de vista formal (estructura del texto, figuras argumentativas), como del contenido (valoración crítica de las ideas).

<p>fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para generar y transmitir juicios y tesis personales, y desarrollar una actitud indagadora, autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.</p>	<p>eficiente y segura de información, y la correcta organización, análisis, interpretación, evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como por medios más tradicionales. (CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3.)</p> <p>2.2 Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica, mediante el diseño, elaboración y comunicación pública de productos originales, tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto. (CCL1, CD3, CC3, CE3.)</p>	<p>problemas filosóficos en otros ámbitos de la cultura; el pensamiento y el diálogo argumentativos; el experimento mental; la investigación y la disertación filosófica.</p>	<p>Extrae conclusiones razonadas de la lectura, y es capaz de debatirlas con los compañeros con rigor y orden. Investiga la vida y obra del autor motivado por su conocimiento del texto.</p>
<p>3. Usar y valorar adecuadamente argumentos y estructuras argumentales, a partir de su análisis tanto formal como informal, para producir y apreciar distintos tipos de discurso, de forma rigurosa, y evitar así modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis.</p>	<p>3.1 Producir y evaluar discursos argumentativos, orales y escritos, acerca de cuestiones y problemas filosóficos, demostrando un uso correcto de normas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas. (CCL1, CCL2, STEM1, CC3.)</p> <p>3.2 Detectar y evitar modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis, explicando la naturaleza o mecanismo de dichos sesgos y falacias. (CCL1,</p>	<p>Lógica informal: El razonamiento y la argumentación. La argumentación informal. La detección de falacias y sesgos cognitivos</p>	<p>El alumno es capaz de hacer una lectura comprensiva desde el punto de vista formal (estructura del texto, figuras argumentativas), como del contenido (valoración crítica de las ideas). Se familiariza con el estilo del autor y lo incorpora a su propia expresión. La lectura contribuye a conformar una actitud crítica, no sesgada y pendiente de razonamientos falaces o posturas frágiles, al momento de enfrentarse a otras producciones</p>

	<p>CCL5) 3.3 Reconocer la importancia de la cooperación, el compromiso con la verdad el respeto a la pluralidad y el rechazo de toda actitud discriminatoria o arbitraria, aplicando dichos principios a la práctica argumentativa y al diálogo con los demás. (CC3)</p>		<p>culturales, como redes sociales, medios de información, etc.</p>
<p>4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.</p>	<p>4.1 Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas filosóficamente relevantes. (CCL1, CCL5, STEM1, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.2)</p>	<p>El problema ético: cómo hemos de actuar. Ser y deber ser. La deliberación moral. Las condiciones del juicio y el diálogo ético.</p>	<p>El alumno es capaz de dialogar con sus compañeros y con el profesor de manera correcta y apropiada, es decir, cuidando tanto su retórica y su lógica, como respetando las normas dialécticas del debate, dando pie a adquirir una oratoria completa. Interioriza, además de las pautas de desarrollo del diálogo, sus conclusiones, ampliando los puntos de vista. Anima a sus compañeros a que participen en el diálogo común.</p>
<p>5. Conocer y reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no</p>	<p>5.1 Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos. (CC2, CC3.) 5.2 Comprender y exponer distintas teorías filosóficas como momentos</p>	<p>Las principales respuestas al problema ético: éticas consecuencialistas, éticas del deber y éticas de la virtud. La moral amoral de Nietzsche. Éticas del cuidado. Ética medioambiental. Éticas aplicadas</p>	<p>El alumno es capaz de comprender, en lo esencial, las distintas posiciones de Kant, Hegel, Marx y Nietzsche en lo relativo al problema del progreso. Sitúa cada una de esas concepciones en su contexto histórico y aprecia su valor como momentos no</p>

<p>dogmática de dichas cuestiones e ideas, y una actitud abierta, tolerante y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.</p>	<p>de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías. (CCL5, CC1)</p>		<p>excluyentes de un mismo esfuerzo de reflexión dinámico. Relaciona el tema con otros vistos anteriormente en la materia (temas 7 y 8, en especial).</p>
<p>6. Comprender y saber las principales ideas y teorías filosóficas de los más importantes pensadores, mediante el examen crítico y dialéctico de las mismas y de los problemas fundamentales a los que estas responden, para generar una concepción rigurosa, crítica y personal de lo que significa la filosofía, de su riqueza e influencia cultural e histórica y de su aportación al patrimonio común.</p>	<p>6.1 Tomar conciencia de la riqueza e influencia del pensamiento filosófico identificando y analizando las principales ideas y teorías filosóficas en textos o documentos pertenecientes a ámbitos culturales diversos, así como poniéndolas en relación con experiencias, acciones o acontecimientos comunes y de actualidad. (CC1, CC3.) 6.2 Adquirir y demostrar un conocimiento significativo de las ideas y teorías filosóficas de algunos de los más importantes pensadores de la historia, mediante su aplicación y el análisis crítico en el contexto de la práctica individual o colectiva de la indagación filosófica. (CCL2, CCEC2.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento: definición, grados, posibilidad y límites. Teorías de la verdad. La desinformación y el fenómeno de la «posverdad» • Conocimiento y lenguaje. La importancia de la comunicación y su relación con el lenguaje. El problema del significado. Lenguaje cotidiano y lenguaje científico. • El saber científico: definición, demarcación y metodologías científicas. La filosofía de la ciencia: naturaleza, problemas y límites del conocimiento científico. El debate sobre la unidad metodológica de la ciencia. • Otros modos de saber: el problema del saber metafísico; las creencias religiosas; la razón poética; el saber común. La dimensión social y política del conocimiento. Conocimiento, 	<p>El alumno es capaz de integrar sus conocimientos de la materia con su experiencia mundana, estableciendo conexiones entre el pensamiento de los autores y situaciones del mundo actual. Se sirve de las ideas del tema (falsa moral, metáfora, superhombre, etc.) como lentes desde las cuales comprender su mundo y como útiles con los que saber tomar partido, críticamente, en sus procesos y transformaciones. Valora el pensamiento de Nietzsche como una opción a la hora de enjuiciar el valor del discurso científico actual: límites del conocimiento científico, origen de la actividad científica, el conocimiento como acto creativo, el papel político de los científicos, ciencia, arte y moral; la ciencia como descubrimiento o como fabricación de la verdad, etc.</p>

		<p>poder e interés. La tecnociencia contemporánea. El saber de los grupos. El papel de la mujer en la ciencia y en los otros saberes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El problema filosófico de la existencia de Dios. Teísmo, ateísmo y agnosticismo. • La posibilidad de una ética racional. Cognitivismo y emotivismo. El debate en torno al relativismo moral. El reto de una ética universal de mínimos. • Definición, ámbitos y problemas de la estética: arte, belleza y gusto. La relación de lo estético con otros ámbitos de la cultura. Ética y estética. El papel político del arte. 	
<p>7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo substancial de lo accesorio, e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares, desde la perspectiva fundamental de la filosofía, para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.</p>	<p>7.1 Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica. (CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1)</p>	<p>Características y concepciones del saber filosófico. El origen cívico de la filosofía: el debate filosófico como precursor de la cultura crítica. Las persecuciones de la filosofía. Breve recensión histórica de la filosofía. Las divisiones tradicionales de la filosofía y las áreas actuales de investigación. Vigencia y utilidad de la filosofía: la importancia de filosofar en torno a los retos del s. XXI.</p>	<p>El alumno es capaz de completar su conocimiento de la materia con otros ámbitos de su formación en las que latén las ideas discutidas en clase y en los textos, estableciendo conexiones, apreciando nuevos matices en materias dadas por sabidas y adquiriendo, en suma, una perspectiva global del saber: historia contemporánea y ciencias. Aplica esta perspectiva global a la comprensión de problemas y retos de actualidad, apreciando su</p>

			carácter inacabado y no decidible unilateralmente desde tan sólo un saber impuesto , sino abierto a la participación en clave ciudadana.
10. Adquirir los conocimientos concretos y globales necesarios, en el ámbito de la filosofía, mediante el estudio de los contenidos, para generar una concepción propia acerca de los problemas filosóficos de forma autónoma y sólidamente fundamentados.	10.1 Disponer de unos conocimientos mínimos propios de la disciplina filosófica, especialmente de autores y teorías, a través de la selección adecuada de fuentes de información. (CCL1, CCL3, CPSAA4) 10.2 Reflexionar sobre estos conocimientos estableciendo relaciones adecuadas entre las teorías filosóficas y las situaciones y problemas propios de las sociedades actuales. (CCL4, CPSAA3.1, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1.)	Características y concepciones del saber filosófico. El origen cívico de la filosofía: el debate filosófico como precursor de la cultura crítica. Las persecuciones de la filosofía. Breve recensión histórica de la filosofía. Las divisiones tradicionales de la filosofía y las áreas actuales de investigación. Vigencia y utilidad de la filosofía: la importancia de filosofar en torno a los retos del s. XXI.	El alumno es capaz aprovechar las ideas de Nietzsche y otros autores que pensaron en el s. XIX como oportunidades para pensar los mismos problemas en la actualidad. Adquiere la motivación y el criterio suficientes como para emplear estas y otras fuentes en futuras investigaciones u otra clase de situaciones. Se empapa de la actitud crítica y reflexiva de los filósofos y trata de emularla en su vida personal.

Tabla 2. Relación entre las competencias, criterios de evaluación, contenidos e indicadores de logro.

5.2. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

A continuación, se desglosan en cinco bloques las diferentes actividades que componen la unidad didáctica. El lector encontrará en cada bloque 1) un título con su descripción, 2) breves indicaciones metodológicas y acerca de los materiales y recursos didácticos (más allá de los ordinarios), 3) información elemental sobre los contenidos trabajados que emula cómo sería la explicación al alumnado y 4) algún apunte sobre las técnicas didácticas de la actividad. En suma, se presentan cuáles son los contenidos evaluables y la forma de su tratamiento.

Índice de actividades

1. Introducción panorámica al s. XIX: condicionantes históricos de la filosofía nietzscheana → **sesión 1**
2. Líneas generales del problema del progreso en la Edad Contemporánea → **sesión 2**
3. Preguntas y respuestas de Kant, Hegel y Marx con respecto al problema del progreso → **sesiones 3 a 5**
4. Presentación de Nietzsche: el filósofo y su legado → **sesiones 5 a 6**
5. Lectura comentada del texto fuente seleccionado → **sesiones 6 a 12**

1. Introducción panorámica al s. XIX: condicionantes históricos de la filosofía de Nietzsche

Metodología: investigación, aprendizaje cooperativo, clase magistral. **Materiales y recursos:** ordenador y conexión a internet en casa.

En la clase anterior a esta se dividirá al alumnado en varios grupos pequeños, cada uno de los cuales deberá buscar en sus casas algo de información, breve y sencilla, acerca de uno de los rasgos siguientes del s. XIX: 1) secularización social, 2) sociedad de clases, 3) revoluciones políticas y estados liberales, 4) revoluciones industriales y capitalismo, 5) el imperialismo, 6) el movimiento obrero, 7) segunda revolución

científica, y 8) el movimiento romántico. El objetivo es que durante la primera sesión cada uno de los grupos salga a la pizarra y se emplee 5 min. en contar a sus compañeros la información que ha encontrado sobre el tema. Los demás alumnos habrán de tomar apuntes de la información que les proporcionen sus compañeros. Entre tanto, el profesor irá completando las explicaciones de los alumnos en lo que considere pertinente y tomará nota de sus intervenciones orales de cara a ese 10% extra de nota en participación.

Por parte del profesor, se prestará especial atención a la cuestión de la moral secularizada como problema para un nuevo universalismo moral y como aliciente para la supresión nietzscheana de las instancias morales; así como a la noción de «genio» romántico, que a lo largo de las clases se vinculará a la de «superhombre». El objetivo es que entre todos consigamos un mapa del contexto histórico, social y cultural en el que Nietzsche va a moverse, y cuyos horizontes de sentido va si no a dinamitar, sí desde luego a problematizar. Del mismo modo, los alumnos verán que en realidad existe una gran continuidad entre la sociedad decimonónica y la actual, pudiendo rastrear y comprender en origen algunas de las facetas que caracterizan los tiempos de hoy.

2. Líneas generales del problema del progreso en la Edad Contemporánea

Metodología: clase magistral, clase de debate.

El objeto de esta clase es mostrar, a tenor de los apuntes sobre la geopolítica imperialista que los alumnos hicieron en la lección anterior, cómo desde la filosofía se trató tanto de justificar, como de criticar mediante razones históricas la carrera colonial de las potencias europeas, ya en su vertiente económica, ya del lado de lo político y lo cultural.

Ya en el tema 6, que trata acerca de la mentalidad moderna, pasando por el tema que aborda la revolución científica y la lectura de Kant, se advirtió que la idea de progreso nos sirve para resumir las aspiraciones y el horizonte intelectual de la modernidad, y se presentaron de ese modo sus aspectos más positivos. Ahora, en cambio, lo que se pretende es dialogar en torno al reverso negativo o, por lo menos,

más oscuro de la idea de progreso. Se discuten varios interrogantes: ¿son lo mismo el progreso científico y el progreso moral? ¿Es posible defender que existe progreso aun a pesar del yugo de unas clases sociales sobre otras o de unas potencias sobre sus colonias? ¿Por qué creéis que algunos filósofos justificaron estas dominaciones mientras que otros las denunciaron? ¿Qué estrategias argumentativas se os ocurre que pudieron utilizar? En realidad, el gran trasfondo del imperialismo es cómo las potencias occidentales se colocaron a sí mismas como protagonistas de un relato histórico único y falsamente universal: la Historia es la historia de las potencias de occidente y de las clases vencedoras, que justifican, con vistas a una determinada concepción del progreso, eliminar del relato las vidas de otros, que quedan en las sombras de lo que entendemos por «mundo» y por «ser humano». Cuando en el s. XIX se pensaba en una persona, en abstracto, en realidad se pensaba en un varón, de determinada clase social, con un color de piel determinado, etc. Pregunta: ¿si a vosotros os piden hoy día que imaginéis una persona, cómo es? ¿Qué dice eso?

El profesor tratará de concluir lo siguiente: para Nietzsche, el progreso o no existe, pues en vista de nuestra experiencia social y el conocimiento de la historia, podemos afirmar que la vida no tiene sentido alguno (nihilismo pasivo), o bien corre exclusivamente a cargo del individuo, que ha de escoger entre llevar vida servil, de ataduras, débil, resignada, etc. o la vida libre, fuerte, creadora de nuevos sentidos para mí (nihilismo activo). En consonancia con este espíritu de Nietzsche, la clase concluye con dos preguntas: ¿qué es mejor, que los fuertes den voz a los débiles o que los débiles alcen su propia voz? ¿En nuestros días, quiénes son unos y quiénes son otros? Volveremos a ello con Marx.

3. Preguntas y respuestas de Kant, Hegel y Marx con respecto al problema del progreso

Metodología: clase magistral, lectura de fragmentos de obras filosóficas, clase de debate. **Materiales y recursos:** presentación con diapositivas.

Formuladas las preguntas fundamentales el día anterior, estas dos clases se van a centrar en examinar las posiciones y los argumentos de estos tres filósofos en torno al

problema del progreso de la humanidad, sentando con ello el panorama de ideas al que Nietzsche va a tener que enfrentarse. Tres ideas: 1) el progreso moral como algo a lo que la humanidad ha de encaminarse, pero que nunca está del todo garantizado (Kant); 2) el progreso moral como un fenómeno intrínseco a la historia humana, algo necesario, absolutamente inevitable; y un hecho comprobable si se sabe comprender la historia (Hegel); y 3) el progreso moral como promesa y fruto, simultáneamente, de las luchas históricas entre clases, pero que tan sólo se puede producir en grado pleno si triunfa la revolución proletaria y se suprimen las clases sociales, haciendo una sociedad totalmente igualitaria (Marx). Estas tres tesis se analizarán y demarcarán por medio de la lectura de algunos fragmentos de la obra de los autores, proyectados en diapositivas junto con mapas conceptuales a modo de síntesis.¹⁰ Naturalmente, se hará inevitable tener que seccionar su filosofía, sin poder detenerse demasiado en cómo las tres ideas mencionadas se integran en la totalidad del pensamiento de cada autor.

En el caso de Kant, se leerán las formulaciones de los principios V-IX del texto *Idea para una historia universal en clave cosmopolita* con vistas a comprender cómo para el autor la idea de progreso es indisociable de una cierta noción «lo humano»: para poder hablar de progreso, de alguna manera todos los seres humanos hemos de estar involucrados. Ello conduce a Kant a hablar de la historia en clave universal y de la ciudadanía en términos mundiales, es decir, que nos plantea una propuesta cosmopolita de vida moral. Con todo, como tal convicción únicamente se sostiene sobre una determinada visión de lo que sea el progreso moral, es necesario aclarar qué significa «lo moral» para el autor. A fin de conceptualizar, brevemente, la idea de moral en Kant, acudiremos al prólogo de la *Fundamentación* y explicaremos el siguiente fragmento proyectado:

Pues, en aquello que debe ser moralmente bueno, no basta con que sea *conforme* a la ley moral, sino que también ha de suceder por *mor de la misma*; de no ser así, esa

¹⁰ En realidad, en el caso de Kant será más sencillo dado que ya se habrá leído *¿Qué es la ilustración?* y podrán recordarse conceptos como uso público y privado de la razón, y usos teórico y práctico de la misma.

conformidad resulta harto casual e incierta, porque el fundamento inmoral producirá de vez en cuando acciones legales, pero lo usual es que origine acciones ilegítimas.¹¹

Recordando lo que se dijo en la primera sesión sobre la secularización social, se pide a los alumnos que vinculen la idea de progreso moral con la legitimidad de las acciones morales, aduciendo contrastes con el mundo premoderno: no es igual obedecer una norma por la fuerza de su origen divino, que advertir su procedencia humana y seguir cumpliéndola igualmente. Kant y su esfuerzo titánico de justificar la moral en los inicios de lo que Nietzsche denominó «la muerte de Dios»: parece evidente que es bueno progresar como especie, ¿pero según qué normas y por qué habríamos de obedecerlas si ninguna fuerza fuera de nosotros nos obliga? ¿No nos habría de conducir ello a concluir que la moral es, en el fondo, una ficción? ¿Acaso no actúa la conciencia moral como juez y parte? ¿Realmente puede el ser humano conocer el bien y el mal si él mismo decide su significado? ¿En qué lugar deja todo ello al célebre «conócete a ti mismo» delfico? Son preguntas para los alumnos.

Bien, ante la falta de garantías en la que, según parece, nos sume el proyecto kantiano, se presenta a los alumnos la tesis hegeliana de una historia universal del progreso no sólo deseable, sino absolutamente necesaria. Se explica el eje central del sistema de Hegel: «todo lo racional es real; y todo lo real es racional», vinculado con la célebre máxima que inaugura la *Metafísica* «todos los hombres desean, por naturaleza, saber». La historia se perfila así como el desarrollo de la razón humana hacia un fin preestablecido, presente ya en el origen: saberse la realidad. Tal es la solución de Hegel a la incertidumbre kantiana, plantear que, en el fondo, no existe ningún «afuera» al que aferrarse y desde el que juzgar nuestras acciones, pues la finalidad de la vida humana está contenida en ella misma: es lo que en filosofía se llama teleología, y a fin de ejemplificar lo que se quiere decir acudiremos esta vez al prólogo de la *Fenomenología*:

Además, por existir la filosofía, esencialmente, en el elemento de lo universal, que lleva dentro de sí lo particular, suscita más que otra ciencia cualquiera la apariencia de que en el fin o en los resultados últimos se expresa la cosa misma, e incluso se expresa en su esencia perfecta, frente a lo cual el desarrollo parece representar, propiamente, lo no

¹¹ KANT, 2002, p. 72.

esencial [...] Pero en su fluir, constituyen al mismo tiempo otros tantos momentos de una unidad orgánica, en la que, lejos de contradecirse, son todos igualmente necesarios, y esta igual necesidad es cabalmente la que constituye la vida del todo.¹²

En efecto, según Hegel podemos hablar de progreso moral porque si bien es posible detener la vista en un momento histórico determinado y caer en el error de juzgar el todo con arreglo a sólo una parte, en realidad se debe examinar la historia como si de una fotografía panorámica se tratase: la evidencia del progreso no está en los detalles, sino en la imagen completa. Es cierto, advierte Hegel, que por cada presunta evidencia en favor o en contra del progreso, encontraremos otra que nos diga lo contrario, pero en último término ambas siempre se resuelven: es lo que en filosofía se llama dialéctica histórica, y tales momentos reciben el nombre de tesis, antítesis y síntesis. Un ejemplo práctico: pudiera parecer que, en el contexto de la guerra en Ucrania, la moral europea se ha degradado, pero no debemos perder de vista que hace apenas cien años Europa estuvo sumida en dos guerras mundiales, con lo cual si ampliamos la imagen, por decirlo así, Hegel acierta. Con todo, se les preguntará a los alumnos si ésta les parece una manera válida de argumentar, en especial con la falacia de petición de principio en mente —en el tema previo ya se han abordado las falacias— : ¿puede discutirse con alguien que anticipa cualquier posible objeción de su interlocutor? ¿Hay manera de refutar a Hegel en sus propios términos?

Nietzsche va a posicionarse muy en contra de este esquema argumentativo, precisamente, porque oculta el interés de quien lo hace: es muy fácil creer que la historia te da la razón cuando te presentas como el desenlace de la misma. ¿Acaso no vivimos hoy formas extremas de nacionalismo (posiciones racistas, xenófobas, etc.) que se presentan así de cara a la población: como el desenlace natural de un pasado histórico exaltado? ¿Puede alguien presentar la realidad objetivamente, en especial la historia, haciendo a un lado sus propios intereses egoístas, sin imponer su punto de vista a los

¹² HEGEL, 1966, pp.7-8. En realidad, en clase se leerá el párrafo al completo que contiene la preclara alegoría de la flor, pero al tratarse de un texto de sobra conocido y trajinado, no creo que sea necesario citarlo aquí al completo.

demás? De nuevo, más preguntas que aparte de motivar la curiosidad del alumno, permiten anticipar, en este caso, la noción de voluntad de poder.

En cualquier caso, volviendo a la cuestión del imperialismo, se hace evidente que acatar al pie de la letra a Hegel deja la puerta abierta a legitimar dominaciones injustas de unos pueblos sobre otros en base a una supuesta predestinación y con vistas una historia universal de progreso, que, ya se ha discutido en clases previas, no es tal. Es en este punto en donde puede entrar Marx, que al igual que Nietzsche será presentado a los alumnos como «filósofo de la sospecha». Una idea esencial, que podríamos formular así: uno no es según piensa, sino que piensa según es. El modo de pensar que tiene un individuo o, en general, una época, pende de las que Marx denomina condiciones materiales de existencia; de modo que para alcanzar ese tan anhelado progreso moral lo principal será transformar la vida, por decir así, desde abajo. Allí donde Hegel hablaba en términos abstractos, Marx va a dotar de contenidos concretos a la dialéctica histórica: las luchas entre clases suponen los momentos de tesis, antítesis y síntesis histórica. Plantear el orden invertido, o sea, esperar que sea el pensamiento quien transforme por sí solo la realidad, es para el autor una utopía: “No basta con que el pensamiento apremie su realización [la del progreso]; la realidad misma tiene que requerir el pensamiento.”¹³

En este sentido, Marx consideraba al igual que Hegel que, en pro de alcanzar la excelencia moral, la humanidad precisa resolver sus contradicciones históricas, pero necesita garantías. Por esta razón, Marx va a concentrar sus esfuerzos en que su teoría socialista del progreso histórico posea garantías de objetividad científica, estableciendo leyes que nos expliquen el pasado y nos ayuden a construir el futuro con exactitud y rigor. Si los filósofos no deben contentarse sólo con comprender el mundo, sino que han de tratar de transformarlo, urge actuar sobre las condiciones económicas que oprimen

¹³ MARX, 2014, p.63. Son varios los fragmentos de la *Introducción a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel* que leerá el profesor, pero como sucede en el caso anterior, tampoco es cuestión de citarlos ahora todos. En todo caso, lo que más me interesa que los alumnos aprecien de Marx es su convicción de que la teoría, o sea, el estudio, arma para la vida; es esencial para vivir críticamente.

a las clases bajas y dejar la cultura para después, puesto que es frecuente que las promesas de progreso fundadas sólo en la intelectualidad funcionen como propaganda de las clases dominantes y terminen, finalmente, por encubrir los problemas sociales en su auténtica raíz, dejándolos intactos. Marx, en resumen, sospecha de los filósofos anteriores a él porque acostumbran a hacernos promesas de vida buena y de progreso engañosas. Pero entonces, ¿en qué difieren Marx y Nietzsche? ¿Pensáis que es posible el conocimiento científico de la historia? ¿No asume Marx también, aun sin poder demostrarlo, que la historia debe de tener un final: el triunfo de la revolución obrera y la supresión de las clases sociales? ¿Es acaso imprescindible que la historia tenga un final dado? ¿Es descabellado pensar que la vida no tiene por qué tener sentido?

4. Presentación de Nietzsche: el filósofo y su legado

Metodología: clase magistral, lectura de extractos de obras filosóficas. **Materiales y recursos:** ordenador y proyector.

Siguiendo el hilo de todas esas preguntas, se retoma la cuestión del nihilismo como tema central de la filosofía de Nietzsche, junto con dos o tres conceptos más que convendrá tener en mente para la lectura. Ya Marx dio un paso más allá de la filosofía crítica poniendo sobre la mesa la sospecha de que, en realidad, la historia moral es la historia de dos morales: la de los dominantes y la de los oprimidos. Con todo, según Nietzsche, el filósofo socialista comete dos errores que no le permiten llevar su sospecha hasta el final. Primero, no es consciente de que la historia no es sino el recuerdo del pasado, un recuerdo dependiente, justamente, de la memoria que recuerda; y la memoria no puede ser objetiva o imparcial. Tras cualquier relato late siempre una voluntad autointeresada que elige qué recordar y que moldea la realidad a su antojo desde su óptica particular de las cosas,¹⁴ algo que los filósofos denominan «perspectivismo»: la idea de que la realidad, pensada en sí misma, es algo misterioso, y que tan sólo sabemos lo que la realidad sea para mí. Marx ignora, por lo tanto, que incluso su visión de la historia, justo por ser «su visión», no puede ser objetiva, con lo

¹⁴ Cuando no está dominada por impulsos inconscientes que desconocemos, que es otra.

que no cabe ciencia de ella. Preguntas a los alumnos de cara a discutir las más adelante durante la lectura; ¿os parece esta una tesis exagerada o razonable? ¿Creéis que el ser humano descubre o fabrica la verdad, conoce o cree conocer? Desde luego, dirá Nietzsche, el ser humano no posee la verdad de lo real en sentido estricto, sino que tan sólo posee metáforas, o sea, comparaciones que, como mucho, se aproximan a la verdad: son verosímiles, no verdaderas.

En cuanto al segundo error, que en realidad son dos, consiste en la extensión del anterior. Si no existe objetividad posible en el conocimiento, entonces tampoco es razonable esperar que este se agote en un solo relato, de modo que esa idea de que el progreso moral deba cifrarse en un solo final de la historia o bien es falso en absoluto, o bien es tan sólo una opción entre varias. Como no conocemos lo que la realidad sea en sí misma, no cabe aventurarnos a postular un sentido de la misma: el sentido de la vida o es un sinsentido o es sólo «mi sentido». Para Nietzsche, una vez en esta tesitura, tenemos dos opciones: o vivir resignadamente, pensando que vivir es una pérdida de tiempo dado que no hay, en rigor, nada a lo que aspirar; o tomar las riendas de mi propia vida y ser yo quien creativamente fabrique su propio sentido vital. Pues bien, Marx, en el fondo, nos convida a todos a la primera opción: el proletario, que guarda resquemor a los fuertes por haber vivido miserablemente, quiere extender una moral miserable. Esa sería la cara oculta del error: pensar que la moral buena es la del vencido, y no la del vencedor; querer dar voz al débil como quien da una limosna en lugar de animar a que se haga fuerte por sí mismo. A esta última tarea Nietzsche la denomina «transvaloración». En relación con el progreso moral, se trata de poder apreciar las consecuencias perniciosas para la vida buena de extender una moral basada, en el mejor de los casos, en la envidia hacia el que ha sido más capaz, más fuerte, mejor, en definitiva: hacia el «superhombre». Este superhombre, dispuesto a hacerse cargo de sus propias acciones al margen de lo que digan las viejas morales, no acepta como indicio válido de progreso la igualdad social, que en última instancia toma el sendero de la mediocridad, sino tan sólo la excelencia y el genio personales; y vive felizmente porque sabe que la vida no tiene sentido, ni falta que hace.

Con todo, aun cuando está claro que Nietzsche es un pensador que trabaja a contracorriente, ¿acaso no resuenan sus ideas en el eco de la tradición? Es verdad que

su planteamiento resulta rupturista en cuanto a la forma, mas los temas de los que Nietzsche se ocupa son, en el fondo, los mismos que despertaron el quehacer de los filósofos griegos. Para muestra, se lee con los alumnos este fragmento de la obra autobiográfica *Ecce homo*:

El *primer* ataque (1873) fue para la cultura alemana, a la que ya entonces miraba yo desde arriba con inexorable desprecio. Una cultura carente de sentido, de substancia, de meta: una mera «opinión pública» [...] La *segunda Intempestiva* (1874) descubre lo que hay de peligroso, de corrosivo y envenenador de la vida, en nuestro modo de hacer ciencia: – la vida, *enferma* de este engranaje y este mecanismo deshumanizados, enferma de la «impersonalidad del trabajador», de la falsa economía de la «división del trabajo». Se pierde la *finalidad*, esto es, la cultura: – el medio, el cultivo moderno de la ciencia, *barbariza*... En este tratado el «sentido histórico» del cual se halla orgulloso este siglo, fue reconocido por vez primera como enfermedad, como signo típico de decadencia. – En la *tercera* y en la *cuarta Intempestivas* son confrontadas, como señales hacia un concepto *superior* de cultura, hacia la restauración del concepto de «cultura», dos imágenes del más duro *egoísmo* [...] ¹⁵

¿No late detrás de la idea del superhombre la convicción de que las personas no hemos de ser manipulables? La vida no tiene por qué tener sentido, ni la verdad fundamento último, ¿pero justifica eso la pereza de el que se ajusta a las opiniones en lugar de buscar la verdad? ¿No es así el clima social de nuestros días, cuando no el de la humanidad intemporal? ¿El hecho de que la moral sea un engaño justifica que se desdeñe cualquier clase de cultura? ¿Que la ciencia no pueda conocer, en rigor, la verdad no deja por tierra la arrogancia, denostada ya por el mismo Sócrates, de quien cree conocer pero en realidad no sabe nada? ¿Impide ello que nos podamos servir de los frutos del conocimiento para enriquecer la vida, en lugar de insistir en una empresa de conocimiento imposible, irreal, utópica? Y por retomar la línea de Marx, ¿acaso las condiciones del trabajador no frenan el desarrollo de su potencia creativa? En definitiva, se busca que la lectura del texto *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, guiado por esta introducción, no suponga un simple canto a la adolescencia del pensamiento.

¹⁵ NIETZSCHE, 1971, pp. 83-84.

No es que Nietzsche desprecie la moral, a Dios, al conocimiento, a la cultura... porque sí, con lo cual habría que abolirlos, no; se trata de comprender el porqué de su decadencia actual y hacer de la crítica filosófica el medio y el fin para recuperar su brillo. Leer a Nietzsche nos anima a pensar cuál es el fin auténtico al que nos conduce la ciencia hoy: si a vivir más o a vivir mejor; nos impulsa a reflexionar sobre el mundo del trabajo y cómo mina nuestra creatividad, nos mueve a plantearnos si no nos estaremos dejando arrastrar por discursos que prometen la salvación en medios de opinión y bienes de consumo ajenos a nuestra propia voluntad. Nos invita, en definitiva, a permanecer fieles al espíritu crítico y a radicalizar aún más la duda socrática, llevándola hasta las últimas consecuencias, incluso si eso nos aleja en algunos aspectos de la tradición. Vale que no hay verdad tal y como los filósofos pensaban, sino sólo ficciones que hemos fabricado... ¡pues dudemos entonces de esas ficciones!

5. Lectura comentada de *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*

Metodología: seminario. **Materiales y recursos:** uso esporádico del ordenador y del proyector para buscar imágenes, vídeos, noticias, etc. que vengan a colación de la lectura y el diálogo.

Vistos los contenidos esenciales a los que se va a prestar atención durante la lectura, deo aquí algunas indicaciones didácticas que la guiarán:

- En cuanto a la preparación de estas clases, se llega al aula con tres o cuatro ideas clave en mente que nos irán saliendo al paso durante la lectura, y se intenta que la clase gire y finalice en torno a ellas.
- Los primeros cinco minutos quedan destinados a dudas y a refrescar lo leído en el día anterior.
- La primera lectura la hace un alumno en voz alta, mientras que las sucesivas las puedo hacer yo. Tras leer un fragmento, conviene hacer una pausa larga para reposar las ideas, y luego se pregunta a los alumnos qué consideran lo más esencial. Para guiar esa búsqueda de las ideas principales, se lanzan preguntas abiertas a los alumnos en la línea de las expuestas en el bloque anterior.

- Un elemento interesante desde un punto de vista pedagógico es la reflexión en torno al léxico y los campos semánticos, que realmente ayudan al alumno a redondear la idea, dándole matices que permiten vincularla con otros usos lingüísticos cotidianos y con experiencias personales. De esta manera, lo que a primera vista pudiera parecer tan sólo una idea fría y distante, redundante en un aprendizaje significativo.
- A lo largo de la lectura y las intervenciones orales se busca relacionar las ideas del texto actual con otras lecturas o autores ya abordados, tratando de sacar a la luz las conexiones que prestan continuidad al curso. Al tiempo, las ideas funcionan, por decirlo así, a modo de marcas que guían la comprensión del texto actual y ayudan a identificar su forma argumental.
- Otro recurso interesante, especialmente en lo tocante a la transferencia del saber, consiste en hacer referencias frecuentes a máximas, ideas y tópicos filosóficos que condensan la lectura.
- Los silencios y ofrecer bastante tiempo de respuesta se utilizan para que el alumno pueda expresarse lo mejor posible en sus intervenciones, haciendo que pierda el miedo a expresarse mal.
- Si la parte del texto recién leída presenta, por forma o por contenido, mayor dificultad de lo normal, conviene insistir en si se ha comprendido, y mostrar una actitud paciente y abierta a la negativa de los alumnos si no es así.
- Como los alumnos van haciendo sus anotaciones en los márgenes del texto y confeccionando sus propios apuntes a medida que pasan las clases, es de esperar que muchas de sus preguntas tengan que ver, justamente, con los apuntes que tomaron días antes y que ahora les cuesta relacionar con lo que recién se ha leído. Por eso, a fin de tener los mejores apuntes, es bueno decir cuándo es importante anotar y cuándo es mejor leer y estar atento al debate y las explicaciones.
- Se procura reservar los últimos minutos de clase para hacer una síntesis de todo lo leído y repetir el par de ideas centrales. Si se considera oportuno, o sea, si el texto no va a avanzar más ideas sino a incidir en las ya introducidas, se pide a los alumnos que avancen parte de la lectura a modo de tarea para el día siguiente.

- Entre leer todo el texto y dialogar sus ideas, se da prioridad a lo segundo. Si no se lee el texto completo para el término de la unidad didáctica, no pasa nada mientras los pasajes esenciales se hayan discutido en clase.

5.3. EVALUACIÓN

La evaluación de la unidad didáctica queda inscrita dentro de la evaluación trimestral, formando parte del 50% de la calificación reservada al examen. Consiste en un comentario de un fragmento del texto leído en clase.

6. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El seguimiento y la evaluación de la unidad didáctica se hará en conjunto con los demás docentes del departamento, poniendo en común tanto la experiencia de impartición, como los resultados obtenidos por los alumnos. Asimismo, al término del curso, se pedirá la opinión de los alumnos sobre el curso en general, y también sobre alguna unidad didáctica en particular en la que yo hubiese detectado mayor dificultad o problemas. Se tendrán en cuenta su grado de interés por la materia en sí, su nivel de satisfacción personal con el aprendizaje obtenido y su juicio sobre la dificultad de las distintas unidades didácticas para valorar si hacer modificaciones en el diseño del curso para el año siguiente. Al margen de esta valoración informal con los alumnos, se pasará un breve cuestionario para el que amablemente quiera tomarse la molestia de dejar por escrito su impresión del curso, tal y como se hace en la universidad, pero compartiendo resultados cara a cara con el alumnado.

7. ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

TEXTOS FUENTE PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

- HEGEL, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu* (14.ª reimp. 2003). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- KANT, Immanuel. (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (2.ª ed. 2012). Madrid: Alianza Editorial, S. A.
 - (2006). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*. México D. F.: UNAM.
- MARX, Karl. (2014). *Introducción a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*. Valencia: Editorial Pre-Textos.
- NIETZSCHE, Friedrich. (1971). *Ecce homo* (3.ª ed. 2011). Madrid: Alianza Editorial, S. A.
 - (2000). *La voluntad de poder* (14.ª ed. 2006). Madrid: Editorial EDAF, S.A.
 - (2010). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento* (2.ª ed. 2012). Madrid: Editorial Tecnos.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL DEL CURSO

- BERMÚDEZ, Víctor y NEGRETE, J. A. (2022). Las competencias específicas de las áreas y materias de Filosofía en el nuevo currículo LOMLOE, en *Supervisión 21*, núm. 67, enero 2023, pp. 1-17.
- GARIN, Eugenio. (1981). *La revolución cultural del Renacimiento* (2.ª ed. 1984, trad. del original de 1967). Barcelona: Editorial Crítica, S. A.
- GRONDIN, Jean. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (1.ª ed., trad. del original de 2006). Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- MARCOS, Alfredo. (2010). *Ciencia y acción. Una filosofía práctica de la ciencia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, Andrés. (2011). *Introducción a la filosofía medieval* (ed. digital 2014). Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- OÑATE Y ZUBÍA, Teresa. (2004). *El nacimiento de la filosofía en Grecia. Viaje al inicio de Occidente*. Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- RACIONERO, Quintín. (2010). *La inquietud en el barro. Lecciones de historia de la filosofía antigua y medieval*, volumen I. Madrid: Editorial Dykinson, S. L.
- REALE, Giovanni. (1996). *La sabiduría antigua. Terapia para los males del hombre de hoy* (trad. del original de 1995, 2.ª ed. 2000). Barcelona: Herder Editorial, S. A.
- SÁNCHEZ MECA, Diego. (1996). *La historia de la filosofía como hermenéutica*. Getafe: UNED.
- SEEL, Martin. (2010). *Estética del aparecer* (1.ª ed., trad. del original del 2000). Madrid: Katz editores.
- TOULMIN, Stephen. (2003). *Los usos de la argumentación* (1.ª ed. trad. de 2007). Barcelona: Ediciones Península.
- VATTIMO, Gianni. (2012). *Vocación y responsabilidad del filósofo* (1.ª ed., trad. del original del 2000). Barcelona: Herder Editorial, S. L.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA

- CASTRILLO, Dolores y MARTÍNEZ, F. J. (1996). Las ideas estéticas de Nietzsche (cap. de libro), dentro de *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, volumen I (2.ª ed. 2000), pp. 352-366. Madrid: Visor.
- DELEUZE, Gilles. (2000). *Nietzsche* (1.ª ed., trad. del original de 1965). Madrid: Arena Libros, S. L.
 - (1971). *Nietzsche y la filosofía* (5.ª ed. 1998). Barcelona: Editorial Anagrama.
- ROMERO, José M. (2015). Perspectivismo y crítica social. De Nietzsche a la Teoría Crítica, en *LOGOS, Anales del seminario de Metafísica*, vol. 48, pp. 141-163.

DOCUMENTOS LEGALES

- Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 140, de 30 de septiembre de 2022. Recuperado de:

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>.