



Universidad de Valladolid

**Enseñar filosofía a través de la literatura:
Propuesta de Unidad Didáctica para Filosofía de 1º de
Bachillerato**

AUTORA: Sofía Esteban Moreno

TUTORA: María José Gómez Mata

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas – Módulo Específico: Filosofía

Septiembre 2020



Universidad de Valladolid

Enseñar filosofía a través de la literatura:

Propuesta de Unidad Didáctica para Filosofía de 1º de Bachillerato

RESUMEN. La propuesta de Unidad Didáctica “La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia” pensada para ser impartida en la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato ofrece una serie de contenidos teóricos y prácticos sobre la pregunta por el sentido de la existencia conformados a partir del diálogo entre la filosofía y la literatura. A pesar de las diferencias entre estos ámbitos del saber, existe un nexo: la narratividad. Así, la problemática aquí planteada nos invita a reflexionar sobre la copertenencia de ambos saberes, sobre la posibilidad de enseñar filosofía a través de la literatura y sobre el cuestionamiento de los límites disciplinares. Desde el marco teórico de la antropología literaria se considerará la íntima relación que existe entre la filosofía y la literatura en el pensamiento y en la cultura. Desde el marco práctico, a partir de la metodología narrativa, los contenidos y las actividades de aprendizaje diseñadas para la Unidad Didáctica en cuestión, se incorporará dicha relación en la práctica educativa de la enseñanza de la Filosofía, y se reflexionará sobre cómo enseñar a leer y a pensar los textos a partir de esta compleja relación.

PALABRAS CLAVE. Unidad Didáctica, Bachillerato, filosofía, literatura, antropología literaria, narratividad, sentido, existencia.

ÍNDICE

0. Introducción	7
1. Marco teórico: Justificación	9
1.1. Problemática educativa	9
1.2. Justificación teórica: Filosofía y Literatura	12
1.2.1. La antropología literaria	15
1.3. Justificación de la Unidad Didáctica: La literatura como recurso educativo en la enseñanza de la Filosofía	21
1.3.1. La educación lectora	24
2. Marco práctico: Propuesta Didáctica	26
2.1. La Unidad Didáctica en el contexto de la programación de Filosofía de 1º de Bachillerato	26
3. Competencias	29
3.1. La contribución de la filosofía a la adquisición de competencias clave	32
3.2. Competencias clave desarrolladas en la propuesta de Unidad Didáctica	35
4. Objetivos	37
4.1. Objetivos generales de Bachillerato	37
4.2. Objetivos específicos de la Unidad Didáctica	38
5. Contenidos	40
5.1. Propuesta de Unidad Didáctica	41
5.1.1. Índice de la Unidad Didáctica	41
5.1.2. Unidad Didáctica: “La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”	41
5.1.3. Actividades de aprendizaje de la Unidad Didáctica	60
5.1.3.1. Actividad 1. Para comprender y argumentar	60
5.1.3.2. Actividad 2. Textos	62
5.1.3.3. Actividad 3. Disertación: Filosofía y Literatura	68
5.1.3.4. Actividad 4. Teatro existencial: El sentido de la vida	70
6. Metodología	72

6.1. Enfoque metodológico y principios psicopedagógicos.....	72
6.2. Secuenciación y temporalización.....	75
7. Evaluación.....	76
7.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos para la Unidad Didáctica.....	76
7.2. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación.....	79
8. Conclusión.....	81
Bibliografía.....	83

“Vale más atender a la lucha que existe entre filosofía y poesía y definir un poco los términos del conflicto en que un ser necesitado de ambas se debate. Vale, sí, la pena manifestar la razón de la doble necesidad irrenunciable de poesía y de pensamiento y el horizonte que se vislumbra como salida del conflicto.”

Filosofía y poesía, María Zambrano

“¡Maldito sea mi creador! ¿Por qué me has hecho vivir? ¿Por qué en este mismo instante no extingo la llama de la existencia que, de un modo absurdo, me otorgaste?

No lo sé.”

Frankenstein o el moderno Prometeo, Mary Shelley

“¿Por qué escribir estas páginas? ¿Para qué sirven? ¿Cómo lo voy a saber yo? Es, a mi entender, bastante necio preguntar a los hombres el motivo de sus actos y sus escritos.”

Memorias de un loco, Gustave Flaubert

Introducción

Apostar por una formación humanística en la cual se dé una interconexión de saberes requiere, fruto de las disidencias que se generan en el seno de la comunidad educativa, un cuerpo de propuestas innovadoras que resulten de interés desde el punto de vista científico, filosófico y pedagógico. En este contexto es preciso situar el presente trabajo “Enseñar filosofía a través de la literatura: Propuesta de Unidad Didáctica para Filosofía de 1º de Bachillerato”.

Esta propuesta teórico-práctica pretende ser un aporte a la didáctica y a la práctica pedagógica de la filosofía. Para ello, en el primer apartado, expondremos el marco teórico, es decir, la justificación y los fundamentos de la propuesta didáctica. En él, examinaremos y reflexionaremos sobre el valor de la literatura para la construcción de una poética filosófica que resulte de interés para los jóvenes, en particular, para los jóvenes estudiantes de Filosofía de 1º de Bachillerato. Esta poética se constituye desde la perspectiva de la antropología literaria, base teórica desde la cual es posible construir una apuesta educativa divergente que permita analizar los interrogantes fundamentales de la filosofía desde la literatura, lo cual servirá para evidenciar la íntima relación existente entre estos ámbitos, y el carácter pedagógico de esta relación. Podremos observar entonces cómo nexo el entre estos dos ámbitos de conocimiento reside en la narratividad; elemento propio de la condición del ser humano, con una importancia fundamental en la práctica educativa.

En el segundo apartado, presentaremos la propuesta de Unidad Didáctica en la cual se aplicarán los presupuestos teóricos de la antropología literaria. Para la elaboración de la propuesta explicitaremos las competencias, los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje, la metodología y los criterios de evaluación específicos y generales que la conforman. En la Unidad Didáctica *“La reflexión filosófica sobre el*

sentido de la existencia” se expondrán las distintas preguntas y contenidos teóricos y prácticos relativos a la reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia a la luz de la literatura y la filosofía, atendiendo a los conceptos y temas filosóficos establecidos en el plan de estudios por la legislación vigente. Se trabajará la propuesta didáctica bajo el horizonte metodológico de una didáctica narrativa. Así, desde una didáctica narrativa se constituye el proceso enseñanza-aprendizaje de la Unidad Didáctica, a partir de la escritura, y la lectura de textos literarios y filosóficos. El presente trabajo muestra que es posible establecer un diálogo entre textos considerados como “filosóficos” y textos considerados “literarios”, y que este diálogo contribuye favorablemente en la educación lectora y reflexiva de los alumnos, y favorece el desarrollo creativo de un currículo complejo, correspondiente, en el presente trabajo, a la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato.

1. Marco teórico: Justificación

1.1. Problemática educativa

El objetivo primordial de esta propuesta educativa y didáctica reside en el hecho de considerar la íntima relación que existe entre la filosofía y la literatura en el pensamiento y en la cultura, e incorporar dicha relación en la práctica educativa de enseñanza de la Filosofía. Entendemos aquí filosofía como el conocimiento conceptual que se interroga acerca de lo que es verdad; y literatura como el ámbito de la creatividad y representación humana mediante la palabra. El objetivo es pensar la filosofía como literatura y la literatura como filosofía. La necesidad del estudio de la relación entre la creación literaria y el pensamiento reflexivo se explica, porque las dos áreas en cuestión son manifestaciones de la conciencia, representaciones antropológicas que el ser humano hace de sí mismo en el camino del autoconocimiento humano, tanto a nivel individual, como colectivo; o de la realidad misma. La autocomprensión antropológica representada por la literatura alberga determinaciones reflexivas que pueden ser experimentadas por el lector por vía de la identificación, del recuerdo, de la memoria, y, en general, por la experiencia vivida. En definitiva, se trata de ver la cultura de nuestro tiempo más allá de la fragmentación y la especialización, para comprender la copertenencia de estos dos ámbitos del saber, íntimamente relacionados no solo por razones epocales o circunstancias azarosas, sino por profundas razones conceptuales. La literatura en su conjunto, lejos de ser un juego de subjetividades, es, como la filosofía, un modo de aparecer -y representar- la verdad de lo que es, de lo real.

La problemática educativa aquí planteada, a saber, la posibilidad de enseñar filosofía a través de la literatura, es posible por la copertenencia de ambos saberes, y el cuestionamiento de los límites disciplinares. Este cuestionamiento surge fundamentalmente a raíz de la crisis de la metafísica. Este modo de sentir y pensar que se inicia con el Romanticismo, a partir del cual se rechaza la distinción entre apariencia y realidad, así como las descripciones de la realidad fundamentadas en la forma de ser en las cosas en sí mismas-esenciales-, llevará a autores como Richard Rorty a considerar la literatura como instrumento de revuelta contra la metafísica, y a asumir que las descripciones “metafóricas” de la realidad, es lo único que queda tras la crisis.¹ Del

¹ Cfr. García-Lorente, *José Antonio: Richard Rorty: una alternativa a la metafísica occidental*, Barcelona, Laertes, 2012, págs. 147-152.

mismo modo, la irrupción en el panorama intelectual de pensadores como M. Foucault, H-G. Gadamer o J. Derrida, entre otros, ha supuesto el cuestionamiento definitivo de las funciones y los límites del espacio literario y filosófico.

La Filosofía plantea las grandes cuestiones relativas al conocimiento de la realidad; se pregunta por el saber y el conocimiento -epistemología-, por el origen del ser humano y sus características naturales y culturales -antropología-, por las características de la realidad y la explicación metafísica y científica de la misma -ontología-, por la constitución del Estado, la vida moral, y la justicia – filosofía política, ética y moral-, por la belleza y la creación artística -estética-, y por el diálogo histórico y filosófico entre los diferentes pensadores -historia de la filosofía-, entre otras muchas cuestiones. La Literatura, por su parte, describe y encarna a través de la ficción las grandes preguntas filosóficas. Por eso, la lectura profunda y “genética”² de las obras literarias nos abre la posibilidad de descubrir las leyes e incógnitas de la existencia humana, de nuestra propia existencia, desde otro prisma. Debido al poder clarificador y vivencial que alberga la obra literaria, son numerosos los pensadores que acogen la obra novelística, la teatral o la poética, como vía de expresión y análisis de temas filosóficos. Sirvan de ejemplo autores canónicos como Shakespeare, Goethe, Tolstoi, Dostoievski, Chateaubriand, Sénancour, Proust, A.Machado, o Hölderlin, entre otros. En el ámbito estrictamente filosófico, autores como J.P. Sartre, A. Camus, o M. de Unamuno, adoptaron con frecuencia el medio expresivo literario.

La Fenomenología del Espíritu (1807) de Hegel, *El mundo como voluntad y representación* (1819-1844) de Schopenhauer, *Así habló Zaratustra* (1883-1885) de Nietzsche, o *Ser y tiempo* (1927) de Heidegger, por poner sólo unos pocos ejemplos, difícilmente se pueden entender sin recurrir a determinada lógica del tiempo narrado, si bien diferente en cada caso, que nos hace pensar en la fraternidad de las obras mismas y su contenido experiencial con el hecho literario. Por su parte, cómo entender el *Fausto* de Goethe, *Madame Bovary* de Flaubert, *El hombre sin atributos* de Musil, o el *Ulises* de Joyce, sin el recurso a todas las instancias críticas y reflexivas que permiten a los autores hacer la crónica del mundo en el que viven mediante el recurso a la razón narrativa. Y qué decir, o en qué género situar, obras tan singulares para nuestra modernidad estética como las propias *Cartas* de Schiller, la

²Cfr. López Quintás, Alfonso: “Cómo adquirir formación ética a través de la literatura”, *Revista española de pedagogía*, Nº 198, mayo-agosto, 1994, pág. 314-341. La expresión “lectura genética” empleada por Alfonso López Quintás hace referencia a un método de lectura. Su propuesta señala la posibilidad de leer obras literarias desde la filosofía, comprendiendo así el sentido profundo de los términos, realidades y experiencias que conforman el tejido literario de las mismas.

Defensa de la poesía de Schelley, la *Filosofía de la composición* de Poe, *Las flores del mal* de Baudelaire, o la *Passagenwerk* de Benjamin.³

Nos hallamos, por tanto, ante una labor educativa interdisciplinar, que busca demostrar la relación entre la filosofía y la literatura, y la posibilidad de considerar la literatura como elemento didáctico en la enseñanza de la filosofía. No se trata aquí de renunciar al estudio de los textos considerados canónicamente como “filosóficos”, pero sí de cuestionar la distinción “filosofía” y “literatura”, bajo la cual se juzga estos dos ámbitos como espacios bien definidos. Del mismo modo buscamos reflexionar sobre cómo enseñar a leer y pensar los textos a partir de esta compleja relación. El aprendizaje de la Filosofía y de la Literatura en los planes académicos de enseñanza secundaria exige, generalmente, la memorización de numerosos nombres de autores, obras, fechas, influencia de unos autores sobre otros, o relaciones de unas escuelas y otras. Sin embargo, podemos preguntarnos si de esta forma se penetra realmente en el tema de las obras, o tan solo en su argumento; si realmente si enseña a captar el sentido de cada pasaje, y no sólo su significado más evidente. Si atendemos tan solo a los argumentos de las obras, y no profundizamos en sus temas, perdemos el valor formativo y la fuente de la belleza de las mismas.

El cuestionamiento de los límites disciplinares se asienta, en el presente trabajo, sobre los presupuestos de la antropología literaria, a partir de los cuales se entiende que tanto la filosofía como la literatura son manifestaciones y representaciones que el ser humano hace de sí mismo y de la realidad en su intento por comprender. A pesar de las diferencias de los ámbitos del saber ya citados, existe un nexo: la condición narrativa. La posibilidad de una lectura filosófica de obras literarias que sirva para mejorar la comprensión de los grandes temas y preguntas considerados en los planes de estudio de Filosofía o Historia de la Filosofía, se sostiene en la convicción de que la obra literaria no se reduce a narrar hechos, sino que plasma acontecimientos; no describe objetos o crea ficciones, sino que nos muestra ámbitos de realidad. El conocimiento de estos ámbitos de realidad literaria nos revela las condiciones de la realidad misma.

³ Aranda, Cayetano: *Filosofía y literatura. Un encuentro moderno*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2004, págs. 9-10.

1.2. Justificación teórica: Filosofía y Literatura

Según la tradición filosófica, la filosofía nace alrededor del año VI a.C con el paso del mito al logos. Esta cuestionable distinción nos ha llevado a identificar el mito con la poesía y el *logos* con la razón, como si estas fueran dimensiones contrapuestas, compartimentos estancos y enfrentados. Sin embargo, si bien es cierto que la narración de los poetas y el discurso filosófico son dos formas diferentes de expresar lo real, ambas comparten la esencia narrativa.

Resulta paradójico que Platón defendiese el destierro de los poetas de *la polis*, condenándoles como imitadores de una realidad de sombras, precisamente porque la filosofía, y particularmente la filosofía platónica, también es creadora de mitos. Mitos como los caballos alados del *Fedro*, que explican la transmigración de las almas, el origen del Eros en *El Banquete* o la alegoría de la caverna en la *República*. El mito abre un horizonte cognoscitivo allí donde el pensamiento se queda huérfano y enmudece. Este límite aparece ante cuestiones como la inmortalidad, la muerte, la dicha, la justicia, el amor o el sentido y origen de la existencia. Estos elementos de lo real no pueden traducirse ni pensarse desde el mero discurso lógico. “La necesidad de otra dimensión, la mítico-poética, en el interior de la filosofía evidencia-ya entonces- que no puede haber una identificación exacta entre el movimiento de la vida y el pensarla en conceptos, no puede haber una reductiva equivalencia entre realidad y concepto.”⁴

El pensamiento narrativo surge precisamente en la intersección entre la realidad y el concepto. Ahora bien, por una parte, es preciso destacar que, aunque el pensamiento se narre, no todo pensamiento es narrativo. El pensar no discurre simétrico al narrar, puesto que el pensar no es tan solo un hecho lingüístico, sino que en ocasiones va más allá de los límites del lenguaje, siendo así más amplio que el narrar. Ejemplo de este argumento sería el hecho de que podamos pensar sobre lo narrado. Pero, por otra parte, y esta es la cuestión que aquí nos ocupa, el pensamiento se narra, y al hacerlo, convierte el mundo en algo formulable. El lenguaje es entonces la casa del ser y del hombre mismo, como sostendrá Martin Heidegger en *Carta sobre el humanismo*.⁵ Esta ligazón entre el ser y el lenguaje se hace patente en el hecho de que a partir de las combinaciones de veintiocho letras del alfabeto damos forma a los hechos, los formulamos y los hacemos inteligibles para el

⁴ Fuentes, Andrea: *Ese relato que somos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2002, pág. 43.

⁵ Cfr., Heidegger, Martin: *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Taurus, 1966.

pensamiento, a sabiendas de que “lo real” no puede encerrarse en las palabras, porque siempre las desborda. En cierto modo, las narraciones escritas traicionan todavía más lo real que el pensamiento, ya que quedan fijadas de forma intemporal. En cambio, el pensar es móvil, siempre contemporáneo. Esta traición es entendida por Albert Camus como una forma de rebeldía. En *El hombre rebelde* Camus consagra el capítulo IV⁶ a la reflexión sobre la relación entre la rebelión y el arte. Frente a la imposibilidad de encontrar la unidad con el mundo, la rebelión fabrica un universo sustitutivo. Este elemento de la rebelión lo encontramos también en la creación artística. La creación artística es al mismo tiempo exigencia de unidad y rechazo del mundo. El artista se rebela contra lo real, no puede tolerarlo, pero tampoco prescindir de ello; por lo que, frente a esto, al crear, niega en cierto modo ese mundo del que no puede desligarse. El artista rehace el mundo al representarlo. Por ejemplo, una melodía da forma a sonidos que, por sí mismos no la tienen, es decir, ordena y unifica lo desordenado; de la misma manera que una escultura da forma y fija los gestos del cuerpo en constante movimiento y transformación. La rebelión artística reside precisamente en tratar de dar forma a aquello que está inserto en el devenir. El artista rehace el mundo al representarlo, imponiendo así una transformación a lo real. La corrección “que el artista realiza mediante su lenguaje y una redistribución de elementos tomados de lo real se llama estilo y da al universo recreado su unidad y sus límites.”⁷ El estilo conjuga lo real con el espíritu del artista, que da forma a lo real. Cuando el artista rehace el mundo es a través del estilo. Y es desde el estilo desde donde el hombre interviene, corrige y se rebela ante lo real.

En consecuencia, podemos afirmar que el puente existente entre el pensamiento y la narración literaria del artista es la condición narrativa que comparten. La filosofía y los mitos, aunque difieran en sus características, son un cierto tipo de narración. Incluso podemos asumir que “poesía y novela son formas de conocimiento: cada historia es verdadera, aunque sea inventada porque la verdad es siempre un contacto interior inexplicable. [...] vemos que no son las cosas las que son verdaderas o falsas sino lo que decimos de las cosas.”⁸ Sin embargo, los enunciados y la forma de atender a lo real de los dos ámbitos citados, son distintos. La narración literaria explora, describe y construye atendiendo a las particularidades, llegando a rozar incluso lo inverosímil en su

⁶ Cfr., Camus, Albert: *El hombre rebelde*, Obras, Tomo III, Madrid, Alianza Editorial, 1996, págs. 296-323.

⁷ Ibid., pág.314.

⁸ Fuentes, Andrea: *op.cit.*, 49.

composición, pero manteniéndose en lo creíble. En la narración literaria puede incluso llegar a variar la relación entre significante y significado. Además, la literatura compone desde lo singular, en contraposición al pensamiento filosófico, que trabaja y busca la abstracción. El artista narrativo quiere transformar en materia narrativa las singularidades que constituyen el mundo. De ahí que necesite especificar quién, qué, cómo, cuándo y por qué, ya que son los materiales mismos con los que se aventura a crear. Sin embargo, el filósofo busca pensar los elementos del mundo desde la abstracción y la intemporalidad, desproveyéndolos de particularidades. La literatura va de lo singular a lo abstracto, y la filosofía de lo abstracto a lo singular. Si esto es así, la literatura narra de forma más directa la experiencia de los sentidos y de lo real; a diferencia de la filosofía que abstrae las particularidades de lo real mismo, considerándolo desde los conceptos, desprovisto de tiempo y espacio. Esta abstracción de lo real provoca una lejanía, una distancia con la experiencia misma. La filosofía busca explicar lo real porque tiene una exigencia de verdad que queda reflejada en la búsqueda de coherencia en su discurso. Atendiendo a todo lo dicho, a pesar de que tanto la literatura como la filosofía sean discursos narrativos, podemos afirmar que la literatura, y principalmente el mito o la poesía, son narraciones más honestas que las filosóficas, en el sentido de que asumen de antemano la incognoscibilidad de lo real. A diferencia de la filosofía que, en términos generales, trata de sistematizar y explicar la totalidad de lo real abstrayéndolo y en ocasiones, traicionándolo, la literatura imagina y describe, sin negar lo inevitable de la mentira del lenguaje. Hay algo de honesto en aceptar la incapacidad de aprehender lo real, y a pesar de ello, ser capaz de apreciar la belleza de esa incognoscibilidad.

No obstante, no podemos cerrar la idea considerando que la literatura administra la verdad acerca de lo real mejor que la filosofía. No sería lícito, puesto que ambas son formas narrativas que procuran saber. Lo que nos interesa destacar aquí es el nexo de unión entre los dos ámbitos, es decir, su condición narrativa. “Con la expresión saber narrativo no aludimos pues a la supuesta filosofía, o a las ideas que subyacen a una obra literaria, sino al saber que hay ya en la forma en la que se está contando algo.”⁹ Retomando la conocida declaración de Aristóteles en su *Metafísica*¹⁰, lo que se da en múltiples sentidos es el decir, no el ser. Las diversas formas de expresión humana, ya sea el aforismo, el verso, el diálogo, el tratado, el ensayo o la novela moderna, entre otras,

⁹ Ibid., pág. 53.

¹⁰ Cfr., Aristóteles: *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994.

responden precisamente a la necesidad de hablar del ser -que aquí entendemos como “lo real”-. “Es como si el fluir mismo del pensar hubiera atravesado su propia metamorfosis a través de los siglos para afrontar la tarea de pensar la metamorfosis del devenir.”¹¹ Hacer pensable el devenir ha excedido la condición conceptual, y prueba de ello son la multiplicidad de registros discursivos de los cuales se sirve el ser humano. Parece poder considerarse la sinonimia del devenir y lo real, puesto que cuando tratamos de pensar lo real, esto no se agota en la constatación de lo que hay. Por eso los conceptos rígidos y fijos no consiguen dar cuenta de esto. Lo real parece estar abierto a lo posible y atravesado por la temporalidad, por eso nos exige que sigamos pensándolo y narrándolo *ad infinitum*. Los fragmentos de los hechos y la mutabilidad de lo real se hilvanan y cohesionan, cobrando así un sentido cuando la subjetividad del ser humano los narra. No obstante, como le sucede al artista camusiano, la realidad no es una pura invención narrativa, puesto que para crear el ser humano toma algo de lo real, sabe algo de ello, aunque solo sea que el hecho de su existencia proviene de una naturaleza que no es dominada ni creada por él.

Como toda existencia real proviene de la naturaleza como fuerza exterior, pero toda apariencia deriva del hombre como sujeto capaz de producir representaciones, lo único que hace el ser humano al desvincular la apariencia del ser es valerse de su derecho absoluto de propiedad y establecer sus propias leyes. [...] Nada es sagrado aquí, salvo su propia ley, siempre que respete la frontera que existe entre su dominio y la existencia de las cosas o el dominio de la naturaleza.¹²

1.2.1. La antropología literaria

En el horizonte de silencio que aparece cuando tratamos de decir o pensar la verdad de lo real, nace la creación del pensamiento. La confrontación del ser humano con el enigma de lo indecible no conduce tan solo al silencio, sino que hace aflorar palabras que tratan de colmar el vacío, de explicar lo incomprensible. Es por eso que, nuestro acceso a la verdad está atravesado por la necesidad de las palabras, de la ficción y la representación. Es en ese paisaje metafórico donde se enmarca la noción de “antropología literaria”.

El objetivo de esclarecer la noción “antropología literaria” y comprender el discurso literario desde esta perspectiva, pasa por devolverle al ser humano su protagonismo frente

¹¹ Fuentes, Andrea: *op.cit.*, pág.56.

¹² Schiller, Friedrich: *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, Barcelona, Acantilado, 2018, pág. 136.

al hecho literario. Cuando la literatura reflexiona sobre sí misma lleva a cabo, por un lado, estudios de tipo formalista, relativos a la Lingüística, el Estructuralismo o la Semiología; por otro lado, estudios temáticos, que buscan mostrar el contenido, la intencionalidad y significación del hecho literario; también estudios críticos de carácter analítico que tratan de estudiar los mecanismos que explican que un discurso adquiera su carácter artístico; o bien historiográficos, que ordenan en una secuencia temporal los diferentes hitos de la historia literaria y los relaciona con la historia general de un país. El enfoque de estas perspectivas de estudio del hecho literario ha llegado incluso a neutralizar u olvidar la función comunicativa del autor, entendido este como sujeto creador; y la del lector, el sujeto receptor. Desde el prisma de la antropología literaria resulta necesario recuperar el círculo hermenéutico que se crea entre la obra, el creador y el lector.

Recuperar el círculo hermenéutico, implica, como sostiene Antonio Blanch, recuperar el acontecimiento humano¹³, entendido este como núcleo generador de toda narración o expresión sígnica. Es preciso rescatar, como decíamos en el párrafo anterior, al sujeto creador y su mensaje, ya que estos dos elementos son los que confieren el sentido al texto literario. La importancia del sujeto creador es tan radical porque este, traduce simbólicamente y comunica las experiencias del individuo humano y la cultura de las diferentes épocas y sociedades. La literatura se convierte así en la revelación de la vida interior de la humanidad, sirviéndonos como documento “para conocer al hombre, en un tiempo dado, y aprender sus particulares relaciones con el mundo.”¹⁴ Este es precisamente el enfoque interpretativo de la antropología literaria, que estudia las obras literarias indagando las imágenes del ser humano que en ellas se expresan. Sin embargo, no se trata de rechazar los estudios analíticos y formales, sino de integrarlos, para conducirse hacia el objetivo de conocer al hombre en y desde las obras literarias.

Por un lado, cabe enumerar brevemente las condiciones metodológicas de la antropología literaria consideradas por Antonio Blanch: en primer lugar, la exigencia de literariedad del proceso interpretativo; en segundo lugar, la textualidad, es decir, la necesidad de ceñirse a lo que el texto dice para analizar las imágenes literarias del texto, no como verdad histórica, sino como verdad simbólica; en tercer lugar, el propósito de alcanzar una imagen del hombre completa, que reconozca rasgos comunes y sustantivos

¹³ Cfr., Blanch, Antonio: *El hombre imaginario. Una antropología literaria*, Madrid, PPC, Universidad Pontificia Comillas, 1995.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 10.

del mismo; y en cuarto lugar, es preciso un criterio integrador o comparatista, es decir, que hay que evitar realizar el estudio del texto en una sola dirección, sin confrontar este último con otros objetos literarios, ya sea en el interior de una misma obra o de un mismo autor, ya sea en relación con obras ajenas de la tradición literaria.

Por otro lado, cabe destacar que el objeto de estudio de la antropología literaria no es ni el hombre abstracto, ni el hombre neutral de las ciencias biológicas y psicológicas, sino el hombre imaginario y simbólico conformado por los artistas de las diferentes épocas. Las diferentes imágenes del mismo pueden llegar a conformar en última instancia, un gran mito universal. En este sentido, la antropología se desmarca de la antropología filosófica y de la antropología cultural, aunque acuda a ellas para completar su comprensión de los diferentes símbolos, mitos o temas humanos.

Esta disciplina interpretativa intenta seguir una vía intermedia entre la antropología filosófica y la antropología cultural. Pues, mientras la primera contempla el fenómeno humano desde una perspectiva racional y epistemológica, intentando alcanzar sus fundamentos metafísicos y llegar a establecer una imagen abstracta, lo más abarcadora y coherente posible de la naturaleza humana, la antropología cultural, por su parte, estudia científicamente el fenómeno humano, a partir de sus apariencias y sus trazas físicas más arcaicas, o mediante la observación positiva de las manifestaciones populares más antiguas.¹⁵

Las diferentes disciplinas que hemos enumerado convergen en su intención de descubrir la profundidad del enigma y de los grandes interrogantes de la condición humana, pero el objetivo de la antropología literaria difiere por su objetivo estético, que trata de reconstruir la figura del “hombre imaginario” a partir de las imágenes y proyecciones de la facultad creadora de los artistas. Estas proyecciones desvelan muchos de los enigmas vitales del hombre, e incluso dan forma a las zonas más sombrías y ocultas de su corazón. Sintetizando la idea fundamental, podemos afirmar que existe un camino de acceso al conocimiento del hombre que no es metafísico, ni físico, ni lógico ni abstracto, sino que es simbólico. Asumir la posibilidad del conocimiento simbólico implica presuponer que el mundo habitado por el hombre no es puramente físico, sino que es también simbólico e imaginario, y que su naturaleza se expresa en los símbolos mismos. La necesidad de estudiar las manifestaciones simbólicas y metafóricas para tratar de descubrir la raíz del hombre surge de la misma imposibilidad del ser humano de describir las cosas directamente. Como sostiene Ernst Cassirer en su obra *Mito y*

¹⁵ Ibid., pág. 13.

Lenguaje,¹⁶ el tránsito de la cultura a la naturaleza acontece mediante el lenguaje. “Entendiendo por lenguaje esa estructura verbal que intenta dar forma al caos de la experiencia vital y que, por lo mismo, forma parte constitutiva de dicha experiencia. [...] Lo cual equivale a afirmar que la esencia del hombre es algo dinámico, un proceso ininterrumpido de expresión, de comunicación y de lenguaje.”¹⁷ El ser humano no es una mera abstracción, sino un hombre de carne y hueso, inserto en el devenir, que no deja de expresarse de múltiples maneras, siempre metafóricas, que mantienen una íntima relación con el misterio de su existencia, que resulta, en última instancia, inefable. Recuperando aquí la idea heideggeriana que aparece por primera vez explicitada en *Ser y tiempo*¹⁸ que asume que el *Da-sein* es un ente de tal tipo que en su existencia y en su preguntar le va el ser mismo, podemos hacer una analogía con el simbolizar. En las múltiples expresiones simbólicas que el ser humano hace de sí mismo está involucrado el misterio mismo de su existencia. Por eso, las formas míticas y simbólicas de las que se sirvió el ser humano en su relación con el medio albergan una fuerza auténtica y creadora que arroja luz en el estudio sobre el ser humano. De esta forma, es comprensible que la antropología literaria oriente su investigación hacia las imágenes, símbolos y mitos que se han ido creando a lo largo de los siglos en las diferentes corrientes de la literatura universal.

Son los grandes símbolos (mitos o arquetipos) los que han servido siempre al sujeto de mediadores para expresar sus vivencias más hondas e inquietantes. [...] Ante el descrédito en que había caído la hermenéutica de los símbolos, por un exceso de intelectualismo, reconocía este autor -George Gusdorf- que la conciencia mítica formaba parte de la estructura inalienable del ser humano.¹⁹

Los mitos clásicos no se limitan a las formas de lenguaje de las culturas primitivas o arcaicas, sino que siguen vivos en nuestras civilizaciones modernas, en las obras de la literatura y de las artes o en las religiones que perviven en el mundo moderno, aunque traducidos en otras figuras y relatos. La emoción estética o la comunión que experimentamos con la obra de arte nos conecta directamente con las estructuras arquetípicas mitológicas, conduciéndonos así a la afirmación ontológica de nuestro ser en el mundo. El nivel mítico de comprensión de lo real pone entre paréntesis la función estrictamente descriptiva del lenguaje, ya que los signos que utiliza no terminan en las cosas designadas y se abre a la dimensión del descubrimiento, a un nuevo sentido. La

¹⁶ Cfr., Cassirer, Ernst: *Mito y lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.

¹⁷ Ibid., pág. 13.

¹⁸ Heidegger, Martin: *Ser y tiempo*, Madrid, Trotta, 2014.

¹⁹ Blanch, Antonio: *op.cit.*, pág. 16.

capacidad mítica es uno de los fenómenos específicos del ser humano. Esta capacidad, toma elementos de lo real, y produce a partir de ellos símbolos que nacen de la imaginación. Es decir que, el nivel mítico, evoca lo real, pero también lo crea. El poeta, mediante la imagen, realiza una función ontológica.

La conciencia mítica moderna sigue cumpliendo la principal función que cumplía en la conciencia arcaica, a saber, la propuesta de grandes símbolos como reflejo de la existencia humana y de sus experiencias más radicales -como los deseos, temores, la búsqueda de sí mismo o las inquietudes trascendentales-, en las que todo individuo puede llegar a reconocerse. Por eso, el hombre de nuestros días se vuelve hacia la literatura, porque estas obras “aparentemente seculares” contienen de hecho figuras mitológicas algo degradadas y camufladas bajo caracteres contemporáneos que ayudan a satisfacer necesidades religiosas suspendidas o parcialmente satisfechas en los individuos contemporáneos.²⁰ Esta potencialidad simbólica inserta en el lenguaje literario nos revela, sin duda, muchos elementos de la existencia humana. De ahí la tarea interpretativa que ha de desempeñar el antropólogo literario. La carga cognoscitiva de las imágenes míticas fue también reconocida por el psicólogo Carl Jung:

La imagen primordial o arquetipo –dice Jung- [...] recurre constantemente en el curso de la historia y aparece dondequiera que la fantasía pueda expresarse libremente. Es, pues, esencialmente una figura mítica. Si examinamos estas imágenes más de cerca, hallaremos que dan forma a innumerables experiencias típicas de nuestros ancestros. [...] En cada una de estas imágenes se halla una pequeña pieza de la psicología humana y del humano destino, un resto de las alegrías y de las penas, que se han repetido infinidad de veces en nuestra historia primitiva. [...] En el momento en que reaparece algo de esta situación mitológica se caracteriza siempre por una peculiar intensidad emocional; es como si se pulsaran en nosotros unas cuerdas que nunca hubiesen sonado antes, o como si se liberaran fuerzas internas de cuya existencia nunca hubiéramos sospechado. [...] En estos momentos nosotros ya no somos individuos, sino raza: la voz de toda la humanidad resuena en nosotros. [...] Quienquiera que hable con imágenes primordiales habla con mil voces [...] transforma nuestro destino personal en el destino de la humanidad y evoca en todos nosotros aquellas fuerzas benéficas que siempre han posibilitado a los hombres hallar un refugio ante cada peligro para sobrevivir, a través de la más larga de las noches. Este es el secreto del gran arte y de su efecto en nosotros. Todo proceso creativo, hasta donde seamos capaces de seguirlo, consiste en la activación inconsciente de una imagen arquetípica y en la elaboración y confirmación de esta imagen en la obra de arte terminada. Al darle su forma, el artista ha

²⁰ Cfr., Eliade, Mircea: *Rites and Symbols of Initiation*, Nueva York, Harper, 1965, págs.134-135, citado en Blanch, Antonio: *Ibid.*, pág. 18.

trasladado al lenguaje del tiempo presente y con ello nos permite acceder a las más profundas fuentes de la vida.²¹

Las imágenes míticas, poéticas y literarias son en realidad síntomas o máscaras de los aspectos importantes de la existencia humana. Por eso, los lenguajes simbólicos del Arte y la Literatura, que surgen directamente de la experiencia vital, la ensoñación y la imaginación, y nos permiten el acceso directo o indirecto a los misterios de la existencia, nos plantean grandes retos epistemológicos. Estas imágenes no nos llevan nunca a un último término, del mismo modo que el ser humano nunca llega a último término en el conocimiento de sí mismo; ya que siempre se experimenta como ser inacabado. De ahí nace la pulsión de seguir siendo, de seguir narrando. A través de sus pulsiones y afectos, el ser humano reconoce y afirma su existencia, que se siente al mismo tiempo realizada e incompleta, vacía, dislocada frente al mundo al que pertenece. El ser humano se narra y se desgasta a sí mismo en un esfuerzo desmedido, en una creación sin esperanza, en el intento de completar esa parte que le falta, el vacío que deja en él el silencio de lo real.

Los artistas, pensadores y literatos son la prueba de que el ser humano se busca a sí mismo a través de los conceptos, que buscan aprehender su mundo interior y su sentimiento de existencia, importante y misterioso, irracional y trascendente al mismo tiempo, a partir de la clasificación y conceptualización, que varía según la época, el autor o la escuela de pensamiento en la cual nos enmarquemos. Píndaro proclamaba: “El hombre es el sueño de una sombra”, Antígona confesaba que no hay nada más enigmático que el hombre, y las puertas del templo de Delfos declaraban el conocido *nosce te ipsum*. Ya los poetas griegos consideraban la pregunta por la existencia del ser humano como un viaje hacia lo desconocido. Siglos más tarde, el Humanismo y el Renacimiento europeos, volvían a centrarse en la pregunta sobre el hombre. Este giro antropocéntrico también inunda la Edad Moderna, que se preocupará por el tema de la identidad; o la Ilustración y el Romanticismo. Como vemos, la pregunta que el ser humano hace sobre sí mismo recorre nuestra historia del pensamiento desde los orígenes de la cultura europea hasta nuestros días. Las narraciones que afloran en la confrontación del ser humano con lo real, surgen también cuando el sujeto trata de conocerse a sí mismo, lo cual nos lleva a pensar que existe una estrecha ligazón entre la existencia concreta del individuo y la ficción.

²¹ Jung, Carl: “On the Relation of Analytical Psychology to Poetry », *The Portable Jung*, Nueva York, The Viking Press, 1971, págs. 319-321, citado en Blanch, Antonio : *Ibid.*, pág. 20.

1.3. Justificación de la Unidad Didáctica: La literatura como recurso educativo en la enseñanza de la Filosofía

Bajo el marco teórico de la antropología literaria es preciso situar la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” pensada para ser impartida en la materia “Filosofía” de 1º de Bachillerato, y en particular, en la parte correspondiente al *Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía*, según lo establecido en el BOCYL.²² Bajo estos presupuestos, el objetivo de dicha propuesta didáctica consiste en añadir ciertos objetivos a los propiamente establecidos en el currículo oficial de “Filosofía”, que puedan mejorar el aprendizaje, la profundización en los contenidos, y la educación literaria; además de favorecer la formación integral del alumnado.

Como sabemos, “Filosofía” es una materia que busca transmitir la comprensión por parte del alumnado de sí mismo y del mundo, dotándole para ello de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas, que permitan comprender aquello que caracteriza específicamente a la filosofía, a saber, reflexionar, criticar, argumentar, y preguntar. El objetivo de la materia es que el alumnado alcance una comprensión holística de los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, atendiendo además a la capacidad de transformación tanto del individuo como de la sociedad. En particular, en la Unidad Didáctica propuesta en el presente trabajo, nos centraremos en la cuestión del sentido, de la existencia, de la muerte, de la libertad, el destino, y la trascendencia, entre otras cuestiones. La literatura será, en el desarrollo de la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*”, el recurso didáctico necesario. Además de cumplirse los objetivos troncales de la materia con la presente propuesta se incorporan una serie de competencias y objetivos relativos al maridaje entre la filosofía y la literatura.

La práctica educativa de enseñanza de la filosofía a través de la literatura resulta especialmente relevante, no solo por los nexos epistemológicos y antropológicos de estos ámbitos de conocimiento; sino porque la propia relación entre la filosofía y la literatura es el reflejo del devenir y de los hitos que conforman la historia del pensamiento. Gran parte de la filosofía académica ha tendido a marginar como “literatos” a autores como Nietzsche, Kierkegaard o Camus, juzgando desde su autopoicionamiento privilegiado como discurso de verdad; olvidando a los poetas, los dramaturgos o a los grandes

²² Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, pág. 255.

novelistas; y queriendo utilizar a la literatura únicamente como índice o ilustración de su propia tradición. La literatura, por su parte, ha tratado de hacer de la filosofía su reserva conceptual, su fuente de ideas. “Porque, ¿qué habría de tener que ver una investigación estrictamente racional y científica como era la filosofía, con las fantasías, las invenciones y el subjetivismo propios de la creación literaria?”²³ A partir del romanticismo, la relación filosofía-literatura constituye una cuestión abierta pero enigmática, que desvela hasta qué punto estos ámbitos se encuentran interrelacionados. Prestando atención a la redefinición de los términos lograda en el marco de la antropología literaria, en el que se articula de manera expresa el problema de su relación, es viable comprender en qué sentido la división de estos ámbitos, no es posible.

En este sentido, las líneas temáticas concretas de análisis de la relación filosofía-literatura atienden a dos aspectos fundamentales de la misma: por un lado, la cuestión histórica de la génesis y evolución de la relación como problema específico; por otro lado, la búsqueda de una poética en la que filosofía y literatura se distingan no ya por el valor ontológico de sus lenguajes, sino en virtud de la forma, del estilo o del texto. La primera línea de análisis, unida fundamentalmente a las filosofías del siglo XIX y del XX, hace hincapié en la naturaleza representativa, simbólica, figurativa o retórica del lenguaje. El eje de este análisis se asienta sobre el nihilismo y la “superación de la metafísica”, y aborda el problema de la relación filosofía y arte desde el punto de vista de la concepción de la verdad, en los términos en los que se esboza a partir de Kant la cuestión de la representación. Después de Kant resulta problemático sostener la diferencia entre el lenguaje filosófico como lenguaje de la verdad, y el lenguaje literario como lenguaje retórico -distinción sustentada en el dualismo platónico-. El cuestionamiento de la adecuación entre la cosa en sí y el lenguaje implicó el descubrimiento de la naturaleza simbólica, figurativa y metafórica del lenguaje, e invalidó toda posibilidad de sobrepasar los límites mismos del lenguaje.

Puesto que se desvanece el recurso a una realidad-fundamento configurada en sí, anterior al lenguaje, que el lenguaje puede traducir y que, en consecuencia, valdría como criterio de verdad para distinguir un lenguaje literal de otro imaginario o retórico, la diferencia filosofía-literatura, de poderse establecer, habrá de girar en torno al propio lenguaje, deberá ser una diferencia interna al texto.²⁴

²³ Sánchez Meca, Diego: “Filosofía y literatura o la herencia del romanticismo”, *Filosofía y Literatura. Historia de una relación e interna reflexión crítica*, Anthropos, Barcelona, nº129, febrero, 1992, pág. 11.

²⁴ *Ibid.*, pág. 12.

Estas dos líneas de análisis de la relación filosofía-literatura, a saber: el problema de la representación, la inadecuación del lenguaje a lo real, y la consiguiente recuperación del texto como espacio de distinción de estos ámbitos de conocimiento; permiten justificar la pertinencia de la Unidad Didáctica propuesta en el presente trabajo. La fractura intelectual, originada en el seno de la crisis de la metafísica, que introducirá el problema de la representación, es la misma fractura que obligará al hombre a pensar de nuevo el puesto del ser humano en el cosmos, y el sentido de su existencia. Aunque podemos considerar que las filosofías de la existencia copan el panorama intelectual en el siglo XX con filósofos representativos como Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean Paul Sartre, Miguel de Unamuno, Simone de Beauvoir, Albert Camus o Gabriel Marcel, entre otros; el existencialismo germina como corriente de pensamiento en el siglo XIX con la filosofía de S. Kierkegaard, F. Nietzsche, A. Schopenhauer, o las obras de F. Dostoyevski. Las preguntas sobre la existencia habían atravesado el pensamiento filosófico occidental desde su comienzo, pero será entonces, a partir del siglo XIX, tras la crisis de la metafísica, y el cuestionamiento de los fundamentos, cuando las filosofías de la existencia se constituirán definitivamente como movimiento filosófico. Siendo esto así, relacionar la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” con el complejo vínculo entre la filosofía y la literatura cobra relevancia en relación a la tradición filosófica.

Por otro lado, la línea de análisis que defiende la recuperación del texto como espacio de distinción entre el lenguaje filosófico y el lenguaje literario nos conecta con la necesidad de una educación literaria. La educación literaria²⁵ -y lectora- y la didáctica narrativa serán las bases didácticas a partir de las cuales se trabajará la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia.*” Si la distinción entre el lenguaje filosófico y el lenguaje literario reside en el texto; si la representación de los grandes interrogantes propios del ser humano y los modelos que se han sucedido a lo largo de la historia del pensamiento reside en el texto; será preciso desarrollar una práctica pedagógica que favorezca el encuentro con el texto y ofrezca herramientas para comprenderlo. La educación literaria es un modelo didáctico centrado en los procesos de comprensión y construcción del pensamiento e intertextualidad. Este enfoque deriva de

²⁵ Mendoza Fillola, Antonio: *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html, a 5 de septiembre de 2020.

la psicología cognitiva, y busca despertar en el alumnado la comprensión, el interés por la lectura, la interpretación y la creatividad. La educación literaria surge como renovación didáctica para la formación literaria en debates como el Coloquio de Cesiny, realizado en 1969, y dirigido por Doubrosky y Todorov; sin embargo, esta perspectiva también puede ser aplicada a la enseñanza de la filosofía. Desde este prisma, el eje central en la enseñanza será el acceso al texto y su comprensión. Desde la educación literaria se aboga por sistematizar un enfoque que apunte hacia la formación del lector, es decir, una propuesta que anteponga el valor de los textos en sí mismos, a la idea de que es un contenido curricular de “enseñanza”. Para ello, es necesario perfilar una educación que muestre la pertinencia de la educación literaria y los valores de las obras, a través de espacios de lectura en las instituciones educativas, programas de animación a la lectura, comentarios de texto, talleres de lectura y escritura, y actividades de interpretación oral como dramatizaciones, o recitales; entre otras posibles prácticas. Una reflexión y una práctica sobre las perspectivas didácticas de la formación lectora podría partir de la interrogación: ¿De qué forma la literatura es objeto de aprendizaje? ¿De qué forma la literatura puede servir en la enseñanza de la filosofía?

1.3.1. La educación lectora

Atendiendo a los planteamientos expuestos por Antonio Mendoza Fillola en el artículo “La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria”²⁶ cabe reflexionar aquí sobre el tratamiento didáctico de la literatura, y su importancia. En el artículo citado, el autor utiliza la noción “educación literaria” refiriéndose exclusivamente a la enseñanza de la literatura; no obstante, dadas las problemáticas del presente trabajo, tomaremos la noción “educación literaria” en un sentido más general, que nos permita hablar no solo de la educación literaria, sino de la educación lectora.

Las opciones didácticas que podrían mejorar la formación lectora deberían centrarse en el lector y en la formación para apreciar la lectura, a partir de la participación del aprendiz/lector, y de su recepción de los textos. Se trata, pues, de conformar una formación que transmita la pertinencia de la educación lectora, haciendo explícito el valor de las obras, a través de actividades de recepción de los textos; formando a los alumnos para que sean capaces de llevar a cabo una lectura personal, una interpretación y

²⁶ Ibid.

valoración propia de las obras. Esta renovación metodológica de la educación lectora depende fundamentalmente de la revisión de la concepción curricular de las materias, y de la relación del docente con las mismas. De ahí precisamente el planteamiento del presente trabajo, en el cual, con el objetivo de abrir el horizonte de la enseñanza de la filosofía, para mejorar la comprensión de la misma, y favorecer los procesos lectores y reflexivos de los alumnos; se insiste en la íntima relación entre la filosofía y la literatura.

El estudio de la literatura y de la filosofía no puede quedar reducido a un aprendizaje de fechas, autores, obras, influencias, conceptos o “rasgos de estilo”. Para el alumnado, estos contenidos son abstractos y poco significativos, incluso ajenos a sus capacidades e intereses. Por eso, la educación lectora ha de ser una formación que prepare a los alumnos para participar en el proceso de recepción, valoración e interpretación de los textos. La pregunta que surge entonces estriba en cómo dar cabida a esta formación en un contexto escolar. Frente a esta cuestión, es esencial esclarecer si el objetivo de la formación en niveles de enseñanza obligatoria, y particularmente en los ciclos de Secundaria y Bachillerato, reside en formar lectores competentes que comprendan y valoren los textos, o bien en formar analistas textuales, capaces de analizar, sistematizar y justificar. Estos interrogantes afloran ante los saberes, como la filosofía, la literatura o el arte, que requieren comprensión, valoración e interpretación; cuya amplitud exige referencias interdisciplinares. Por eso, la función del profesor se conforma a partir de su rol de mediador en el acceso a los textos y contenidos, su función de intérprete crítico, su rol de mediador en la exposición de metodologías de análisis, y su función de animador, y dinamizador. Las funciones del maestro se establecerán a partir de la concepción personal que este tenga sobre el hecho educativo. No obstante, lo que ha de estar presente en el maestro que busca formar en una educación lectora, es la capacidad para estimular a los alumnos y acercarlos al texto, señalándoles los rasgos específicos de los textos, aproximándoles a la función lúdica, estética y epistemológica de los mismos. La práctica de las funciones enumeradas permitirá un equilibrio entre las aportaciones interpretativas de los alumnos y los conocimientos teóricos -curriculares- aportados por el maestro.

La propuesta general que supone una educación lectora es la de capacitar a los alumnos para ser lectores autónomos, capaces de relacionar conocimientos y disciplinas. Este tipo de planteamiento didáctico incide en la formación académica de los sujetos, pero también de su formación cultural. El eje principal del círculo hermenéutico de la actividad lectora es el proceso de recepción, a partir del cual el lector es capaz de asimilar

la intertextualidad y la interdisciplinariedad presente en los textos, las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos, el aparato conceptual y la simbolización de lo imaginario. Desde este prisma, la recepción se convierte en el centro de la atención didáctica, para enseñar de qué forma la filosofía y la literatura son formas de representación de lo imaginario antropológico, aunque se expresen con diferentes lenguajes. En este proceso, el lector participa con su apreciación valorativa e interpretativa de la configuración de los códigos y peculiaridades específicas del lenguaje de cada ámbito.

La interacción entre el lector, el texto y el autor-círculo hermenéutico-, implica una transformación del lector. Esta transformación es el resultado de un proceso complejo de comprensión e interpretación de lo leído. La formación lectora exige, además del aprendizaje de datos y conocimientos, la educación de una determinada sensibilidad estética, que requiere enseñar a valorar los matices de las producciones del pensamiento de cada época, y de los diferentes lenguajes. El objetivo didáctico fundamental de la educación lectora es formar un lector -receptor- activo, que participe, coopere e interactúe con los textos y los diferentes ámbitos del pensamiento.

2. Marco práctico: Propuesta didáctica

2.1. La Unidad Didáctica en el contexto de la programación de Filosofía de 1º de Bachillerato

La Unidad Didáctica *“La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”* que conforma el núcleo central de la Propuesta Didáctica planteada en el presente trabajo, se enmarca legalmente en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)²⁷, del año 2013. La legislación vigente es una modificación sustancial de la Ley Orgánica de Educación (LOE)²⁸, del año 2006, a partir de la cual se redefine la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza- aprendizaje para cada una de las enseñanzas de la educación no universitaria en España. Del mismo modo, la Unidad Didáctica estará determinada por el Real Decreto²⁹ 1105/2014, de 16 de

²⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

²⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

²⁹ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria del Bachillerato. La Unidad Didáctica *“La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”* está pensada para ser impartida en 1º de Bachillerato en la materia de Filosofía, por lo que responderá a los contenidos, competencias, objetivos, distribución, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos en el capítulo III (Bachillerato), punto 10 (Filosofía) del Anexo I (Materias del Bloque de Asignaturas Troncales). También se tendrá en cuenta la ORDEN EDU/363/2015³⁰, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, por ser esta la Comunidad en la cual se lleva a cabo el presente trabajo.

Atendiendo a lo establecido en la legislación vigente -LOMCE y BOCYL- la materia de Filosofía es una asignatura troncal y obligatoria en todas las modalidades de 1º de Bachillerato. La finalidad principal de la materia es la comprensión por parte del alumnado de sí mismo, de su mundo, y del preguntar radical que caracteriza a la disciplina. Para alcanzar esta comprensión, es preciso dotar al alumnado de herramientas cognitivas tanto teóricas como prácticas. En el plano teórico se aproximará a los alumnos a la comprensión de los grandes interrogantes filosóficos, a conceptos especializados y a las principales teorías que tratan de dar respuesta a las grandes preguntas. En el plano práctico, la materia capacita al alumno para desarrollar habilidades reflexivas, críticas, discursivas, argumentativas, y creativas. Los problemas principales de los que se ocupa la Filosofía serán abordados en una estructura de seis bloques. El primero *“Contenidos transversales”* se ocupa de los contenidos transversales de la disciplina, el segundo *“El saber filosófico. La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia”* explica la particularidad del saber filosófico, el tercero *“El conocimiento”* trata el problema del conocimiento desde la perspectiva epistemológica y de la filosofía de la ciencia, el cuarto *“La realidad”* aborda los problemas de la metafísica, el quinto *“El ser humano desde la Filosofía”* plantea los principales interrogantes antropológicos desde la filosofía, y el sexto *“La racionalidad práctica”* trata las grandes cuestiones de la Ética, Política, Estética, Economía, y Comunicación.

³⁰ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de: <file:///C:/Users/sofia/Downloads/BOCYL-D-08052015-5.pdf>

Dentro del currículo, la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” estaría enmarcada en el Bloque 5: “*El ser humano desde la Filosofía*” de la asignatura de “Filosofía” de 1º de Bachillerato. Los contenidos que conforman la reflexión filosófica sobre el ser humano deberían incidir en varias cuestiones fundamentales, a saber: las implicaciones filosóficas de la evolución, la construcción de la identidad, la dialéctica naturaleza-cultura en el proceso de antropogénesis, la visión del ser humano en los diferentes períodos histórico-filosóficos -Grecia, Renacimiento, Modernidad, Ilustración, s.XIX, filosofía contemporánea-, la reflexión filosófica sobre el cuerpo, la dimensión intersubjetiva del ser humano, y, finalmente, la cuestión del sentido. Esta última cuestión, junto con la revisión de problemas como la muerte, el sufrimiento, la libertad o la trascendencia, será el principal objeto de nuestra Unidad Didáctica. Consagrar una Unidad Didáctica completa a problematizar el sentido de la existencia, implica un cierto posicionamiento con respecto a la reflexión filosófica sobre el ser humano; a partir del cual se considera la radicalidad y la importancia de dicha reflexión. Desde esta perspectiva, la pregunta por “¿quiénes somos nosotros en realidad?”³¹, es decir, la pregunta por el ser humano mismo que atraviesa la historia del pensamiento filosófico occidental, es indisoluble de la pregunta por el sentido, por el *por qué existimos*. El ser humano ha sido siempre un enigma para sí mismo. La incompreensión se debe a que el sujeto se pregunta por sí mismo; pero, el sujeto, frente a esta pregunta, no puede convertirse en un objeto de conocimiento ajeno al sujeto que formula el interrogante. Por ello, como sostendría M. Heidegger, es en la propia pregunta, donde se constituye el sentido del *Da-sein*, del sujeto que se pregunta.³² De ahí la necesidad de recuperar la pregunta. De ahí la necesidad de consagrar una Unidad Didáctica a la pregunta por el sentido de la existencia. Los artistas, pensadores y literatos son la prueba de que el ser humano se busca a sí mismo a través de los conceptos, que buscan aprehender su mundo interior y su sentimiento de existencia, importante y misterioso, irracional y trascendente al mismo tiempo, a partir de la clasificación y conceptualización, que varía según la época, el autor o la escuela de pensamiento en la cual nos enmarquemos. Píndaro proclamaba: “El hombre es el sueño de una sombra”, Antígona confesaba que no hay nada más enigmático que el hombre, y las puertas del templo de Delfos declaraban el conocido *nosce te ipsum*. Ya los poetas griegos consideraban la pregunta por la existencia del ser humano como un viaje hacia lo desconocido. Siglos más

³¹ F. Nietzsche: *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial, 1986, págs. 17-18.

³² M. Heidegger: *Ser y tiempo*, Madrid, Editorial Trotta, 2014.

tarde, el Humanismo y el Renacimiento europeos, volvían a centrarse en la pregunta sobre el hombre. Este giro antropocéntrico también inunda la Edad Moderna, que se preocupará por el tema de la identidad; o la Ilustración y el Romanticismo. La pregunta que el ser humano hace sobre sí mismo recorre nuestra historia del pensamiento desde los orígenes de la cultura europea hasta nuestros días. Las narraciones que afloran en la confrontación del ser humano con lo real, surgen también cuando el sujeto trata de conocerse a sí mismo, lo cual nos lleva a pensar que existe una estrecha ligazón entre la existencia concreta del individuo y la ficción. Esta ligazón entre la existencia, lo real y la narración, que surge del rebasamiento conceptual de la pregunta por el ser humano y la realidad, interpela a la Filosofía, exigiendo su transversalidad y su diálogo con otros ámbitos de conocimiento, como la Literatura.

3. Competencias

Siguiendo la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo³³, de 18 de diciembre de 2006, la LOMCE estableció la educación por competencias clave para el aprendizaje permanente. Este decreto pretende potenciar el aprendizaje por competencias, integradas en los contenidos y elementos curriculares, para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje por competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. Se proponen, por tanto, nuevos enfoques de aprendizaje, evaluación y metodología. El BOE define las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.”³⁴ Además, se entiende que las competencias clave sirven a todas las personas para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Las competencias son definidas como un “saber hacer”, que combinan habilidades prácticas, conocimientos, motivación, aprendizaje autónomo, valores éticos, educación emocional, y educación ciudadana, entre otros aspectos. Están dirigidas a la práctica y a la aplicación de saberes, y se adquieren, precisamente, a través de la participación

³³ Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo³³, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

³⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>, pág. 172.

activa en prácticas sociales que, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

La finalidad del aprendizaje por competencias apunta hacia varios horizontes. En primer lugar, hacia la transferencia del aprendizaje por competencias a diversos contextos, ya sea académicos, sociales o profesionales. En segundo lugar, hacia la mejora de los procesos de aprendizaje y la motivación por el mismo. Esta mejora puede darse fruto de la interrelación entre el aprendizaje del concepto y el aprendizaje del procedimiento de aprehensión de dicho concepto; para la cual es necesaria una comprensión del conocimiento presente en las competencias. Esto permite a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos, y utilizarlos de manera efectiva en los diferentes contextos. Las competencias no se adquieren en un determinado momento, sino que son el resultado de un proceso de desarrollo. Por último, se busca una visión interdisciplinar asentada en el currículo académico, que permita mayor autonomía a la función docente. El rol del docente es fundamental, tanto para la transmisión de conocimiento, como para la integración efectiva en el currículo del aprendizaje por competencias, a partir del diseño de actividades de aprendizaje o situaciones que posibiliten el desarrollo de las mismas. El currículo básico de las asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se ha diseñado teniendo en cuenta los objetivos propios de la etapa, y las competencias clave que se van a desarrollar durante el progreso de la misma. Los criterios de evaluación, los contenidos y los estándares de aprendizaje evaluables son los referentes para la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias.

En el currículo, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, se identifican las siguientes competencias clave -las cuales serán expuestas brevemente a continuación³⁵-:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.

³⁵ Cfr. Competencias clave en filosofía. Wikipedia. Recuperado de: <https://rafaelrobes.com/filo/index.php?title=Competencias clave en filosof%C3%ADa> a 2 de septiembre de 2020.

- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

La *Competencia lingüística* (CCL) refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita; de representación, interpretación y comprensión de la realidad; de construcción y comunicación del conocimiento; de organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta.

La *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología* (CMCT) incide en la habilidad para utilizar y relacionar los números; sus operaciones básicas; los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distinto tipo de información, como para ampliar el conocimiento sobre los aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, resolviendo problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

La *Competencia digital* (CD) hace referencia a la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez trabajada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

La *Competencia Aprender a Aprender* (CAA) supone disponer de la habilidad para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y habilidades.

Las *Competencias sociales y cívicas* (CSC) pretenden hacer posible la comprensión de la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

El *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEP) se refiere a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes interrelacionadas como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la

creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar problemas, etc.

La *Conciencia y expresiones culturales* (CEC) supone conocer, emprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas; utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarla como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural, y el hecho artístico implica disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

3.1. La contribución de la filosofía a la adquisición de las competencias clave

La materia de Filosofía implica la adquisición y el ejercicio de una serie de estrategias cognitivas, de pensamiento y aprendizaje, que contribuyen al desarrollo de cada una de las competencias clave³⁶. Los temas abordados en los contenidos de la materia permiten integrar diversos saberes, capacidades y valores, que posibilitan trabajar las competencias para el aprendizaje propuestas en el marco educativo europeo.

La *Competencia lingüística* (CCL) es el resultado de la acción comunicativa, elemento sin duda presente en el aprendizaje y desarrollo de la actividad filosófica. El componente lingüístico de la filosofía queda reflejado en el propio uso del sistema simbólico del lenguaje, en el uso de la semántica y de la etimología. Además, el estudio de la lógica aporta las herramientas de comprensión de sintáctica y síntesis gramatical. El componente pragmático-discursivo se refleja en los aspectos siguientes: sociolingüístico, que permite la comunicación del alumnado en diferentes contextos; el intercambio de argumentos, y la consiguiente adquisición de capacidad argumentativa; y el uso de diferentes géneros y funciones discursivas. El componente estratégico está ligado con el componente anterior, y señalan las habilidades propias desarrolladas a partir de la reflexión filosófica, a saber: la capacidad para debatir, exponer, o argumentar. Estas habilidades permiten al alumnado resolver las dificultades del acto comunicativo;

³⁶ La reflexión sobre la contribución de la filosofía a la adquisición de competencias clave expuesta en el presente trabajo, está formulada a partir de la exposición realizada en la Programación didáctica de Filosofía 1º de Bachillerato de Oxford University Press España. Cfr. Filosofía. Programación Didáctica – Oxford Pack Virtual. Recuperado de: http://www.oxfordpackvirtual.es/CONTENIDOS_PACKS/4.BACHILLERATO/FILOSOFIA/PROFESOR/FILOSOFIA_BACHILLERATO_PROGRAMACION_DIDACTICA.pdf, págs. 15-17.

escuchar, escribir, o documentarse con eficacia; o incluso mejorar el desarrollo cognitivo y metacognitivo que le permitirá perfeccionar su lengua materna o aprender lenguas extranjeras. Por último, el componente socio-cultural de la competencia lingüística está presente en el carácter con pretendida universalidad de los contenidos de la materia, y en la actitud de dialéctica cultural que se establece en la misma.

La *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología* (CMCT) es desarrollada en la filosofía, puesto que la misma disciplina se sirve de los conceptos y procedimientos científico-matemáticos. Filósofos matemáticos como Tales, Pitágoras, Descartes o Leibniz forman parte de la historia del pensamiento occidental. Además, son materia de estudio de la filosofía ámbitos como la bioética, los sistemas físicos, los sistemas biológicos, los sistemas del cosmos, o los sistemas tecnológicos.

La *Competencia digital* (CD) implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC, para alcanzar objetivos en el trabajo, en el aprendizaje, en el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en sociedad. La actitud crítica, y el aspecto creativo son precisamente dos de los elementos fundamentales que se desarrollan en el aprendizaje de la filosofía; elementos estos que sin duda contribuyen al desarrollo de la competencia digital. El primero asegura un uso crítico y seguro de las tecnologías. El segundo posibilita que el alumnado aprenda a expresar argumentos filosóficos en diferentes formatos digitales.

La *Competencia Aprender a Aprender* (CAA) es esencial para el aprendizaje permanente. Se caracteriza por buscar el desarrollo de un aprendizaje autónomo, que exige la capacidad para motivarse por aprender. En lo que respecta a la gestión y organización del aprendizaje, requiere del conocimiento de los propios procesos de aprendizaje. Quizás sea esta competencia la que más se adecúe a la filosofía, ya que lo propio de la disciplina es el amor por el saber. Un amor que exige un continuo preguntarse. Fruto de la interrelación entre los interrogantes fundamentales de la filosofía impartidos en los contextos académicos y la realidad misma, se fomenta la autonomía del aprendizaje del alumnado, el cual adquirirá herramientas para generar nuevo conocimiento en distintos contextos, ya sea formales, no formales o informales.

Las *Competencias sociales y cívicas* (CSC) implican, por un lado, entender el modo de procurar bienestar personal y colectivo. Por otro, es necesario el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos humanos

y civiles, acontecimientos en las historias nacional, europea y mundial; así como la comprensión de los procesos sociales y culturales en sociedades multiculturales en un mundo globalizado. Estas cuestiones responden a temas abordados por la filosofía desde sus orígenes, fundamentalmente en las ramas de la ética y la filosofía política. El estudio de estos ámbitos guía la comprensión de la realidad individual, cultural y social; la capacidad normativa y transformadora de la filosofía; y permite realizar razonamientos críticos, dialogantes, y fomentar el respeto por los valores cívicos y la participación activa en la vida democrática.

El *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* (SIEP) implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Esta competencia está constituida por elementos como adquirir conciencia de las situaciones en las que hay que intervenir, elegir, resolver, o planificar; o gestionar conocimientos, habilidades o actitudes con el fin de alcanzar objetivos. Esta competencia conlleva la interacción de las seis principales ramas de la materia de Filosofía, y crea el entorno favorable para la filosofía aplicada.

La *Conciencia y expresiones culturales* (CEC) se realiza en la filosofía a partir de la transversalidad que esta ofrece. Por un lado, la filosofía, en un sentido general, implica el estudio de los pensadores, y al mismo tiempo de las características culturales de las diferentes etapas y movimientos a lo largo de la historia; de esta forma se favorece la conciencia de las expresiones culturales. Por otro lado, en particular, el estudio del ámbito estético posibilita desarrollar la propia capacidad estética y creadora, además de habilitar la capacidad de comprensión de los diferentes códigos artísticos y culturales necesarios como medio de comunicación y expresión personal; y la capacidad de valoración del patrimonio cultural y artístico.

Por último, además de la contribución de la filosofía a las competencias clave establecidas por el Real Decreto 1105/2014, siguiendo la aportación de Oscar Brenifier³⁷ es posible añadir una serie de competencias estrictamente filosóficas. El autor destaca tres competencias: la competencia intelectual -pensar por sí mismo-, la competencia existencial-ser uno mismo-, y la competencia social -pensar con los otros-. La primera hace referencia a la capacidad de proponer conceptos e hipótesis, articular y clarificar ideas, comprender las ideas propias y las de los demás, analizar, argumentar, practicar la

³⁷ Cfr. Brenifier, Oscar: *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*, Valencia, Diálogo, 2011, págs. 132-13.

interrogación, y utilizar y crear instrumentos conceptuales, entre otras capacidades. La segunda hace referencia a la facultad para singularizar y universalizar el pensamiento, para controlar las reacciones emocionales, para expresar y asumir la propia identidad, para ser consciente de uno mismo, y de las elecciones y juicios. Finalmente, la tercera implica la capacidad para escuchar al “otro”, respetarlo y comprenderlo; para responsabilizarse en la interacción social; para comprender, aceptar y aplicar las reglas de funcionamiento de la interacción; y para interesarse desinteresadamente por el pensamiento del “otro.”

3.2. Competencias clave desarrolladas en la propuesta de Unidad Didáctica

Teniendo en cuenta la caracterización de las competencias clave expuesta en el apartado anterior, en la *Tabla 1*, destacaremos las competencias que la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” contribuye a desarrollar, en relación con los objetivos didácticos que se persiguen.

Competencias clave	Objetivos didácticos
<i>Competencia lingüística (CCL)</i> <i>Competencia Aprender a Aprender (CAA)</i> <i>Competencias sociales y cívicas (CSC)</i> <i>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)</i> <i>Conciencia y expresiones culturales (CEC)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objetivos transversales:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomentar la reflexión personal, el aprendizaje autónomo y la participación activa del alumnado. ➤ Desarrollar habilidades para trabajar en grupo, y pensar con “otros”. ➤ Fomentar y desarrollar la educación lectora de los alumnos. - <i>Objetivos específicos:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y reflexionar sobre las concepciones filosóficas que, sobre el ser humano en cuanto tal y la pregunta por el sentido de su existencia, se han dado a lo largo

	<p>de la filosofía occidental, comparando semejanzas y diferencias entre los sucesivos planteamientos, analizando críticamente la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica y, valorando algunos planteamientos divergentes que han abierto camino hacia la consideración actual de la persona.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Analizar las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia como puedan ser la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el suicidio, el azar, la Historia o la necesidad.➤ Comprender, en términos generales, algunas claves sobre la pregunta por el sentido de la existencia humana, y la envergadura de la problematización.➤ Comprender la relación entre Filosofía y Literatura como problema filosófico, y de suma importancia para la comprensión de la filosofía misma.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar una lectura crítica de textos filosóficos, literarios y filosófico-literarios, que permita la profundización en los mismos, y una mayor comprensión de la pregunta por el sentido de la existencia humana.
--	---

Tabla 1: Competencias clave y su relación con los objetivos de la Unidad Didáctica

4. Objetivos

4.1. Objetivos generales de Bachillerato

En relación con las competencias, el currículo de “Filosofía” de 1º de Bachillerato integra los objetivos generales de etapa, que han de ser considerados como los referentes relativos a los logros que el estudiante debe conseguir como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje diseñado para cada uno de las materias de Bachillerato. La exposición normativa de dichos objetivos aparece en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014. A continuación, expondremos los objetivos generales que deberían ser desarrollados y alcanzados por el alumnado durante el desarrollo de 1º de Bachillerato:

- Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.
- Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

4.1.1. Objetivos específicos de la Unidad Didáctica

Además de los objetivos generales de 1º de Bachillerato, es necesario definir cuáles son los objetivos específicos de la Unidad Didáctica *“La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”* enmarcada en el currículo de la materia Filosofía. Para especificar dichos objetivos tendremos en consideración los contenidos, las

competencias, los criterios de evaluación, y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el BOCYL en los epígrafes correspondientes al tema y al Bloque en cuestión, a saber, el *Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía*. Asimismo, en la definición de objetivos para la Unidad Didáctica en cuestión se incorporarán una serie de objetivos relativos al maridaje entre la filosofía y la literatura. De este modo, los objetivos previstos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Didáctica, son los siguientes:

- *Objetivos transversales:*

- Fomentar la reflexión personal, el aprendizaje autónomo y la participación activa del alumnado.
- Desarrollar habilidades para trabajar en grupo, y pensar con “otros”.
- Fomentar y desarrollar la educación lectora de los alumnos.

- *Objetivos específicos:*

- Conocer y reflexionar sobre las concepciones filosóficas que, sobre el ser humano en cuanto tal y la pregunta por el sentido de su existencia, se han dado a lo largo de la filosofía occidental, comparando semejanzas y diferencias entre los sucesivos planteamientos, analizando críticamente la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica y, valorando algunos planteamientos divergentes que han abierto camino hacia la consideración actual de la persona.
- Analizar las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia, como puedan ser la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el suicidio, el azar, la Historia o la necesidad.
- Comprender, en términos generales, algunas claves sobre la pregunta por el sentido de la existencia humana, y la envergadura de la problematización.
- Comprender la relación entre Filosofía y Literatura como problema filosófico, y de suma importancia para la comprensión de la filosofía misma.
- Realizar una lectura crítica de textos filosóficos, literarios y filosófico-literarios, que permita la profundización en los mismos, y una mayor comprensión de la pregunta por el sentido de la existencia humana.

5. Contenidos

De acuerdo con lo establecido en la Orden de currículo de Castilla y León, como sabemos, la materia de “Filosofía” de 1º de Bachillerato está organizada en seis bloques temáticos: Bloque 1. Contenidos transversales de la materia; Bloque 2. El saber filosófico; Bloque 3. El conocimiento; Bloque 4. La realidad; Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía; y Bloque 6. La racionalidad práctica. La Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” se ubica en el Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía. Dentro de dicho Bloque, los contenidos presentes en la propuesta didáctica, según lo establecido en el BOCYL³⁸, serán los siguientes: la reflexión filosófica sobre el ser humano y el sentido de la existencia; algunas claves sobre el sentido de la existencia humana; y la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia, la necesidad de trascendencia. El diseño curricular de los contenidos estará guiado por su relación con las competencias, objetivos, estándares de aprendizaje evaluables y evaluación establecidos en la legislación vigente. La elaboración de los contenidos se conformará con ayuda de la exposición didáctica del manual escolar de Filosofía de 1º de Bachillerato, de Santillana, editado por Adela Cortina³⁹, los apuntes de 1º de Bachillerato del Colegio Ntra. Sra. De Lourdes, y los apuntes de Bachillerato del IES Condesa Eylo Alfonso del curso escolar 2019/2020. La metodología aplicada estará en consonancia con el marco teórico que sustenta la Unidad Didáctica. El marco teórico a partir del cual se desarrollan los contenidos es el de la antropología literaria y la antropología filosófica; de ahí que la selección de contenidos y el enfoque de la unidad estén orientados a la lectura de textos literarios y filosóficos, a la vez que, al desarrollo de la reflexión crítica y la argumentación, sobre diferentes temáticas antropológicas, filosóficas y literarias relacionadas con el sentido de la existencia humana. El enfoque adoptado en la elaboración de la Unidad Didáctica busca responder a las exigencias del contenido educativo, en el cual deben englobarse un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas enfocados a conseguir objetivos relacionados con la enseñanza y con la formación integral del alumnado. Del mismo modo, el enfoque de la Unidad, permite responder a la prescripción normativa de transversalidad e interdisciplinariedad de los contenidos.

³⁸ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de: <file:///C:/Users/sofia/Downloads/BOCYL-D-08052015-5.pdf>, págs. 65-66.

³⁹ Cortina, Adela (ed.): *Filosofía*, Madrid, Santillana, 1996, págs. 264-277.

5. 1. Propuesta de Unidad Didáctica

5.1.1. Índice de la Unidad Didáctica

- I) La pregunta por el sentido de la existencia
 - 1) Acepciones del término “sentido”
 - 2) El sentido, ¿problema o misterio?
 - 3) Las principales respuestas a la pregunta por el sentido de la existencia
 - 4) Problemas de la existencia: dolor, sufrimiento, muerte, suicidio y libertad
- II) Camus y Goethe: el suicidio
 - 1) Camus, o el suicidio filosófico
 - 2) Werther, o el suicidio romántico
 - 3) Glosario

5.1.2. Unidad Didáctica: “La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”

I) La pregunta por el sentido de la existencia

El ser humano es el único ser vivo que se plantea la pregunta por el sentido de su propia existencia: ¿Por qué existo?, ¿Para qué existo? ¿Cómo vivir sabiendo que moriré? ¿Puedo esperar algo después de la muerte? ¿Cuál es el sentido de nuestra existencia? Todos hemos formulado estas preguntas en alguna ocasión. En el fondo de ellas encontramos una doble experiencia: la de la grandeza y la de la fragilidad de los seres humanos. Como sostendrá Blaise Pascal en sus *Pensamientos*, el mero hecho de ser capaz de plantear la pregunta, ya denota la grandeza del ser humano; pero también nos desvela su fragilidad ante multitud de circunstancias como el dolor, la enfermedad, el sufrimiento, o la muerte. ¿Tiene sentido la vida, con sus alegrías y sufrimientos, si al final nos espera la muerte?

Todas estas cuestiones escapan en gran medida a las distintas teorías científicas, antropológicas y metafísicas sobre el ser humano y han sido objeto de estudio de la filosofía desde su mismo origen. En este tema abordaremos solamente algunas de las

posibles respuestas al problema del sentido, que han sido formuladas por las grandes figuras de la filosofía a lo largo de la historia.

1) Acepciones del término “sentido”

La noción de “sentido” no remite a una cosa ni a un fenómeno perceptible o mensurable. Además, el término “sentido” es polisémico, por lo que, en primer lugar, es necesaria hacer una explicación de sus acepciones más relevantes desde el punto de vista filosófico.

- El sentido como finalidad o dirección

Se entiende que las acciones humanas tienen sentido en la medida en que persiguen una finalidad y son adecuadas a ella, es decir, se dirigen hacia su consecución. No tiene sentido una acción que no puede contribuir en nada a la consecución del fin que dice perseguir. Por ejemplo, no tiene sentido intentar reparar un reloj de pulsera con un martillo; por el contrario, tiene sentido usar unas pinzas o una lupa. En estos casos que se refieren a acciones humanas, la pregunta por el sentido plantea la cuestión de si los medios son o no son apropiados para alcanzar el fin que se desea.

Sin embargo, ya entre los filósofos griegos (Anaxágoras, Platón y sobre todo, Aristóteles) y posteriormente en el siglo XVIII (Wolff), se aplicó esta acepción del término “sentido” a la propia naturaleza, queriendo afirmar que hay un fin último para el mundo. De este modo, se entiende que todas las cosas, acontecimientos y fenómenos ocurren con vistas a algo, tienen una finalidad o un sentido. Esto es lo que se ha denominado concepción teleológica de la naturaleza (expresión que procede del griego *télos*, “fin”). Basándose en ella y desconociendo la ley de la gravedad, Aristóteles recurría a la “finalidad de alcanzar su lugar natural” para explicar por qué los cuerpos pesados caen, mientras el humo y el fuego se dirigen hacia arriba. De la misma manera, todo lo que sucede busca una finalidad última, que según Aristóteles es el Primer Motor, que atrae todas las cosas hacia sí.

La comprensión del sentido, tanto de las acciones humanas como también de la naturaleza y de la historia, en términos de finalidad, tiene además una raíz religiosa. Tanto el judaísmo como el cristianismo entienden que todo lo que ocurre, sucede con vistas a una finalidad última que es Dios: el mundo, que procede de Dios, camina igualmente hacia Dios. Pero esta concepción religiosa es diferente de la concepción teleológica, pues para estas religiones, en especial para el cristianismo, Dios no se puede entender ni como un relojero que ha construido un mecanismo perfectísimo, ni como alguna especie

de “imán” que atrae todo el universo hacia sí mismo. La diferencia fundamental estriba en que la afirmación religiosa de Dios como finalidad última, pretende significar también la confianza en la intervención y la presencia de Dios en el mundo a lo largo de la historia.

- **El sentido como significación**

Según esta acepción, tiene sentido lo que significa algo; no tiene sentido, por el contrario, cualquier fenómeno que no tiene ninguna interpretación posible. Entender el sentido de esta manera remite, pues, al lenguaje, el cual nos proporciona siempre y como mínimo dos tipos de elementos: en primer lugar, un conjunto de palabras (un vocabulario, un diccionario); en segundo lugar, una serie de reglas (una gramática) según las cuales se pueden relacionar las palabras formando unidades de significación más amplias. Así un lenguaje “tiene sentido”, es decir, “tiene significado” cuando el orden de las palabras y de las reglas permite una significación de lo que se dice en ese lenguaje.

Signos y símbolos

Las palabras son signos, esto es “algo que representa otro algo para alguien”, según la conocida definición de Ch. S. Peirce. Así la palabra “piedra”, entendida como “algo”, representa a la cosa piedra, “otro algo”, para todos los que entiendan el español, es decir, “para alguien”. En los signos podemos distinguir el significado y el significante, entre los cuales se establece una relación convencional que denominamos significación o, en este caso, sentido. Ocurre que no sólo las palabras pueden funcionar como signos; también las cosas o los acontecimientos son susceptibles de convertirse en signos. Para los seres humanos, las cosas y los acontecimientos no son mudos, sino que significan, con lo que el mundo se convierte para ellos en un gran libro lleno de significados y de sentidos que interpretar.

Pero, además, hay signos que remiten a otro significado ulterior que está en parte manifiesto y en parte oculto en su significación inmediata: se trata de los símbolos. Aunque existe una divergencia de opiniones muy grande acerca de las relaciones y diferencias que se pueden establecer entre el signo y el símbolo, podemos entender este último como un signo que significa un objeto que, a su vez, significa otra realidad. Si de la relación entre el significado y el significante en los signos dijimos que era convencional, de la relación del símbolo con el objeto simbolizado podemos decir que es social y cultural. Es cierto que hay símbolos que se han extendido y son comunes a muchas sociedades y culturas, pero siempre han tenido un origen más o menos localizado.

Así, en virtud de la relación simbólica el mundo se nos presenta poblado de símbolos que remiten, más allá de la mera desnudez y facticidad de las cosas, a una significación simbólica. Las cosas, fenómenos y acontecimientos que nos suceden se convierten en “palabras” cargadas de sentido.

El universo simbólico

Del mismo modo que las palabras se integran en una frase, según las reglas gramaticales que el propio lenguaje nos proporciona, formando unidades de significación más amplias, podemos considerar que las cosas, fenómenos y acontecimientos forman también una red de interconexiones de sentido, una urdimbre simbólica o universo simbólico. En realidad, es a esta urdimbre o universo simbólicos a lo que llamamos comúnmente “mundo”. Nunca encontramos un símbolo aislado, como una encontramos una palabra o una cosa aislada. En el universo simbólico encontramos una mezcla de experiencias, unas de carácter más individual y otras transmitidas o aprendidas socialmente en el proceso de socialización.

Esta acepción del término “sentido”, entendido como significación en el doble plano que hemos considerado, tiene también una raíz religiosa profunda. Las religiones primitivas han pretendido descifrar el significado de determinados acontecimiento o fenómenos, por ejemplo, el vuelo de las aves, intentado leer en ellos el futuro o la voluntad de la divinidad. En el caso de las religiones más evolucionadas nos encontramos ante universos simbólicos que intentan presentar un significado profundo más allá de la mera facticidad de las cosas, es decir, intentando alcanzar lo inefable. Sucede aquí como en el caso de la poesía lírica: el significado de las palabras que componen el poema remite al universo de significados simbólicos del poeta, a sus sentimientos y experiencias, a sus necesidades y vivencias, que sólo a través del poema se hacen accesibles para el lector.

- **El sentido como valor**

Desde esta perspectiva, tiene sentido lo que vale la pena. La pregunta radical es si la vida o el mundo tienen sentido, si los esfuerzos y sufrimientos que implica la existencia no tienen algún tipo de contrapartida, ya sea en el mismo transcurso de la vida, ya más allá de la muerte. Lo que se plantea, en definitiva, es si hay alguna justificación de la vida o la existencia.

Esta acepción del término “sentido” tiene también relación con la religión. Algunas religiones pueden entenderse como apuestas por el valor de la vida, como propuestas de sentido para la existencia humana. Son, por así decirlo, justificaciones de la vida.

Finalmente, podemos apuntar que las tres acepciones presentadas se presentan en ocasiones de forma simultánea en un mismo hecho o acontecimiento. Por eso, puede resultar difícil distinguirlas en un caso concreto, aunque eso no significa que no existan diferencias, según hemos podido comprobar.

2) El sentido, ¿problema o misterio?

La cuestión que se plantea entonces puede formularse del siguiente modo: ¿tienen las cosas, los acontecimientos y aun la vida, sentido por sí mismos, o más bien son las personas quienes se lo dan? Muchos filósofos, en especial los que se inscriben en la corriente fenomenológica y existencialista, han entendido que es el ser humano quien da sentido, es decir, es el ser humano el que da significado, finalidad o valor a la existencia. Pero esta afirmación no puede entenderse como un acto arbitrario: las personas no pueden dar el sentido que quieran a cualesquiera cosas, fenómenos o acontecimientos. En este aspecto cabría decir que el ser humano no hace sino ratificar el sentido que los acontecimientos le sugieren.

Ahora bien, tampoco esta “sugerencia” de sentido puede entenderse como si se tratara de una cualidad más que poseyeran las cosas o los fenómenos. El ser humano exige que la realidad le proporcione un sentido, o una posibilidad de darle sentido a su propia existencia. De hecho, cuando alguien se pregunta por el sentido de algo está demandando una respuesta. Esto es especialmente claro cuando se trata de la pregunta por el sentido de la propia vida. Podemos hablar, por tanto, de una exigencia de donación de sentido. Es decir, las personas exigimos que nuestras propias acciones, así como los fenómenos y el mundo en general, no sean opacos o mudos, sino que nos permitan que les demos algún sentido.

Generalmente, se entiende por problema una cuestión en la que hay algo desconocido por averiguar. Una situación difícil que debe ser resuelta suele considerarse también como un problema. Un problema sería comparable a un nudo formado por varios hilos; resolverlo equivaldría a deshacer el nudo. Lo característico del problema es que una vez planteado, tiene solución; siempre es posible deshacer el nudo, aunque lleve

mucho tiempo lograrlo. Para resolver o solucionar un problema sólo hay que aplicar la técnica adecuada, bien es verdad que puede ser compleja, difícil y que no siempre está disponible.

Un misterio, en cambio, es una situación que nos afecta en lo más profundo y nos compromete. Lejos de ser un obstáculo que entorpece, el misterio ilumina, abre perspectivas y, como no es posible “resolverlo”, nos acompaña durante toda la vida. La pregunta por el sentido habría que situarla, pues, en el campo del misterio antes que en el de los problemas. Cuando la formulamos, esta sobrepasa el ámbito de lo problemático (pues no lo experimentamos como obstáculo y toda técnica se revela inútil para resolverlo) y nos adentramos en el ámbito del misterio. En él, el sentido se muestra preferentemente como símbolo, esto es, manifestando y ocultando, remitiendo a algo lejano pero presente, que acompaña y orienta, que oculta y también manifiesta.

3) Las principales respuestas a la pregunta por el sentido de la existencia

Resulta complejo establecer una categorización precisa de todas las respuestas ofrecidas en la Historia de la Filosofía al interrogante por el sentido de la vida, por ello, a continuación, se propone una clasificación general que nos permita comprender algunas de ellas. De manera sólo orientativa, se puede afirmar que hay tres formas básicas de responder a la pregunta por el sentido:

En primer lugar, afirmar que no hay sentido. La existencia, la vida, el mundo, son un absurdo. No hay posibilidad de dar sentido a la existencia humana, y ni si quiera tiene sentido plantearse la pregunta por el sentido, pues en realidad lo que se hace desde esta posición es negar la propia pregunta. Tal actitud es la que han adoptado, entre otros, algunos pensadores contemporáneos como J.P. Sartre, A. Camus o Cioran.

En segundo lugar, la afirmación de un sentido inmanente. Algunas respuestas consideran que la existencia tiene una finalidad, un significado o un valor, pero entendiendo que la muerte es un límite absoluto para la humanidad. Por ello el sentido sólo puede estar o encontrarse en la existencia misma. Como ejemplo de esta posición podemos citar autores como Ernst Bloch o Tierno Galván.

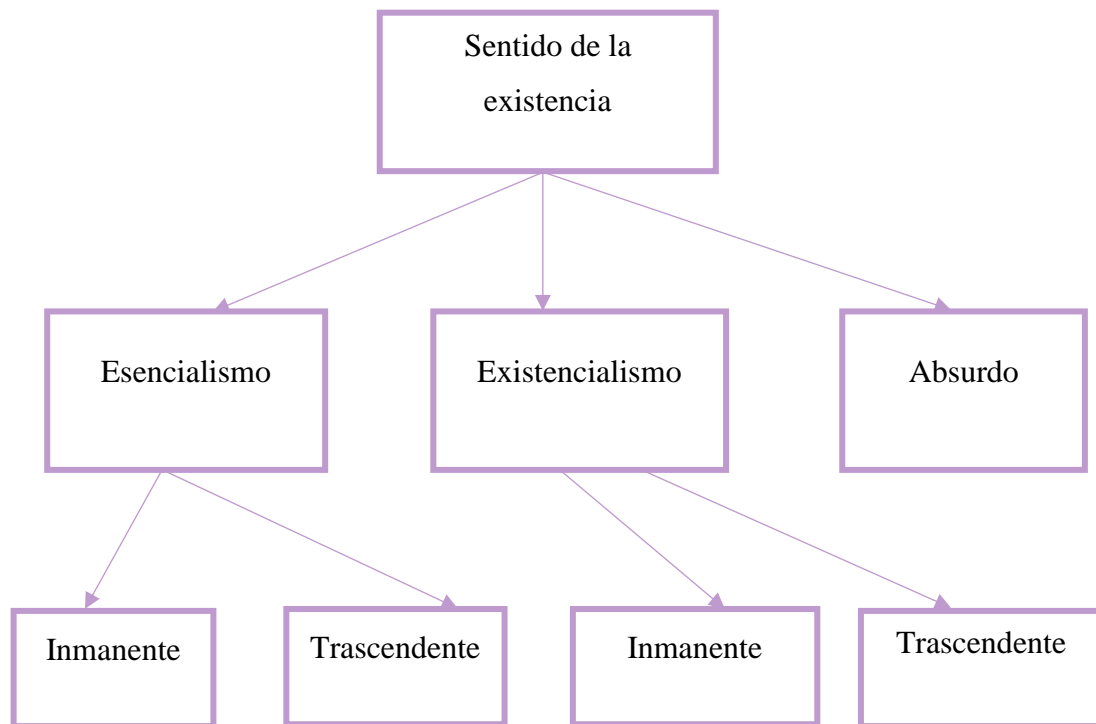
En tercer lugar, la afirmación de un sentido trascendente. La existencia de un sentido que rebasa el límite de la muerte. En general, esta es la posición de las religiones. Este sentido trascendente es lo que, en el lenguaje de algunas religiones, como el judaísmo

y el cristianismo, se denomina salvación. Ha de entenderse bien que la afirmación de un sentido más allá de la muerte no se puede concluir de la ausencia de sentido de esta vida. Se trata, más bien, de una relación de continuidad, significado y valor, también desde la consideración de la promesa de una felicidad plena y definitiva.

Frente a estas tres posibles respuestas, es posible distinguir diferentes posturas. En primer lugar, podemos distinguir entre esencialismo y existencialismo. El esencialismo sostiene que el sentido de la existencia se encuentra en la naturaleza, intrínseco al ser humano mismo. Por el contrario, el existencialismo defiende que el ser humano no está determinado por un sentido intrínseco, sino que goza de libertad para construir el sentido de su existencia, en tanto que proyecto. En este marco, encontramos las filosofías del absurdo, según las cuales la vida carece de todo sentido. En segundo lugar, es posible distinguir entre las posturas inmanentes y las posturas trascendentales. En términos generales, la postura inmanente mantiene que el sentido de la existencia se encuentra en este mundo, y debe ser perseguido mientras nuestra existencia dura en él. Por otro lado, la postura trascendental señala que dicho sentido tan solo puede hallarse en un mundo más allá, es decir, un mundo que trasciende la existencia temporal y terrenal. Esta es la postura característica de numerosas religiones como el judaísmo, el islam o el cristianismo.

En relación a las posturas mencionadas, es posible destacar algunas de las teorías y autores más característicos de cada una de ellas. Las teorías del Eudaimonismo aristotélico -s. IV a. C-, del Estructuralismo de Claude Lévi-Strauss -s. XX-XXI-, o la Sociobiología de Richard Dawkins -s. XX-XXI-, pueden ser consideradas como posturas que sostienen el esencialismo inmanente, a pesar de las diferencias radicales que presentan entre ellas. La Teoría de los dos mundos platónicos -Platón, s.V a.C-, o la explicación Tomista de la realidad -Santo Tomás de Aquino, s.XIII-, pueden ser consideradas como posturas que defienden un esencialismo trascendente. Las filosofías de la existencia de Jean Paul Sartre o de Albert Camus – s. XX- conforman el existencialismo ateo, o lo que se conoce como filosofía del absurdo. Por último, podemos destacar autores como Soren Kierkegaard -s.XIX-, quién defendió el existencialismo trascendente o cristiano.

Las distintas posturas quedarían reflejadas adecuadamente en el siguiente mapa conceptual:



Mapa conceptual: Principales posturas en relación a la pregunta por el sentido de la existencia.

4) Problemas de la existencia: dolor, sufrimiento, muerte, y libertad

- Libertad: ¿destino o azar?

La pregunta acerca del sentido de la existencia se halla ligada al problema de la libertad humana. Las posturas planteadas como respuesta a la pregunta, no resuelven definitivamente si el sentido de nuestra vida es intrínseco a la existencia misma, si es elegido por nosotros, o si, por el contrario, no existe tal sentido y nuestra existencia es absurda. Para comprender mejor la noción de libertad y su relación con el sentido, podemos destacar tres concepciones principales del problema:

Por una parte, podemos entender la vida como destino. Desde esta posición de podemos pensar que no es posible hacer nada para cambiar lo que va a suceder, ya que nuestra voluntad se encuentra sometida a otras fuerzas que la dominan y la someten. Entre los que piensan así se encuentran los filósofos estoicos, como Séneca, que afirman que existe una razón universal que rige el mundo y que todo lo que nos queda es aprender a asumir lo que nos ocurre. Dentro de este grupo, hay dos posiciones: por un lado, los que afirman que el destino está fijado, pero es imposible conocerlo antes de que acontezca, dados los límites de la razón; y por otro, los que afirman que el futuro está fijado, y que es posible conocerlo. Por otra parte, podemos pensar la vida y la libertad como azar. Esta

es la postura adoptada por aquellos que caracterizan la vida como una sucesión de acontecimientos, imposibles de prever, casuales. Desde esta perspectiva, se niega el destino y la libertad. Es el caso de la filosofía epicúrea; y de numerosos científicos, como los neodarwinistas. Por último, y como tercera perspectiva, están quienes afirman que somos capaces de ejercer nuestra libertad y controlar nuestras acciones, sin guiarnos por el destino ni por el azar. Esta es la postura propia de las filosofías existencialistas, desde las cuales se considera que el ser humano es precisamente lo que hace de sí mismo gracias a su libertad.

- **Dolor y sufrimiento**

El problema del sentido de la existencia está unido a la experiencia del dolor y el sufrimiento. Todos hemos sentido la experiencia del dolor, y del sufrimiento. El dolor, se corresponde más bien con sensaciones físicas de intensidad, momentáneas o accidentales. Es decir, el dolor es más bien físico, con una causa localizable. No obstante, existe otro tipo de dolor, un dolor más bien espiritual o vital, el cual puede ser considerado como sufrimiento. El sufrimiento es una experiencia de aflicción o angustia que puede producirse por innumerables causas, como: la pérdida de alguien por separación o muerte, la insuficiencia afectiva de amor o amistad; las insuficiencias materiales económicas, sociales o laborales; los problemas de salud; o la insatisfacción con uno mismo, entre otras cuestiones. Estos casos producen en los sujetos desánimo y sufrimiento, y estados de depresión, tristeza, melancolía, ansiedad o angustia. A diferencia del dolor, la angustia no tiene necesariamente una causa localizable, y puede ser considerada incluso la actitud misma ante la condición de la existencia.

Schopenhauer (1788-1860), pensador alemán contemporáneo, aunque no comulgó con las tendencias filosóficas de su época, influyó notablemente con su filosofía irracionalista y el profundo pesimismo de su obra en pensadores tan importantes como Nietzsche o Hartman. Schopenhauer es uno de los pensadores que mejor ejemplifica la vida como sufrimiento. Influido por la filosofía kantiana, defiende que solo podemos conocer representaciones de la realidad, pero no la realidad misma: ésta queda oculta por las apariencias. Tras las apariencias, la verdadera realidad es la voluntad. Aunque la voluntad es única, esta se manifiesta de forma distinta en cada uno de los seres que habitan el mundo. En todas sus formas, la voluntad sería dolor. La voluntad humana es voluntad de vivir, es decir, de satisfacer todos nuestros apetitos. En este sentido, la voluntad es

deseo y sólo se desea aquello que no se tiene. Al ser la vida voluntad, es inevitablemente dolorosa, y se convierte en un esfuerzo constante por satisfacer nuestros deseos. Ni siquiera la satisfacción de estos evitaría el dolor, pues cuando dejaran de aquejarnos, nos asaltaría el hastío; y este puede ser, incluso, más insoportable que el dolor. La única alternativa al dolor es la renuncia a la vida, la destrucción de la voluntad. El remedio que propone Schopenhauer es el ascetismo, el desprecio de la vida, la indiferencia ante la existencia. El ascetismo es una doctrina moral que busca alcanzar la tranquilidad y serenidad vital mediante la austeridad y el autocontrol.

- **La muerte, el problema radical de la vida**

Podemos entender la muerte como la destrucción de algo. Así, mueren las personas cuando sus órganos vitales dejan de funcionar y, por tanto, su cuerpo empieza a descomponerse; mueren, en el mismo sentido, los animales y las plantas. Pueden morir también las tendencias, los objetos..., todo tipo de realidades en tanto que dejan de ser lo que eran y pasan a ser otra cosa. En el ámbito de la naturaleza, se distinguen dos tipos de seres: los inorgánicos y los orgánicos, pero ambos mueren. En los seres inorgánicos, la muerte supone una desestructuración o separación de los elementos que los constituyen. Sin embargo, puede definirse la muerte de forma más precisa como pérdida de las propiedades características de la vida y que conducen a la destrucción del organismo. En este caso solo puede hablarse de muerte de los seres orgánicos, pues son los únicos que poseen vida. Así entendida, mueren las plantas, los animales y, por supuesto, los seres humanos. La forma en que mueren todos estos seres es similar, aunque en las personas posee un valor que nos hace hablar de la especificidad de la muerte humana. La especificidad de esta última reside en la conciencia que el ser humano tiene de su desaparición.

La muerte parece ser algo personal, algo íntimo de cada uno. Sabemos que la muerte es necesaria, pero, ¿qué otras cosas sabemos de la muerte? Ciertamente bien pocas. Una de ellas es que resulta absolutamente personal e intransferible: nadie puede morir por otro. Es decir, resulta imposible que nadie con su propia muerte pueda evitar a otro definitivamente el trance de morir. La muerte es lo más individualizador y lo más igualitario: en ese trance nadie es más ni menos que nadie. Una cosa más sabemos de la muerte: que no sólo es cierta sino perpetuamente inminente. Morirse no únicamente propio de la vejez, ni de enfermos: desde el primer momento en que empezamos a vivir, ya estamos arrojados a la muerte. En este sentido, lo característico de la muerte es que

nunca podemos decir que estemos a resguardo de ella ni que nos alejemos; aunque a veces no sea probable, la muerte siempre es posible.

Fatalmente necesaria, perpetuamente inminente, íntimamente intransferible. Sabemos lo que es morir, porque vemos a otros morir; pero no tenemos la experiencia de la muerte de forma consciente. Sólo vivimos íntimamente lo que la muerte produce en nosotros, el estado en que nos deja la no existencia del otro: la soledad, el desamparo, la desesperación, la sensación de injusticia. Algunas grandes obras literarias como *La muerte de Iván Illich* de León Tolstói o, la tragicomedia de Eugéne Ionesco *El rey se muere* pueden aproximarnos a una comprensión mejor del asunto, aunque dejando siempre abiertos los interrogantes fundamentales. El dato más evidente acerca de la muerte es que suele producir dolor cuando se trata de la muerte ajena, pero sobre todo que causa miedo cuando pensamos en la muerte propia. Como la muerte es algo que nos sitúa frente al límite de la vida, y, por tanto, nos hace toparnos con algo que no podemos experimentar, ni explicar de forma satisfactoria, resulta un misterio. La imposibilidad explicarla ha propiciado la aparición de distintas concepciones de la misma: puede haber aceptación, como en la actitud defendida por el epicureísmo o las filosofías del absurdo; puede haber rechazo, como en el ansia de inmortalidad de Miguel de Unamuno; puede haber muerte voluntaria; o puede concebirse como un tránsito, como en numerosas religiones o en la teoría platónica.

Aunque parezca contradictorio, la muerte da sentido a la vida humana. La preocupación por el “cómo vivir” surge de la conciencia que el ser humano tiene de la muerte.

II) Camus y Goethe: el suicidio

1) Albert Camus, o el suicidio filosófico

La respuesta frente a la pregunta por el sentido de la existencia puede ser de aceptación o de negación. Si aceptamos que la existencia no tiene sentido, puede que las consecuencias de esta certeza sean dramáticas, y queden reflejadas en el suicidio, es decir, en la renuncia a la existencia misma. Si poso la mano sobre mi pecho, puedo sentir cómo late mi corazón. Ese sentimiento, me lleva a afirmar que existo. Pero, según sostiene Albert Camus junto a otros pensadores irracionales, como F. Nietzsche o S. Kierkegaard, si busco una explicación estrictamente racional de por qué existo, parece que la razón se topa con sus límites. El ser humano toma entonces conciencia de los “muros absurdos”; los límites del conocimiento y de la existencia misma. El ser humano

existe y muere, y no sabe por qué. Esto provoca en él una sensación de desamparo y de absurdo.

Albert Camus (1913-1960) fue un pensador francés, nacido en Argelia. Su pensamiento filosófico se enmarca dentro del movimiento existencialista francés, junto a J.P. Sartre o Simone de Beauvoir. Su concepción existencial del absurdo y de la rebeldía, será expresada en obras como *El extranjero*, *El mito de Sísifo* o *El hombre rebelde*. Estas obras están escritas bajo la influencia de A. Schopenhauer, F. Nietzsche, o André Gide, entre otros.



No hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Juzgar que la vida vale o no la pena de ser vivida equivale a responder a la cuestión fundamental de la filosofía. El resto, si el mundo tiene tres dimensiones, si las categorías del espíritu son nueve o doce, viene después. Se trata de juego; primero hay que responder. Y si es cierto, como asegura Nietzsche, que un filósofo, para ser estimable, debe predicar con el ejemplo, se comprende la importancia de esta respuesta, pues precederá al gesto definitivo. [...] Veo que mucha gente muere porque considera que la vida no merece la pena ser vivida. Veo a otros que se dejan matar, paradójicamente, por las ideas o ilusiones que les dan una razón de vivir (lo que llamamos una razón de vivir es al mismo tiempo una excelente razón de morir). Juzgo, pues, que el sentido de la vida es la más apremiante de las cuestiones. [...] El suicidio siempre se ha tratado como un fenómeno social.

Aquí, por el contrario, para empezar, nos ocupamos de la relación entre el pensamiento individual y el suicidio. Un gesto como ése se prepara en el silencio del corazón, lo mismo que una gran obra. [...] Hay muchas causas para un suicidio y, de forma general, no siempre las más aparentes son las más eficaces. Raramente nos suicidamos por reflexión (aunque no haya de excluirse la hipótesis). Lo que desencadena la crisis es casi siempre incontrolable. [...] Habría que saber si ese mismo día un amigo del desesperado le habló en un tono indiferente. [...] Matarse es, en cierto sentido y como en el melodrama, confesar. Es confesar que la vida nos supera o que no la entendemos. [...] Seguimos haciendo los gestos que la existencia pide por muchas razones, la primera de las cuales es la costumbre. Morir voluntariamente supone que hemos reconocido, aunque sea instintivamente, el carácter ridículo de esta costumbre, la ausencia de toda razón profunda para vivir, el carácter insensato de esa agitación cotidiana y la inutilidad del sufrimiento.⁴⁰

Albert Camus en *El Mito de Sísifo* formula la pregunta por el sentido de la existencia a través del tema del suicidio. Si la vida no tiene una razón de ser, es decir, no está justificada racionalmente, y la única certeza es el absurdo, la consecuencia lógica y

⁴⁰Camus, Albert.: *El mito de Sísifo*, Madrid, Alianza Editorial, 2014, págs.17-20.

honesto de esta creencia, sería la negación de la propia vida. Ante esta certeza, se daría un suicidio lógico, como en el caso de Kirilov, personaje de F. Dostoievski. No obstante, Camus observa, que los suicidios, no suelen ser por reflexión, sino que más bien nacen del sentimiento del absurdo. Formular la pregunta por el sentido de la vida, por el por qué y el para qué de esta, pone en cuestión un acto que realizamos por costumbre, el acto de vivir. Cuando el ser humano descubre el absurdo, la pregunta es si el pensamiento y la existencia pueden habitar ese desierto, ese sentimiento del absurdo; o bien hay una lógica que empuja al hombre a renunciar voluntariamente a la vida.

Podemos explicar el suicidio a partir de diversos factores: el biológico, el psicológico o el sociológico. Por ejemplo, Émile Durkheim, sociólogo y filósofo francés de finales del siglo XIX y principios del XX, analizó el suicidio desde un punto de vista sociológico, como fenómeno social, distinguiendo cuatro tipos de suicidio: altruista, egoísta, anómico y fatalista. Sin embargo, Camus aborda la cuestión desde otra perspectiva. A este último le interesa la relación entre el individuo y el suicidio; es decir, las causas internas, tanto causas reflexivas como emocionales, que llevan al individuo a confesar que su vida, ya no merece la pena.

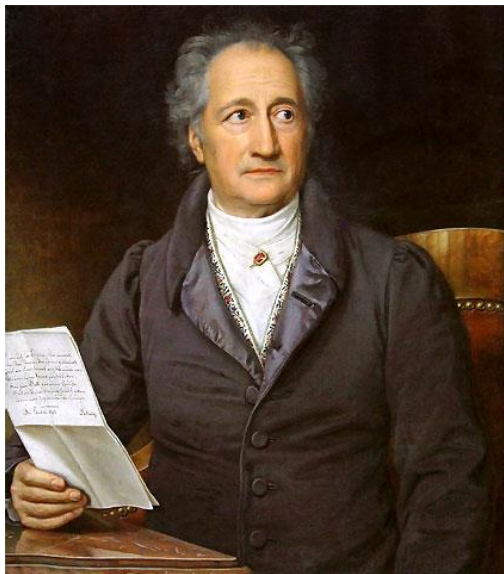
La sensación de absurdo puede sentirla cualquiera a la vuelta de la esquina, nos dice Camus. El absurdo aparece cuando caen los decorados y se pone en cuestión la representación que teníamos del mundo. En la rutina que se repite cada día; lunes, martes, miércoles, jueves, viernes y sábado, y vuelta a empezar, un día nos golpea la pregunta: ¿por qué existo? ¿por qué existo si voy a morir? Al asumir el absurdo, asumimos la afirmación radical de que morimos. Absurdo significa contradictorio. El absurdo no está ni en el mundo, ni en el ser humano; el absurdo nace de una confrontación, de una comparación entre la acción del ser humano y el mundo que le supera. Como expresará M. Heidegger, pensador alemán del siglo XX, en sus textos *Ser y Tiempo* y *¿Qué es metafísica?*, el ser humano-*da-sein*-, es un “ser para la muerte” que se encuentra “arrojado a la existencia”. El sentimiento de la angustia le descubrirá al sujeto que se encuentra “sostenido en la nada”.

2) Werther, o el suicidio romántico

Para Werther, el amor, lejos de ser una solución, fue su perdición. El suicidio de Werther, fue un **suicidio romántico**. *Las penas del joven Werther* es una novela epistolar escrita por Goethe en 1774. Su muerte literaria anunciaba el *Mal du siècle* que se produjo

en el siglo XIX en Europa, y que impregnó la literatura. El sentimiento de este siglo lo encarna nuestro personaje: decadencia, vanidad de la existencia y tedio. Su suicidio es representativo porque desencadenó la conocida *fiebre wertheriana*, es decir, una oleada

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) fue un pensador, poeta y novelista alemán. Su obra influyó profundamente en escritores, compositores y pensadores posteriores; y con esta guió el surgimiento del **Romanticismo alemán**. Fue además uno de los principales exponentes del *Sturm und Drang*. Algunas de sus obras más conocidas son *Las penas del joven Werther*, *Fausto*, o *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*.



de suicidios reales que se llevaron a cabo tras la lectura de la novela. Werther es un héroe literario con dos caras: por un lado, la del *héroe enamorado*, y por otro, la del *héroe suicida*. Werther encarna ambos héroes, representando así el sentimiento trágico de la vida, la alegría y la melancolía. El diálogo entre lo luminoso y lo nocturno; entre la Belleza, La Naturaleza, y el sentimiento del tedio; el sufrimiento y el encierro en la subjetividad. En Werther, encontramos cómo un hombre está atravesado por la pasión amorosa, y tanto el fracaso de esta como el tedio vital, terminan apagando su corazón. En el Romanticismo se enfatiza el *taedium vitae* como padecimiento del ser humano, y aquellos que lo padecían no parecían saber lo que buscaban, “*más allá de una plenitud de vida*

inespecífica”. Werther se entrega a la pasión idealizada, a causa del vértigo existencial. No obstante, el amor y la belleza propician instantes excepcionales de existencia, en los que el héroe romántico “vuelca su afán de infinitud”.⁴¹ Instantes que acontecen en la contemplación y en la inmersión de la Naturaleza y el amor. Werther, idealiza lo real. En su primera etapa, - que podemos situar desde el comienzo de la obra hasta la carta del 12 de agosto- Werther se complace con el amor, la lectura de Homero, la naturaleza, el arte,

⁴¹ Argullol, Radael: *El Héroe y el Único*, Acantilado, Barcelona, 2008, pág.408.

la vida cotidiana y el juego con los niños. Un Werther que se deleita existiendo en el presente, que no necesita representar con dibujos o poesías la realidad, porque está viviendo la propia obra de arte. Nos dice así: “Reina en mi espíritu una alegría admirable. [...] Estoy tan sumergido en una existencia tranquila, que no me ocupo de mi arte [...] y, sin embargo, jamás he sido mejor pintor.”⁴² El contraste entre la idealización de la realidad y los paisajes románticos que nos muestran el abismo al que se enfrenta el sujeto romántico, podemos observarlo en las representaciones artísticas de Claude Lorrain, pintor francés perteneciente a la corriente del clasicismo, (1600-1682) y Caspar David Friedrich, paisajista del romanticismo alemán (1774-1840). El primero, representa lo ideal de lo real; el segundo, lo abismal.



43



44

En la carta del *12 de agosto* acontece una transformación en Werther que nos muestra el paso de lo ideal a lo trágico. Reconociendo la imposibilidad de su amor con Charlotte, relata la conversación con el futuro marido de esta, Alberto.

Alberto es, indudablemente, el mejor de los hombres que cobija el cielo; ayer me pasó con el un lance peregrino. [...] No fue en esta ocasión infiel a su sistema; yo acabé por no escucharle y, meciéndome en un mar de sueños, con súbito movimiento apoyé el cañón de una pistola sobre mi frente, más arriba del ojo derecho. “-Aparta eso- dijo Alberto, echando mano a la pistola-. ¿Qué quieres hacer? - No está cargada -contesté-. Y ¿qué importa? ¿qué quieres hacer? -. No comprendo que haya quien pueda levantarse la tapa de los sesos. Sólo el pensarlo me horroriza. - ¡Oh, hombres! -exclamé-: ¿no sabréis hablar de nada sin decir: esto es una locura, eso es razonable, tal cosa es buena?, ¿tal otra es mala? ¿Qué significan todos estos

⁴² Goethe, J. W.: *Penas del joven Werther*, Alianza, Madrid, 1979, pág. 19.

⁴³ Lorrain, Claude (1650). *Vista de Delfos con una procesión*, [óleo sobre lienzo, 150x200cm]. Roma, Galería Doria-Pamphili. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Cuadros_de_Claudio_de_Lorena#/media/File:Claude_Lorrain_027.jpg

⁴⁴ Friedrich, Caspar (1808-1810). *Monje a la orilla del mar*, [óleo sobre lienzo, 110x171cm]. Berlín, Staatliche Museen. Recuperado de: <https://www.lacamaradelarte.com/2018/04/el-monje-frente-al-mar.html>

juicios? Para emitirlos, ¿habéis profundizado los resortes secretos de una acción? ¿Sabéis distinguir con seguridad las causas que la producen y que lógicamente debían producirla? Si tal ocurriese, no juzgarías con tanta ligereza. – Tú me concederás -dijo Alberto- que ciertas acciones serán siempre crímenes, sea el que quiera el motivo que las produzca. -Concedido -respondí yo, encogiéndome de hombros-. Sin embargo, advierte, amigo mío, que ni eso es verdad en absoluto. [...] ¿Quién puede acusar a la sensible doncella que en un momento de voluptuoso delirio se abandona a las irresistibles delicias del amor? Hasta nuestras leyes, que son pedantes e insensibles, se dejan conmover y detienen la espalda de la justicia. – Eso es distinto -respondió Alberto-; el que sigue los impulsos de una pasión pierde la facultad de reflexionar, y se le mira como a un ebrio o un demente. - ¡Oh, hombres de juicio! - exclamé sonriéndome-, ¡Pasión! ¡Embriaguez! ¡Demencia! ¡Todo esto es letra muerta para vosotros, impasibles moralistas! [...] ¡Vergüenza para vosotros, los sabios; vergüenza para vosotros!, ¡los sabios! - ¡Siempre extravagante! – dijo Alberto-. Todo lo exageras, y esta vez llevas la humorada hasta el extremo de comparar con las grandes acciones el suicidio, que es de lo que se trata, y que sólo debe mirarse como una debilidad del hombre; porque, indudablemente, es más fácil morir que soportar sin tregua una vida llena de amarguras. [...] Puede ser- le contesté-; no es la primera vez que califican mi lógica de palabrería. [...] La naturaleza humana -proseguí- tiene sus límites; puede soportar, hasta cierto grado, la alegría, la pena, el dolor; si pasa más allá, sucumbe. No se trata, pues, de saber si un hombre es débil o fuerte, sino de si puede soportar la extensión de su desgracia, sea moral, sea física; y me parece tan ridículo decir que un hombre que se suicida es cobarde. [...] Mira al hombre en su limitada esfera, y verás cómo le aturden ciertas impresiones, cómo le esclavizan ciertas ideas, hasta que, arrebatándole una pasión todo su juicio y toda su fuerza de voluntad, le arrastra a su perdición. [...] Le hice recordar a una joven que habían encontrado ahogada hacía poco tiempo, y le conté su historia. [...] En fin, tiende los brazos para abrazar todos sus deseos..., y su amante la abandona. Hallase delante de un abismo, inmóvil, demente; una noche profunda la rodea; no hay horizonte, no hay consuelo, no hay esperanza: la abandona el que era su vida. No ve el inmenso mundo que tiene delante, ni los numerosos amigos que podrían hacerle olvidar lo que ha perdido; se siente aislada, abandonada de todo el universo, y ciega, acongojada por el horrible martirio de su corazón, para huir de sus angustias, se entrega a la muerte, que todo lo devora.⁴⁵

GOETHE, J.W.: *Penas del joven Werther*

Werther sabe que la felicidad solo puede venir de su propio corazón, pero al no poder poseer el amor de Charlotte, considera que ha perdido aquello que daba sentido a su vida. En esta carta anuncia los límites de su sufrimiento, y con ello, la presencia de la muerte, y del suicidio como única solución. “Una vez inmerso en la contradicción, adquiere la

⁴⁵ Goethe, J.W.: *op.cit.*, págs. 57-63.

certeza de su inevitable sacrificio.”⁴⁶ El subjetivismo propio del arte romántico y de la época, obligó a los individuos a conferir valor a la vida desde sí mismos, concediéndoles libertad y a su vez, dejándoles en el desamparo. Werther se suicida porque ha de regresar a una conciencia embotada y fría, tras haber sufrido un vaciamiento de sí mismo, habiendo depositado todo el sentido de la existencia en el amor idealizado de Charlotte. Werther está despojado de sí mismo y vive en la nostalgia del pasado, sin saborear ya el presente. No obstante, podemos resistirnos a tildar a Werther de pusilánime o de cobarde; apoyándonos en la tesis sostenida por Rafael Argullol con respecto al *héroe suicida*: la muerte romántica es un acto de creación y no de desesperación. El mismo Werther afirma que quiere morir, y que no es por desesperación, sino por convencimiento. “*La muerte es concebida, dionisiacamente, como un acto supremo de creación.*”⁴⁷ La muerte se presenta entonces como reafirmación de la vida ante el vacío de la existencia. Además de que, el suicidio fruto de una elección convierte al héroe romántico en dueño absoluto de sí mismo, y de su muerte. Logra poseerse en su destrucción. La autodestrucción le lleva a decidir sobre su identidad. La plenitud de la vida parece entonces ubicarse en las acciones y en la creación. A esta negación de la vida subyace un sentido profundo y radical. Tras la pérdida del amor y de los valores, Werther descubre que la vida ha quedado despojada de todo sentido, y por eso, se suicida.

Muchos, como Werther, juzgan que la vida no tiene sentido, pero no todos se suicidan. Podríamos sostener, como lo hace A. Schopenhauer -filósofo alemán del siglo XIX- en *El mundo como voluntad y representación*, que nuestro apego a la vida, nuestra voluntad de vivir, es más fuerte que todo el sufrimiento. Schopenhauer comprende que el suicida, lejos de negar su voluntad de vivir, en realidad, tan solo niega la vida y las condiciones en las que se encuentra, las cuales no le satisfacen. El suicida querría vivir, pero desea unas circunstancias vitales diferentes a las que tiene. Por lo tanto, entenderíamos aquí el suicidio como la búsqueda de una vida sin sufrimientos. No obstante, lo que nos causa sufrimiento es la voluntad de vivir, y la única forma de negar la voluntad es asumir el sufrimiento, no negarlo, como haría el que renuncia a la vida. El suicidio, para el filósofo alemán, es una liberación falsa. Negarle el sentido a la existencia, no significa que no merezca la pena vivir. La ausencia de sentido no lleva necesariamente al pesimismo, cabe la posibilidad de que de esta conciencia nazca una afirmación de la existencia que se justifique por la existencia misma. Este nihilismo afirmativo lo

⁴⁶ Argullol, Rafael: *op.cit.*, pág.408.

⁴⁷Ibid.

encontramos en A. Camus o en F. Nietzsche. Se trata de encontrar un sentido en el puro hecho de existir, sin buscar soluciones trascendentes. Aunque en ambos pensadores, podemos hablar de una cierta trascendencia que se da en la inmanencia; en el futuro del superhombre en la filosofía nietzscheana, y en el “nosotros” de la rebeldía camusiana. La búsqueda y la construcción del sentido rebrotan de su propia negación. La pregunta por el sentido de la existencia, y la herida que se sigue de esta nacen en la conciencia, en la toma de conciencia del sujeto de sí mismo. A diferencia de los animales, los cuales no se proyectan más allá de sí mismos, en el ser humano brota la interrogación ontológica, la necesidad de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismo como ser del mundo. Como hemos podido observar, si asumimos que la realidad no responde a un orden lógico, sino más bien a unas fuerzas de azar, absurdo e indeterminación, el sentido de la existencia queda totalmente comprometido, y deja al hombre en un desamparo, consciente de su miseria, fragilidad y finitud. El sufrimiento que padecemos los seres humanos no tendría un sentido. Camus responde a la ausencia de sentido a través de la figura de Sísifo, quién a pesar de su condena impuesta por los dioses a elevar una piedra hasta la cumbre de una montaña, desde la cual esta caerá una y otra vez, cada vez que alcance la cima, acepta su destino y su sufrimiento. Dice sí a la existencia, a pesar de su condena. Esta lucha repetitiva del hombre absurdo encarnado por Sísifo, es análoga a la del hombre en su existencia. El universo se presenta indiferente hacia el ser humano, hacia sus esperanzas, sus sufrimientos y sus crímenes; pero, cuando este acepta su destino como inevitable, irresoluble y carente de sentido, la lucha se convierte en el sentido mismo, “la lucha por llegar a las cumbres basta para llenar un corazón de hombre.”⁴⁸ Por eso, es preciso imaginarse a Sísifo dichoso. La propia existencia, y la creación de sentido a partir de la vida misma, justifican la existencia. A través de nuestros personajes, observamos que no hay una lógica que se siga del absurdo. Werther no soportará el sufrimiento, pero Sísifo nos muestra que es posible encontrar una justificación de la existencia en el arte, en el amor o en la belleza de los detalles del mundo; es decir, en la propia existencia. Quizás es preciso aceptar la pregunta radical por el sentido de la existencia y asumir sus consecuencias, para comenzar a concederle valor a nuestra vida.

⁴⁸ Camus, Albert : *op.cit.*, pág.156.

3) Glosario

Irracionalismo: Las corrientes irracionistas ponen en cuestión una determinada concepción de razón. Frente a las filosofías racionalistas, las cuales privilegian la razón abstracta y conciben la realidad con una estructura lógico racional, las filosofías irracionistas, como el existencialismo o el pensamiento de F. Nietzsche, atienden a la importancia de la voluntad, de la individualidad y de las pasiones.

Sentido de la existencia: La pregunta por el sentido de la existencia ha sido una cuestión abordada por todo el pensamiento filosófico occidental, pero también por la ciencia, la teología, la psicología o la literatura. Preguntarnos por el sentido, remite a preguntas como: ¿Por qué existimos? ¿Por qué morimos? ¿Qué es existir?

Sentimiento del absurdo: En el pensamiento de Albert Camus el absurdo designa la falta de sentido con la que el mundo y la existencia se presentan al hombre. El absurdo nace de la confrontación entre un mundo silencioso, y un ser humano que se pregunta y busca razones para comprender por qué existe.

Suicidio: El suicidio es el acto de quitarse la vida voluntariamente.

Suicidio filosófico: Según Albert Camus, el suicidio filosófico acontece cuando se acepta el absurdo de la existencia como certeza, como punto de partida, y en vez de preguntarnos cómo habitar ese absurdo, tratamos de negarlo, acudiendo a soluciones trascendentes. Camus utilizará el ejemplo del pensamiento de S. Kierkegaard para ilustrar el suicidio filosófico.

Suicidio romántico: El suicidio romántico, como el de Werther, puede ser entendido como un acto de creación, libertad y afirmación radical ante el vacío de la existencia.

Romanticismo: El Romanticismo es un movimiento cultural que se origina principalmente en Alemania y Reino Unido en el siglo XVIII, y se desarrolla en el siglo XIX. Surge como reacción a la Ilustración y al Neoclasicismo.

Tedium vitae: Es una locución latina que se utiliza para expresar el hastío y el aburrimiento, y el agotamiento existencial. Muchos autores lo dotan de una carga melancólica.

Voluntad de vivir: Es el fundamento metafísico que subyace al mundo. A. Schopenhauer en *El mundo como voluntad y representación* comprende la voluntad como un querer

ciego que se despliega en el mundo y en los seres humanos, y les impulsa a seguir viviendo y deseando.

Pesimismo: Es un estado de ánimo o una perspectiva filosófica, como la de A. Schopenhauer, que sostiene que en el mundo prevalece el sufrimiento, la decadencia y el dolor. Por ejemplo, para Schopenhauer, la voluntad de vivir hace de la vida humana un continuo sufrimiento.

Nihilismo afirmativo: En el pensamiento de F. Nietzsche, nihilismo describe la situación de la cultura occidental dominada por la metafísica y los valores del cristianismo. Frente a la decadencia de los valores tradicionales, el nihilismo afirmativo anuncia la posibilidad de crear unos nuevos; es decir, de concebir de otra forma al hombre, la voluntad y la razón, entre otras cuestiones fundamentales.

5.1.3. Actividades de aprendizaje de la Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica constará de 4 actividades de aprendizaje, en las cuales se buscará afianzar la comprensión de los conocimientos, reflexionar a propósito de los mismos, desarrollar la capacidad de análisis y lectura de los textos, trabajar de forma autónoma y colectiva para la consecución de las tareas, y fomentar la creatividad.

5.1.3.1. Actividad 1. Para comprender y argumentar

Tras la exposición de los contenidos de la Unidad Didáctica *“La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”* por parte del docente mediante lección magistral, se llevará a cabo una actividad inicial que servirá para afianzar la comprensión de los conocimientos, y esclarecer dudas. Para ello, se planteará al alumnado preguntas como:

1º de Bachillerato	
Filosofía	
Actividad 1: Para comprender y argumentar	
Fecha:	Nombre:
Explica las semejanzas y diferencias entre las tres acepciones estudiadas del término sentido. Analiza desde cada una de ellas el acontecimiento del: “Nacimiento de un ser humano”. Finalmente, haz un breve comentario a propósito de la descripción que François René de Chateaubriand, (1768-1848) -escritor francés considerado el	

fundador del romanticismo en la literatura francesa- realiza de su nacimiento en su paradigmática obra, *Memorias de Ultratumba*.

Como se ve, estaba equivocado respecto a lo que dije en mis obras: me creía nacido el 4 de octubre y no el 4 de septiembre; mis nombres de pila son: François-René, y no François-Auguste. La casa en que vivían a la sazón mis padres estaba situada en una calle lóbrega y estrecha de Saint-Malo, llamada la calle de los Judíos: esta casa es hoy día una posada. La habitación donde mi madre dio a luz domina una parte desierta de las murallas de la ciudad, y por las ventanas de esta habitación se ve un mar que se extiende hasta donde se pierde la vista, topando con los escollos. [...] Estaba casi muerto cuando vine al mundo. El bramido de las olas, encrespadas por una borrasca que anunciaba el equinoccio de otoño, impedía oír mis gritos: me han comentado a menudo estos detalles; su tristeza no se ha borrado nunca de mi memoria. No pasa un día sin que, meditando acerca de lo que he sido, no vuelva a ver en mi imaginación el peñasco sobre el cual nací, la habitación donde mi madre mi infligió la vida, la tempestad cuyo ruido acunó mi primer sueño, el desdichado hermano que me dio un nombre que casi siempre he llevado en la desgracia.⁴⁹

Explica con tus palabras qué es lo que caracteriza a la pregunta por el sentido de la existencia.

¿Qué relación existe entre “el sentido de la existencia humana” y “la experiencia religiosa”?

Diserta brevemente sobre la siguiente pregunta: ¿Crear en la trascendencia es una forma de “huida del mundo”? Para desarrollar el tema:

- Puedes decantarte por un sí o por un no, y defender tu postura, exponiendo argumentos y razones. Si no te comprometes con una postura, explica en qué sentido sí puede ser una huida del mundo, y en qué sentido no lo es.
- Piensa en qué razones pueden conducir a los seres humanos a pensar, anhelar y creer en la trascendencia.
- Indica si conoces alguna religión que conduce a creer en la trascendencia, cita algún caso y piensa, también, ejemplos de lo contrario. Reflexiona sobre los efectos que tiene en la vida de los seres humanos creer en la trascendencia.

Construye tres narraciones breves, haciendo que el/la protagonista de cada una de ellas sea alguien que sostiene una de las tres respuestas básicas a la pregunta por el sentido.

⁴⁹ Chateaubriand, René: *Memorias de ultratumba (libros I-XVIV)*, Barcelona, Acantilado, 2005, págs. 27-28.

Imagina cómo puede ser su vida, en función de la respuesta que da a la pregunta por el sentido.
Explica brevemente las diferencias entre: destino y azar; dolor y sufrimiento.
¿Qué relación existe entre la consciencia que el ser humano tiene de la muerte, y la pregunta por el sentido de la existencia?
Define y explica brevemente las nociones “suicidio filosófico” y “suicidio romántico”. Vincúlalas con los autores que las plantearon. Además, plantea brevemente el problema del suicidio y su relación con la pregunta por el sentido de la existencia.

Tiempo de realización de la Actividad 1: 50 minutos de realización.

5.1.3.2. Actividad 2. Textos

Con el objetivo de fomentar la educación lectora de los alumnos, su razonamiento crítico, su comprensión de la problemática del sentido de la existencia, y la relación entre la filosofía y la literatura en la representación que el ser humano hace de sí mismo; en la presente actividad se trabajará con textos filosóficos y literarios. Cada fragmento, irá acompañado de una serie de preguntas que los alumnos tendrán que responder. Finalmente, el profesor recogerá los ejercicios para su corrección y evaluación.

1º de Bachillerato	
Filosofía	
Actividad 2: Textos	
Fecha:	Nombre:
Escoge dos fragmentos de los seis propuestos a continuación, y lee cada uno de los fragmentos elegidos con atención. Después, responde a las preguntas. Relaciona los textos con los contenidos proporcionados en el aula.	
Advertencia: En el caso de escoger el poema de Charles Baudelaire, será necesario escoger también el texto de Jean Paul Sartre. En este caso, los dos textos se valorarán como 1, y habrá que escoger otro más.	
La vida ha de tener un sentido bajo cualquier circunstancia, incluso en la peor que sepamos concebir. Pero, ¿cómo explicaremos este resultado de la investigación que contradice tan claramente el sentimiento omnipresente de carencia de sentido? Pues bien, si indagamos cómo se comporta el hombre de la calle en la búsqueda de sentido, descubriremos que existen tres caminos principales que conducen a la	

realización del sentido: el primero consiste en llevar a cabo una acción o crear una obra; el segundo supone experimentar algo o encontrarse con alguien; en otras palabras, el sentido puede hallarse no sólo en el trabajo sino también en el amor. Sin embargo, el camino más importante es el tercero: al tener que enfrentarnos a un destino que no está en nuestras manos cambiar, nos sentimos interpelados a sobreponernos a nosotros mismos y a crecer más allá de nosotros, en una palabra, a cambiarnos a nosotros mismos. Y esto es igualmente aplicable al dolor, a la culpa y a la muerte, hasta el punto de que podemos convertir el sufrimiento en una realización y un logro humanos, deducir de la culpa la oportunidad de cambiar a mejor, y ver en la transitoriedad de la vida un incentivo para actuar de manera responsable.

Frankl, V. R

*Logoterapia y análisis existencial*⁵⁰

- 1) Según el autor, ¿qué caminos conducen a las personas a la realización del sentido?
- 2) ¿Puede tener un sentido el sufrimiento y la transitoriedad de la vida?

Hemos reconocido, hace mucho tiempo, que el núcleo y la esencia de cada cosa es esta aspiración idéntica a la que en nosotros llamamos voluntad, donde se manifiesta más claramente y con la conciencia más perfecta. A su comprensión por un obstáculo que se eleva entre ella y su fin actual la llamamos dolor; por el contrario, llamamos bienestar y felicidad a la consecución de este fin. [...] Todo esfuerzo o aspiración nace de una necesidad, de un descontento con el estado presente, y es por tanto un dolor mientras no se ve satisfecho. Pero la satisfacción verdadera no existe, puesto que es el punto de partida de un nuevo deseo, también dificultado y origen de nuevos dolores. Jamás hay descanso final; por tanto, jamás hay límites ni términos para el dolor. [...] Una vez convencidos en cierta manera a priori, en virtud de las consideraciones más generales, por el estudio de los primeros caracteres intelectuales de la vida humana, de que esta, por su índole, es incapaz de proporcionarnos la dicha, y que, por el contrario, no es en su esencia más que un dolor constante disfrazado bajo mil distintas formas, y un estado absoluto de desgracia, podremos despertar en nosotros esta convicción, más vivamente todavía a posteriori, si pasando a los hechos reales evocamos con la imaginación los cuadros y ejemplos innumerables que nos suministran la experiencia y la historia [...] El padre de la historia apunta la idea, hasta hoy no refutada a mi juicio, de que no hay hombre en el mundo que no haya deseado más de una vez no despertar al día siguiente. En este respecto, lo mejor de la existencia es su brevedad, de que tan a menudo nos lamentamos. [...] El más obstinado optimista, si visitase los hospitales, lazaretos y clínicas operatorias, las cárceles, las salas de tormento y las ergástulas de los esclavos; si se le condujera a los campos de batalla y a los lugares donde se levanta el cadalso o se le hiciera penetrar en los oscuros rincones en donde se esconde la miseria. [...] El optimismo, cuando no es un mero discurso irreflexivo de personas

⁵⁰ Frankl, Viktor: *Logoterapia y análisis existencial*, Barcelona, Herder, 2018.

cuyo obtuso cerebro no encierra más que palabras, me parece no sólo absurdo, sino verdaderamente impío, pues es un sarcasmo contra los dolores sin cuento de la humanidad.

Arthur Schopenhauer

El mundo como voluntad y representación, vol.II.⁵¹

- 1) ¿Estás de acuerdo con Schopenhauer en que “la satisfacción verdadera no existe, puesto que es el punto de partida de un nuevo deseo”? Intenta explicarlo mediante un ejemplo.
- 2) ¿Podrías explicar la diferencia entre las argumentaciones “a priori” y “a posteriori” en favor de la inevitabilidad del dolor en la vida humana?
- 3) ¿Qué piensas de la afirmación de que “no hay hombre que no haya deseado más de una vez no despertar al día siguiente”?
- 4) ¿Schopenhauer nos ofrece una visión optimista o pesimista de la vida? ¿Cómo considera el optimismo?
- 5) ¿Cuál es la postura del autor con respecto a la pregunta por el sentido de la existencia?

Éramos un montón de existentes incómodos, embarazados por nosotros mismos; no teníamos la menor razón para estar allí, ni unos ni otros; cada uno de los existentes, confuso, vagamente inquieto, se sentía estar de más con respecto a los otros. De más: fue la única relación que pude establecer entre los árboles, las verjas, los guijarros. [...] Y yo -flojo, lánguido, obsceno, dirigiendo, removiendo, melancólicos pensamientos-, también yo estaba de más. Afortunadamente no lo sentía, más bien lo comprendía, pero estaba incómodo porque me daba miedo sentido (todavía tengo miedo, miedo de que me atrape por la nuca y me levante como una ola). Soñaba vagamente en suprimirme, para destruir por lo menos una de esas existencias superfluas. Pero mi misma muerte habría estado de más. [...] La palabra Absurdo nace ahora de mi pluma; hace un rato, en el jardín, no la encontré, pero tampoco la buscaba, no tenía necesidad de ella; pensaba sin palabras, en las cosas, con las cosas. Lo absurdo no era una idea en mi cabeza, ni un hábito de voz, sino aquella larga serpiente muerta a mis pies, aquella serpiente de madera. Serpiente o garra o raíz o garfas de buitre, poco importa. Y sin formular nada claramente, comprendía que había encontrado la clave de la Existencia, la clave de mis Náuseas, de mi propia vida. En realidad, todo lo que pude comprender después se reduce a este absurdo fundamental. Absurdo: una palabra más, me debato con palabras; allí llegué a tocar la cosa. [...]

Sartre, J. P

*La náusea*⁵²

⁵¹ Schopenhauer, Arthur: *El mundo como voluntad y representación*, vol. II, citado en: Roldán, Antonio: *El sentido de la existencia humana. 1º de Bachillerato*, Independently published, 2018, págs. 65-67.

⁵² Sartre, J.P: *La náusea*, citado en: Roldán, Antonio: *El sentido de la existencia humana. 1º de Bachillerato*, Independently published, 2018, págs. 68-70.

- 1) Decir que el hombre está de más, ¿es demostrativo de una visión optimista o pesimista de la vida? ¿Por qué?
- 2) Atendiendo a los apuntes proporcionados en clase, y la descripción que Sartre hace del Absurdo, define la noción, y la postura la filosofía del absurdo frente a la pregunta por el sentido de la existencia.
- 3) En el texto, Sartre sostiene que la consecuencia de comprender la existencia como un absurdo es un estado de angustia, de agonía, de náusea. ¿Podrías explicar, con tus propias palabras, por qué este estado se deriva de aquella comprensión?

ESPLÍN

Cuando el cielo plumizo pesa igual que una tapa
sobre el alma que gime entre largas congojas,
y abarcando la curva de horizontes sin fin
vierte luces negruzcas tristes como las noches;

cuando es una mazmorra chorreante la tierra
donde como un murciélago topa con las paredes
la Esperanza cautiva con sus tímidas alas,
y en los techos podridos la cabeza se hiere;

cuando extiende la lluvia sus inmersos regueros
imitando barrotes de una vasta prisión,
y un ejército mudo de infernales arañas
tiende redes por dentro de este pobre cerebro,

hay campanas que gritan bruscamente con furia
levantando a los cielos un aullido espantoso,
como espíritus que van errantes, sin patria,
profiriendo gemidos obstinados sin tregua.

Veo largos entierros, sin tambores ni música,
que desfilan por mi alma, lentamente; vencida,
la Esperanza solloza, y la Angustia, despótica,
clava sobre mi cráneo una negra bandera.

Baudelaire, Charles

*Las flores del mal*⁵³

⁵³ Baudelaire, Charles: “Esplín”, *Las flores del mal*, Barcelona, Planeta, 2015, pág. 114.

- 1) ¿Qué es el “esplín”? ¿Qué metáforas e imágenes utiliza Charles Baudelaire para describirlo y caracterizarlo?
- 2) ¿Con qué problemas de la existencia se relaciona el “esplín”?
- 3) ¿Qué relación se puede establecer entre el “esplín” y la “náusea” presentada por Jean Paul Sartre?

Hamlet. Ser o no ser, de eso se trata;
 si para nuestro espíritu es más noble sufrir
 las pedradas y dardos de la atroz fortuna
 o levantarse en armas contra un mar de aflicciones
 y oponiéndose a ellas darles fin.
 Morir para dormir, no más; ¿y con dormirmos
 decir que damos fin a la congoja
 y a los mil choques naturales
 de que la carne es heredera?
 Es la consumación
 que habría que anhelar devotamente.
 Morir para dormir. Dormir, soñar acaso;
 sí, ahí está el tropiezo: que en ese sueño de la muerte
 qué sueños puedan visitarnos,
 cuando ya hayamos desechado
 el tráfago mortal,
 tiene que darnos que pensar
 Esta es la reflexión que hace
 que la calamidad tenga tan larga vida,
 pues, ¿quién soportaría los azotes
 y escarnios de los tiempos, el daño del tirano,
 el desprecio del fatuo, las angustias
 del amor despechado, las largas de la ley,
 la insolencia de aquel que posee el poder
 y las pullas que el mérito paciente
 recibe del indigno, cuando él mismo podría
 dirimir ese pleito con un simple punzón?
 ¿Quién querría cargar con fardos,
 rezongar y sudar en una vida fatigosa,
 si no es porque algo teme tras la muerte?
 Esa región no descubierta,
 de cuyos límites ningún viajero
 retorna nunca, desconcierta

nuestro albedrío, y nos inclina
a soportar los males que tenemos
antes que abalanzarnos a otros que no sabemos.

De esta manera la conciencia
hace de nosotros cobardes [...]

Shakespeare, William
*Hamlet*⁵⁴

- 1) ¿Cuál es el problema que se plantea en el texto?
- 2) ¿Qué concepción presenta Shakespeare de la muerte a través del monólogo de Hamlet? ¿Qué significa la analogía entre el sueño y la muerte? ¿Qué relación puede establecerse entre esta analogía y la concepción trascendente del sentido de la existencia?
- 3) ¿Qué caracterización hace de la vida Shakespeare?

¿De dónde vengo yo y de dónde viene el mundo en que vivo y del cual vivo? ¿Adónde voy y adónde va cuanto me rodea? ¿Qué significa esto? Tales son las preguntas del hombre, así que se liberta de la embrutecedora necesidad de tener que sustentarse materialmente. Y si miramos bien, veremos que debajo de esas preguntas no hay tanto el deseo de conocer un porqué como el de conocer el para qué; no de la causa, sino de la finalidad. [...] ¿Por qué quiero saber de dónde vengo y adónde voy, de dónde viene y adónde va lo que me rodea, y qué significa todo esto? Porque no quiero morir del todo, y quiero saber si he de morirme o no definitivamente. Y, si no muero, ¿qué será de mí?; y, si muero, ya nada tiene sentido. Y hay tres soluciones: a) o sé que me mero del todo y entonces la desesperación irremediable, o b) sé que no muero del todo, y entonces la resignación, o c) no puedo saber ni una ni otra cosa, y entonces la resignación en la desesperación o esta o en aquella, una resignación desesperada, o una desesperación resignada, y la lucha. [...] Quedémonos ahora en esta vehemente sospecha de que el ansia de no morir, el hambre de la inmortalidad personal, el conato con que tendemos a persistir indefinidamente en nuestro ser propio y que es, según el trágico judío, nuestra misma esencia, eso es la base afectiva de todo conocer y el íntimo punto de partida personal de toda filosofía humana, fraguada por un hombre y para hombres. [...] Y ese punto de partida personal y afectivo de toda filosofía y de toda religión es el sentimiento trágico de la vida. [...] ¿Cuál es nuestra verdad cordial y antirracional? La inmortalidad del alma humana, la de la persistencia sin término alguno de nuestra conciencia, la de la finalidad humana del Universo. ¿Y cuál su prueba moral? Podemos formularla así: obra de modo que merezcas, a tu propio juicio y a juicio de los demás, la eternidad, que te hagas insustituible, que no merezcas morir. O tal vez así: obra como si hubieses de morirte mañana, pero para sobrevivir y eternizarte. [...] Ha de ser nuestro mayor esfuerzo el de hacernos insustituibles, el de hacer una verdad práctica el hecho teórico -si es que esto de hecho teórico no envuelve una *contradicción in adiecto*- de

⁵⁴ Shakespeare, William: *Hamlet*, Tragedias, Obra completa 2, Barcelona, Penguin Random House, 2015, págs. 347-348.

que es cada uno de nosotros único e irremplazable, de que no pueda llenar otro el hueco que dejamos al morir.

Unamuno, Miguel

*Del sentimiento trágico de la vida*⁵⁵

- 1) ¿Con qué preguntas filosóficas se relacionan las cuestiones que Unamuno se plantea al principio del texto? “¿De dónde vengo yo y de dónde viene el mundo en que vivo y del cual vivo? ¿Adónde voy y adónde va cuanto me rodea?” Justifica tu respuesta.
- 2) ¿Qué relación establece Unamuno entre el “por qué” (o causa) y el “para qué” (o fin)?
- 3) Ante la muerte, Unamuno ofrece tres salidas. Analízalas y elige la que te parezca mejor, razonando esa elección.
- 4) Explica el significado de lo que él denomina como “el sentimiento trágico de la vida”.
- 5) ¿Cuál es la norma o máxima de conducta que propone Unamuno ante el sentimiento trágico de la vida? ¿De qué modo crees tú que puede luchar una persona para hacerse eterna, es decir, para eternizarse en lo posible, para ser recordada?

Tiempo de realización de la Actividad 2: 50 minutos.

5.1.3.3. Actividad 3. Disertación: Filosofía y Literatura

Tras la realización de la Actividad 2. Textos, en la cual se responderán a una serie de preguntas relativas a textos literarios y filosóficos, el docente llevará a cabo una lección magistral específica sobre la relación Filosofía y Literatura. Esta relación se explicará desde el marco teórico de la antropología literaria. Es necesario, puesto que los alumnos leerán, reflexionarán y dialogarán con textos tanto literarios como filosóficos a propósito de la cuestión del sentido de la existencia y los grandes interrogantes sobre el tema, que se dedique una sesión a explicar las diferentes formas de representar que tiene el ser humano, y la relación que existe entre ellas. Tras la lección magistral *Introducción a la*

⁵⁵ Unamuno, Miguel: *Del sentimiento trágico de la vida*, citado en: Roldán, Antonio: *El sentido de la existencia humana. 1º de Bachillerato*, Independently published, 2018, págs. 73-76.

relación Filosofía y Literatura, los alumnos realizarán la Actividad 3. Esta actividad será una disertación sobre la relación entre la filosofía y la literatura.

1º de Bachillerato

Filosofía

Actividad 3: Disertación: Filosofía y Literatura

Fecha:

Nombre:

En la Actividad 2. Textos, se realizó una lectura comprensiva, y se respondieron a una serie de preguntas sobre textos tanto literarios como filosóficos, a propósito de la cuestión del sentido de la existencia y los grandes interrogantes sobre el tema. En la siguiente sesión, se explicó de forma introductoria la relación entre la filosofía y la literatura, y el porqué de haber trabajado textos de ambos ámbitos para abordar la problemática de la Unidad Didáctica. En base a los conocimientos adquiridos en dicha sesión, y usando de ejemplo los textos trabajados en la Actividad 2, realiza la siguiente disertación:

Disertación: Filosofía y Literatura

¿Cuál es la relación entre la Filosofía y la Literatura?

Sugerencias para desarrollar el tema:

- Piensa cuáles son las diferencias y las semejanzas entre estos dos ámbitos de conocimiento.
- Piensa por qué ha sido posible pensar el problema del sentido de la existencia desde textos tanto filosóficos como literarios.
- Reflexiona sobre el elemento de la narratividad presente tanto en la Filosofía como en la Literatura.
- Introduce la noción “Antropología literaria”, y explica brevemente qué es.
- Piensa sobre la capacidad de representación del ser humano, y sobre los límites del conocimiento.

Estructura de la disertación:

- Título
- Introducción: planteamiento del problema (5 o 6 líneas)
- Argumentación: planteamiento de la tesis, y desarrollo argumental coherente y claro.

- Conclusión: síntesis de la argumentación y tesis propuesta en la disertación (5-10 líneas)
- Extensión total: máximo 1 folio por las dos caras.

Tiempo de realización de la Actividad 3: 50 minutos. Al comienzo de la sesión se llevará a cabo la lección magistral de *Introducción a la relación Filosofía y Literatura*, que durará 25 minutos y en la segunda parte, de otros 25 minutos, se realizará la Actividad 3. Disertación: Filosofía y Literatura. Finalmente, el profesor recogerá las disertaciones para su corrección y evaluación.

5.1.3.4. Actividad 4. Teatro existencial: El sentido de la vida

1º de Bachillerato

Filosofía

Actividad 4. Teatro existencial: El sentido de la vida

Fecha:

Nombre:

Grupo:

Instrucciones básicas para la realización del Teatro existencial:

- Los grupos, elegidos por los alumnos, constarán de un mínimo de 5 alumnos y un máximo de seis participantes. No obstante, el mínimo de alumnos podría variar en función del número de alumnos asistentes a la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato.
- Las condiciones y elementos que deben estar presentes en todas las piezas teatrales son las siguientes:
 - Se iniciarán con la presentación de un personaje que experimenta un episodio de angustia existencial al plantearse la pregunta por el sentido de la existencia.
 - En el desarrollo de la obra, se incluirá el diálogo de varias respuestas y/o posturas frente la pregunta por el sentido de la existencia (al menos tres), de entre las incluidas en los apuntes proporcionados.
 - La duración de la obra debe rondar entre los 10 y 15 minutos.
 - Los participantes en la representación deben memorizar sus guiones, no siendo posible la utilización de papel alguno.

- El tiempo de realización de la Actividad será de 3 sesiones de clase, en las cuales el profesor guiará las dudas y el trabajo del alumnado; siendo aconsejable la dedicación de más tiempo por parte del alumnado, aunque no sea durante de las sesiones de clase. Se dedicará una cuarta sesión a realizar la representación de cada una de las piezas teatrales elaboradas.
- La información necesaria para la elaboración de la obra teatral se encuentra en los apuntes proporcionados por el profesor de Filosofía. Sin embargo, dicha información puede ser complementara con preguntas al docente, y con materiales extraídos de otros medios, como libros o webs. Por ello, se permitirá el uso de estos materiales en el aula, siempre que su fin sea la búsqueda informativa para la realización de la tarea.
- El producto evaluado será la representación. En caso de no realizarse el día indicado, sin una razón justificada, la calificación será 0.

Observaciones adicionales:

- No todos los integrantes del grupo están obligados a salir escenario. Puede haber una distribución de roles: encargados de música, de vestuario, etc.
- Es importante invertir tiempo en la elaboración del guion, y que se reconozca con claridad la postura existencial de cada personaje.
- Es preciso ajustar el tiempo dedicado a cada tarea en la elaboración de la obra. Es necesario leer y comprender los contenidos, elaborar un guion original, planear la representación (espacio, música, decorado, vestuario), ensayar la representación, memorizar el papel y representar la obra.

Distribución temporal de las sesiones:

- Sesión 1: Lectura y explicación del proyecto. Realización de los grupos. Primera toma de contacto con el proyecto: elaboración de personajes, comprensión de los contenidos, etc.
- Sesión 2: Realización del guion.
- Sesión 3: Lectura y ensayo del guion.
- Sesión 4: Representación de las obras.

Tiempo de realización de la Actividad 4: 4 sesiones, de 50 minutos cada una.

6. Metodología

6.1. Enfoque metodológico y principios psicopedagógicos

De acuerdo con la legislación vigente, tal y como se establece en el *Artículo 8. Principios pedagógicos*⁵⁶ el enfoque metodológico y los principios psicopedagógicos que han guiado la construcción de la presente Unidad Didáctica, son los siguientes:

1) Las actividades educativas en la etapa estarán encaminadas al desarrollo de la capacidad del alumnado para el autoaprendizaje, el trabajo en equipo y la aplicación de métodos de investigación apropiados.

2) En las distintas materias se desarrollarán actividades que fomenten la motivación, estimulen el interés, el hábito de lectura y estudio, así como las destrezas para la correcta expresión oral en público y escrita.

3) La integración y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se promoverá como recurso metodológico eficaz para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

4) La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual, cooperativo y en equipo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.

5) Se prestará especial atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, potenciando recursos metodológicos y medidas de atención a la diversidad que les permitan finalizar con éxito la etapa.

Además, el proyecto de Unidad Didáctica propuesto considera una serie de criterios metodológicos, acordes con los contenidos específicos de la Unidad, y acordes con las directrices metodológicas establecidas en el BOCYL para el desarrollo de la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. Atendiendo a lo establecido en el BOCYL, la metodología para el desarrollo de la Unidad Didáctica será constructiva, activa, y promoverá el razonamiento crítico y autónomo. El diálogo y las lecciones magistrales interactivas serán el vehículo del pensamiento, y estarán guiadas por estrategias de exposición y argumentación de contenidos teóricos y prácticos. Los criterios metodológicos generales que guiarán el desarrollo de la Unidad Didáctica serán los siguientes:

⁵⁶ ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de: <file:///C:/Users/sofia/Downloads/BOCYL-D-08052015-5.pdf>, pág. 32486.

- 1) Usar una metodología activa, participativa e interactiva, en la que se conceda importancia a la actividad personal del alumnado, y a su motivación; para favorecer así el ejercicio pleno de sus capacidades. Esto contribuye al aprendizaje significativo.
- 2) Conectar con los intereses y la vida real de los estudiantes. Esto es posible gracias al tema en cuestión; puesto que el problema por el sentido de la existencia se conectará directamente con los interrogantes vitales de los alumnos.
- 3) El trabajo en grupos. En la Actividad 4 se trabajará en grupos, lo cual ofrece posibilidades de participación efectiva de todos los alumnos, favorece el intercambio de ideas, la motivación y el aprendizaje intersubjetivo.
- 4) Atender a las diferencias entre los alumnos, con el objetivo de favorecer en cada estudiante el máximo desarrollo de sus capacidades.
- 5) Utilizar diversas técnicas en la realización de actividades.
- 6) Introducir al alumnado en la técnica del comentario de texto. En el ámbito filosófico, es necesario iniciarse en el conocimiento y aprendizaje sistemático de esta técnica. El alumno ha de familiarizarse progresivamente con el análisis, el comentario y la valoración crítica de los textos. La pretensión es que los alumnos sean capaces de comprender el lenguaje filosófico y literario; asimilar la información recibida y relacionarla con los textos; y comparar entre textos de diversas posturas y ámbitos de conocimiento.
- 7) Aplicar el método de la disertación y el ejercicio de creación de una obra dramatizada. Esto permite valorar si los estudiantes comprenden la información recibida, si son capaces de resolver problemas concretos, y si lo hacen de un modo personal y creativo. Estas técnicas posibilitan que los alumnos aporten sus propias reflexiones y las relacionen con las posiciones estudiadas. Además, aprender a construir sus argumentos y posturas, trabajando de forma activa y constructiva.

Asimismo, teniendo en cuenta los contenidos de la Unidad Didáctica, los criterios metodológicos específicos serán los de la pedagogía narrativa. Consideramos aquí el interés de tratar de introducir una didáctica narrativa, o entender la narratividad como estrategia didáctica y metodológica.⁵⁷ La consideración de la narrativa como una de las estrategias metodológicas para la enseñanza puede contribuir al desarrollo de la

⁵⁷ Cfr. Caamaño, Carmen: *La narrativa en la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.camaradelibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%C3%93N-Y-LA-EDUCACI%C3%93N.pdf> a 8 de septiembre de 2020.

formación integral del alumnado, puesto que la narratividad es, como ha tratado de demostrarse en el marco teórico del presente trabajo, la capacidad propia de la existencia humana. Utilizamos aquí la noción de narratividad en un sentido amplio, refiriéndonos tanto a la capacidad propia del ser humano, como a los textos literarios y filosóficos. El ser humano es un fabricante de historias, que narra para darle sentido a su existencia, para comprender los enigmas de la su condición. Introducir el elemento de la narratividad en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la filosofía, supone favorecer el desarrollo de la operación fundamental para la construcción de sentido y realización en las acciones de los individuos, del alumnado. Por eso, la escritura y la lectura, y la relación entre la filosofía y la literatura, se convierten en los principales recursos didácticos para esta Unidad Didáctica. Desarrollar la educación lectora y fomentar la capacidad narrativa del alumnado se convierte así en el principal objetivo didáctico del docente.

El enfoque metodológico narrativo busca un equilibrio entre la narrativa y la normativa. La normativa establece aquello que debe suceder; la narrativa conforma un marco en el cual se crean los discursos acerca del pensamiento y las posibilidades del ser humano. Este enfoque implica apostar por la recuperación del sujeto no sólo como sujeto cognoscente, sino también como sujeto emotivo y volitivo. Fomentar la lectura, la disertación, el comentario de los textos, y la creación narrativa -guion teatral-, son ciertas prácticas educativas y recursos didácticos guiados por el método narrativo, que pretenden evocar, convocar y provocar al alumnado para que piense, sienta y actúe. La lectura de textos filosóficos, o de textos de otras disciplinas que tratan contenidos filosóficos, constituye una herramienta metodológica eficaz para el desarrollo de la comprensión, exposición y el análisis de ideas. Tanto si se encarna el rol de autor, como el de lector-receptor del discurso, los textos están cargados de significado, cualidad que sin duda genera un impacto transformador en ambos. Por eso, el ejercicio de escritura y representación de una obra teatral es la culminación del círculo hermenéutico creado a través de las actividades en la presente Unidad Didáctica. En las Actividades 1,2,3 los alumnos son lectores-receptores, desarrollando su educación lectora; pero en la Actividad 4 los alumnos son creadores, autores; desarrollando ellos mismos su capacidad narrativa. Introducir prácticas educativas narrativas en la enseñanza-aprendizaje de la materia de Filosofía, puede devolver al currículo las emociones humanas, las cuales son necesarias para brindar significación y realización a los seres humanos.

Las narrativas son identidad, re-conocimiento, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, re-flexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el

presente y el presente con el futuro. Las narrativas son experiencia contada y significada; su potencialidad ha de ser re-descubierta en la escuela.⁵⁸

6.2. Secuenciación y temporalización

Siguiendo la distribución de contenidos expuesta en la ORDEN EDU/363/2015, la Unidad Didáctica “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*”, perteneciente al Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía, podría formar parte de la Segunda Evaluación, es decir, del 2º trimestre; o bien, de la 3ª Evaluación. No obstante, la distribución temporal de las unidades didácticas puede variar en función de las Programaciones Didácticas de los centros de enseñanza.

La distribución temporal de las sesiones, teniendo en cuenta que la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato se imparte en 3 horas semanales, tendrá que organizarse en un total de 10 sesiones, de 50 minutos cada una. Durante las dos primeras sesiones se impartirán los contenidos teóricos de la Unidad Didáctica. En la tercera sesión, se realizará la *Actividad 1. Para comprender y argumentar*; actividad que servirá para afianzar los contenidos. Durante la cuarta sesión, se abordará la *Actividad 2. Textos*. La quinta sesión estará vinculada con la anterior. Tras la realización de la Actividad 2, en la cual se responderán una serie de preguntas relativas a textos literarios y filosóficos, se introducirá la reflexión teórica sobre la relación entre la filosofía y la literatura. Durante la primera parte de la sesión -25 minutos- se llevará a cabo una lección magistral de *Introducción a la relación Filosofía y Literatura*, para poder así realizar la *Actividad 3 Disertación*. en la segunda parte -25 minutos-. En las cuatro sesiones siguientes, todo el tiempo estará consagrado a la preparación y realización de la *Actividad 4. Teatro existencial*. Finalmente, la última y décima sesión se dedicará a la evaluación conjunta de la Unidad Didáctica; se resolverán dudas, se devolverán las actividades realizadas y sus consiguientes correcciones; y se evaluará el trabajo elaborado, tanto por parte de los alumnos, como por parte del docente.

Distribución temporal de las sesiones para la Unidad Didáctica: “<i>La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia</i>.” (50 minutos cada sesión)	
Sesión 1	Lección magistral: Contenidos teóricos
Sesión 2	Lección magistral: Contenidos teóricos
Sesión 3	Realización Actividad 1

⁵⁸ Meza, José Luis: “Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela”, *Actualidades Pedagógicas*, nº54, julio- diciembre 2009, pág. 105.

Sesión 4	Realización Actividad 2
Sesión 5	Lección magistral: Introducción a la relación Filosofía y Literatura (primera parte de la sesión) Realización Actividad 3 (segunda parte de la sesión)
Sesión 6	Realización Actividad 4
Sesión 7	Realización Actividad 4
Sesión 8	Realización Actividad 4
Sesión 9	Realización Actividad 4
Sesión 10	Sesión de Evaluación

Tabla 2. Tabla resumen de la distribución temporal de las sesiones de la Unidad Didáctica

7. Evaluación

7.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos para la Unidad Didáctica

Los criterios de evaluación para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato están recogidos en la ORDEN EDU/363/2015 por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Los estándares de aprendizaje evaluables son las especificaciones de los criterios de evaluación, cuyo objetivo es definir los resultados de aprendizaje; y que estos sean observables, medibles y evaluables. De ahí que, en el documento oficial, los contenidos, los criterios de evaluación, y los estándares de aprendizaje evaluables, aparezcan relacionados. Siendo esto así, para la elaboración de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos para la Unidad Didáctica, atenderemos a la legislación vigente; aunque también tendremos en consideración los objetivos y contenidos específicos de la Unidad. Además, consideraremos los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje propios del Bloque 1. Contenidos transversales, los cuales deben estar presentes durante el desarrollo de todo el curso de Filosofía de 1º de Bachillerato. A continuación, presentaremos una tabla (Tabla 2) para recoger dicha información:

Unidad didáctica: <i>La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia</i>	
Bloque 5. el ser humano desde la filosofía	
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Leer comprensivamente y analizar, de forma crítica, textos significativos y breves, pertenecientes a pensadores destacados. <i>(Contenidos transversales)</i>	Analiza, de forma crítica, textos pertenecientes a pensadores destacados, identifica las problemáticas y las soluciones expuestas, distinguiendo las tesis principales, el orden de la argumentación y relaciona los problemas planteados en los textos con lo estudiado en la unidad, y/o con lo aportado por otros filósofos o corrientes y/o con saberes distintos de la filosofía.
Argumentar y razonar los propios puntos de vista sobre las temáticas estudiadas en la unidad, de forma oral y escrita, con claridad y coherencia. <i>(Contenidos transversales)</i>	Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.
Analizar y argumentar sobre planteamientos filosóficos, elaborando de forma colaborativa esquemas, mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles, mediante el uso de medios y plataformas digitales. <i>(Contenidos transversales)</i>	Selecciona y sistematiza información obtenida de los contenidos impartidos en clase, la lectura de los textos propuestos, y de otras fuentes, como libros o internet.

<p>Conoce y reflexiona sobre las concepciones filosóficas que, sobre el ser humano en cuanto tal y la pregunta por el sentido de su existencia, se han dado a lo largo de la filosofía occidental, comparando semejanzas y diferencias entre los sucesivos planteamientos, analizando críticamente la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica.</p>	<p>Contrasta y relaciona las principales concepciones y/o posturas filosóficas que, sobre el ser humano y el problema del sentido de la existencia, se han dado históricamente.</p>
	<p>Argumenta y razona, de forma oral y escrita, sus propios puntos de vista sobre el ser humano, desde la filosofía y sobre diferentes temáticas filosóficas relacionadas con el sentido de la existencia humana.</p>
<p>Comprende, en términos generales, algunas claves sobre la pregunta por el sentido de la existencia humana, y la envergadura de la problematización.</p>	<p>Diserta, de forma oral y escrita, sobre las grandes cuestiones metafísicas que plantean el problema del sentido a la existencia humana.</p>
	<p>Utiliza los contenidos impartidos sobre el problema del sentido y las diferentes posturas frente al mismo, para crear una obra dramatizada.</p>
	<p>Utiliza con rigor términos como sentido, muerte, libertad, existencia, trascendencia, inmanencia, nihilismo, pesimismo, suicidio, entre otros.</p>
<p>Comprende la relación entre filosofía y literatura como problema filosófico, y de suma importancia para la comprensión de la filosofía misma.</p>	<p>Argumenta coherentemente, fundamentándose en los datos objetivos aprendidos a propósito de la relación entre filosofía y literatura.</p>

Realiza una lectura crítica de textos filosóficos, literarios y filosófico-literarios, que permita la profundización en los mismos, y una mayor comprensión de la pregunta por el sentido de la existencia humana.	Analiza de forma crítica, textos significativos y breves, de los grandes pensadores.
--	--

Tabla 3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos para la Unidad Didáctica

7.2. Instrumentos de evaluación y criterios de calificación

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que permiten observar en qué medida los procesos de enseñanza-aprendizaje, con las respectivas competencias y objetivos de la materia, están siendo desarrollados adecuadamente, cumpliendo con lo concretado en los criterios de evaluación y sus respectivos estándares de aprendizaje evaluables. Para la Unidad Didáctica del presente trabajo, los procesos de enseñanza-aprendizaje serán evaluados de acuerdo con los siguientes instrumentos:

OA	Observación del alumno en el aula. Se observará que la consecución de las capacidades y de las actividades por parte del alumno sea efectiva y adecuada.
PA	Preguntas al alumno en el aula. Se observará, por medio de preguntas orales al alumnado en el aula, que los contenidos se han adquirido con comprensión y corrección.
AA	Actividades dentro y fuera del aula. Las actividades propuestas en el desarrollo de la Unidad Didáctica, tanto aquellas que se realicen en el aula, como aquellas que deban realizarse fuera del aula -como la obra dramatizada- deben ser realizadas adecuadamente, de forma individual o grupal. Estas actividades son fundamentales para el desarrollo de las capacidades del alumnado.
TG	Trabajo en grupo. Mediante la Actividad 4. se valorará notablemente la capacidad de trabajo en grupo, organización conjunta, y escucha de los compañeros.

PE	Pruebas escritas. Las actividades 1,2, y3, son pruebas escritas, que exigen por parte del alumnado una exposición de los contenidos en tiempo y forma determinados. Se realizarán de forma individual.
PF	Portfolio. En un portfolio se agruparán las actividades específicas realizadas en el desarrollo de la Unidad Didáctica. El portfolio podrá realizarse a partir de la última sesión -sesión 10-, en la cual los alumnos recuperarán las actividades realizadas con las respectivas correcciones de las mismas. El Portfolio no será evaluado, pero deberá utilizarse para el estudio y preparación de la Evaluación final.

Tabla 3. Instrumentos de evaluación específicos para la Unidad Didáctica

Por otro lado, es necesario especificar cuáles serán los criterios de calificación de la Unidad Didáctica. Los criterios de calificación son los instrumentos de evaluación que conforman la calificación numérica del alumno. En la presente Unidad Didáctica, serán instrumentos de calificación las pruebas escritas, la obra dramatizada, y la actitud general e intervenciones del alumno.

La Unidad Didáctica: <i>“La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia”</i> supondrá un 10% de la nota global en la Evaluación Final. De forma específica, el porcentaje que corresponde a cada instrumento de calificación será el siguiente:	
10%	Actitud general, intervenciones y asistencia del alumnado.
10%	Actividad 3. Disertación: Filosofía y Literatura <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia del discurso, ortografía y capacidad de exposición y argumentación. - Capacidad de reflexionar críticamente a propósito del tema propuesto.
30%	Actividad 2. Textos <ul style="list-style-type: none"> - Coherencia del discurso, ortografía y capacidad de exposición y argumentación. - Adecuada integración de los contenidos impartidos. - Capacidad de comprensión lectora y de análisis de los textos.
10%	Actividad 1. Para comprender y argumentar <ul style="list-style-type: none"> - Relación de las respuestas con los contenidos impartidos y contenido de las respuestas en sí.

	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia del discurso, ortografía y capacidad de exposición y argumentación.
40%	<p>Actividad 4. Teatro existencial: El sentido de la vida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Originalidad de las propuestas. - Adecuada integración de los contenidos impartidos. - Trabajo en grupo.

Tabla 4. Criterios de calificación específicos para la Unidad Didáctica

8. Conclusión

¿Enseñar filosofía a través de la literatura? El presente trabajo pretende responder a esta pregunta, y lo hace mediante la fundamentación teórica de la antropología literaria; y su consiguiente propuesta de aplicación en el ámbito educativo, la Unidad Didáctica: “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*”. En una época en la que la filosofía y la literatura caen en el olvido en los planes de estudio, o bien hay una excesiva especialización, este trabajo tiene por objetivo contribuir en la defensa de que el estudio de la literatura es esencial para el estudio de la filosofía, y viceversa; pero, sobre todo, de que es necesario leer, enseñar y comprender los textos filosóficos y literarios para comprender al ser humano mismo. Por eso, todo parece indicar, y así se ha considerado en la totalidad de la Propuesta Didáctica, que, sólo renovando nuestros hábitos de lectura, utilizando metodologías narrativas, fomentando la educación lectora de los alumnos y realizando una labor educativa interdisciplinar, podremos obtener frutos en el papel que debe jugar la formación humanística en las aulas de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, y en la formación integral de los sujetos en general.

La consideración de la íntima relación entre la filosofía y la literatura tiene como base la copertenencia de ambos campos del saber por razones conceptuales, a saber, por su condición narrativa. El ser humano, fruto de la inadecuación entre las palabras y las cosas, representa lo real, y se representa a sí mismo; creando símbolos y representaciones que desvelan y, al mismo tiempo, construyen. Esta concepción del “hombre imaginario”, y la consiguiente necesidad de estudiar los símbolos -presentes en los mitos, en la literatura, en la filosofía, o en el arte- a través de la recuperación del círculo hermenéutico; guían la teoría de la antropología literaria. Los presupuestos teóricos de la antropología literaria, y la defensa de la relación entre la filosofía y la literatura, ha vertebrado la propuesta didáctica del presente trabajo.

El problema de la pregunta por el sentido de la existencia, y el resto de interrogantes que surgen de esta, como el problema del suicidio, la libertad, la muerte, o el sufrimiento, entre otros; son problemas especialmente adecuados para plantear la relación entre la filosofía y la literatura. La pregunta por el sentido de la existencia nos confronta con los límites del conocimiento, y es precisamente en esos límites, en los cuales aparecen las narraciones. Para dar una respuesta educativa a este problema, surge la Unidad Didáctica: “*La reflexión filosófica sobre el sentido de la existencia*” perteneciente al Bloque 5. El ser humano desde la Filosofía, según lo establecido en la legislación vigente para la materia de Filosofía de 1º de Bachillerato. La elaboración de contenidos, competencias, objetivos, metodología, evaluación y actividades de la Unidad Didáctica se ajusta a los parámetros establecidos por la normativa; aunque se añaden una serie de elementos curriculares que trabajan la relación entre la filosofía y la literatura. En las actividades de aprendizaje propuestas para la Unidad Didáctica, a saber, preguntas sobre los contenidos, comentario de textos, disertación y creación de una obra dramatizada; se busca conformar el marco práctico para la aplicación y comprensión de la relación entre filosofía y literatura. En definitiva, a través de la Propuesta Didáctica del presente trabajo, se ha buscado demostrar y defender por qué la literatura sirve como elemento didáctico para la enseñanza de la filosofía, se ha buscado explorar la posibilidad de una pedagogía de la razón poética.

A pesar de que, en algunos mortales afortunados, poesía y pensamiento hayan podido darse al mismo tiempo y paralelamente, a pesar de que, en otros más afortunados todavía, poesía y pensamiento hayan podido trabarse en una sola forma expresiva, la verdad es que pensamiento y poesía se enfrentan con toda gravedad a lo largo de nuestra cultura. Cada una de ellas quiere para sí eternamente el alma donde anida. [...] Pero hay otro motivo más decisivo de que no podamos abandonar el tema y es que hoy poesía y pensamiento se nos aparecen como dos formas insuficientes; y se nos antojan dos mitades del hombre: el filósofo y el poeta. No se encuentra el hombre entero en la filosofía; no se encuentra la totalidad de lo humano en la poesía.⁵⁹

⁵⁹ Zambrano, María: *Filosofía y poesía*, México, Fondo de cultura económica, 1987, pág. 13.

BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, Cayetano: *Filosofía y literatura. Un encuentro moderno*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2004.
- Aristóteles: *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994.
- Argullol, Radael: *El Héroe y el Único*, Acantilado, Barcelona, 2008.
- Blanch, Antonio: *El hombre imaginario. Una antropología literaria*, Madrid, PPC, Universidad Pontificia Comillas, 1995.
- Brenifier, Oscar: *Filosofar como Sócrates: Introducción a la práctica filosófica*, Valencia, Diálogo, 2011.
- Camus, Albert: *El hombre rebelde, Obras*, Tomo III, Madrid, Alianza Editorial, 1996, págs. 296-323.
- Camus, Albert.: *El mito de Sísifo*, Madrid, Alianza Editorial, 2014
- Cassirer, Ernst: *Mito y lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- Chateaubriand, René: *Memorias de ultratumba (libros I-XVIV)*, Barcelona, Acantilado, 2005
- Cortina, Adela (ed.): *Filosofía*, Madrid, Santillana, 1996, págs. 264-277.
- Fuentes, Andrea: *Ese relato que somos*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2002, pág. 43.
- Frankl, Viktor: *Logoterapia y análisis existencial*, Barcelona, Herder, 2018.
- García-Lorente, José Antonio: *Richard Rorty: una alternativa a la metafísica occidental*, Barcelona, Laertes, 2012.
- Goethe, J. W.: *Penas del joven Werther*, Alianza, Madrid.
- Heidegger, Martin: *Carta sobre el humanismo*, Madrid, Taurus, 1966.
- Heidegger, Martin: *Ser y tiempo*, Madrid, Trotta, 2014.
- Nietzsche, Friedrich: *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- Roldán, Antonio: *El sentido de la existencia humana. 1º de Bachillerato*, Independently published, 2018.
- Schiller, Friedrich: *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*, Barcelona, Acantilado, 2018.
- Zambrano, María: *Filosofía y poesía*, México, Fondo de cultura económica, 1987.

- Artículos de revistas:

Eliade, Mircea: *Rites and Symbols of Initiation*, Nueva York, Harper, 1965, págs.134-135.

Jung, Carl : “On the Relation of Analytical Psychology to Poetry », *The Portable Jung*, Nueva York, The Viking Press, 1971, págs. 319-321.

López Quintás, Alfonso: “Cómo adquirir formación ética a través de la literatura”, *Revista española de pedagogía*, Nº 198, mayo-agosto, 1994, págs. 314-341.

Meza, José Luis: “Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela”, *Actualidades Pedagógicas*, nº54, julio- diciembre 2009, págs. 97-105.

Sánchez Meca, Diego: “Filosofía y literatura o la herencia del romanticismo”, *Filosofía y Literatura. Historia de una relación e interna reflexión crítica*, Anthropos, Barcelona, nº129, febrero, 1992.

- Páginas web:

Caamaño, Carmen: *La narrativa en la enseñanza*. Recuperado de: <https://www.camaradelibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%C3%93N-Y-LA-EDUCACI%C3%93N.pdf> a 8 de septiembre de 2020.

Competencias clave en filosofía. Wikipedia. Recuperado de: <https://rafaelrobles.com/filo/index.php?title=Competencias clave en filosof%C3%ADa> a 2 de septiembre de 2020.

Filosofía. Programación Didáctica – Oxford Pack Virtual. Recuperado de: http://www.oxfordpackvirtual.es/CONTENIDOS_PACKS/4.BACHILLERATO/FILOSOFIA/PROFESOR/FILOSOFIA_BACHILLERATO_PROGRAMACION_DIDACTICA.pdf, págs. 15-17.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Mendoza Fillola, Antonio: *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html, a 5 de septiembre de 2020.

ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de: <file:///C:/Users/sofia/Downloads/BOCYL-D-08052015-5.pdf>

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo¹, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>, pág. 255.

- Imágenes:

Lorrain, Claude (1650). *Vista de Delfos con una procesión*, [óleo sobre lienzo, 150x200cm]. Roma, Galería Doria-Pamphili. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Cuadros_de_Claudio_de_Lorena#/media/File:Clau_de_Lorrain_027.jpg

Friedrich, Caspar (1808-1810). *Monje a la orilla del mar*, [óleo sobre lienzo, 110x171cm]. Berlín, Staatliche Museen. Recuperado de: <https://www.lacamaradelarte.com/2018/04/el-monje-frente-al-mar.html>

- Bibliografía complementaria:

Apuntes de la asignatura Filosofía, 1º de Bachillerato, Curso 2019/2020, Colegio Nuestra Señora de Lourdes, Valladolid, a cargo del profesor Víctor Navarro.

Apuntes de la asignatura de Filosofía, 1º de Bachillerato, Curso 2019/2020, IES Condesa Elyo Alfonso, Valladolid, a cargo del profesor Miguel Ángel Cuadrado.