



Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**UNIDAD DIDÁCTICA: LA FILOSOFÍA CRÍTICA
ALEMANA: LA IMPORTANCIA DE KANT Y HEGEL EN
BACHILLERATO**

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

Alumno: Francisco Izquierdo González

Tutora: María José Gómez Mata

Curso: 2019 – 2020

Especialidad: Filosofía

Universidad de Valladolid

ÍNDICE

- 1. La filosofía crítica alemana: la importancia de Kant y de Hegel en Bachillerato**
 - 1.1. Introducción y justificación de la Unidad didáctica**
 - 1.2. El papel del profesor de filosofía.**
 - 1.3. La aportación de la filosofía a la formación del alumno**
 - 1.4. Contenidos**
 - 1.4.1. La filosofía crítica de Kant**
 - 1.4.2. El idealismo absoluto de Hegel. Dialéctica y Superación.**
 - 1.4.3. Recursos didácticos: actividades**
- 2. Competencias**
 - 2.1. Competencias clave**
 - 2.2. La filosofía y las competencias clave**
- 3. Elementos transversales**
- 4. Objetivos**
 - 4.1.1. Objetivos generales de la etapa de Bachillerato**
 - 4.1.2. Objetivos específicos de la asignatura**
 - 4.1.3. Objetivos específicos de la unidad didáctica**
- 5. Decisiones metodológicas y didácticas**
- 6. Atención a la diversidad y actividades de enriquecimiento**
- 7. Criterios y Procedimientos de evaluación y calificación del alumno**
- 8. Evaluación de la Unidad didáctica**
- 9. Conclusiones**
- 10. Bibliografía**

1. La filosofía crítica alemana: la importancia de Kant y Hegel en Bachillerato

1.1. Introducción y justificación de la Unidad didáctica

Cuando me puse a plantearme qué tema tratar en el TFM tuve mis dudas. Yo no había estudiado filosofía de forma reglada y me pasé el curso intentando llenar aquellos huecos que iba encontrando en mi entender, tratando de formarme una idea más completa de la génesis y la historia del pensamiento occidental.

Comencé estudiando con detenimiento a los pensadores presocráticos y continué repasando a Platón, a Aristóteles y profundizando más en Santo Tomás. Por fin llegué a Descartes. Y allí me entretuve. Además de algunos manuales de filosofía y libros específicos sobre el pensamiento del autor, comencé a leer algunas de sus obras. Y fue leyendo el *Discurso del Método* y las *Meditaciones metafísicas* cuando reparé en la importancia del contacto directo con el autor. Al ir avanzando en su lectura, me sentía interpelado directamente por el autor y me parecía que se iba desarrollando un diálogo íntimo con el mismo. Las ideas de Descartes daban pie a preguntas, estas preguntas llevaban a otras y en mi cabeza se iban relacionando estas ideas con lo ya estudiado hasta el momento. Por la cabeza pasaban objeciones que a mi parecer habrían dado tales o cuales autores, cuestiones que me parecían inconclusas y me preguntaba si se abordarían con posterioridad... Después de Descartes seguí con Locke, con Hobbes y finalmente llegué a Hume. Y aquí de nuevo me entretuve y pasé algún tiempo leyendo su Tratado de la Naturaleza Humana.

En este punto la figura de Kant oteaba ya en el horizonte. Tenía claro que ponerme en serio con este autor era un punto fundamental para seguir con paso firme en el estudio de la filosofía. Y fue entonces cuando alguien me sugirió ir de oyente a las clases sobre Hegel que se impartían en la facultad.

Mi contacto con este autor fue como un chispazo. Según fui profundizando en el pensamiento de este autor, empecé a ver con nitidez que más allá de creer o no creer que su sistema explicaba la totalidad de lo real, su forma de entender el despliegue del pensamiento era una herramienta muy potente.

Y he aquí la razón por la que me decidí aventurarme en conocer más a fondo la filosofía de este autor. Su lectura actuó como un revulsivo en mí. Pude ver la potencia de la dialéctica como proceso de comprensión de la realidad, de la historia y del pensamiento.

Me di cuenta de que la propia estructura del aprendizaje era dialéctica. De cómo en mi proceso de aprendizaje a través de los autores se había ido produciendo sin excepción este proceso. De cómo la afirmación de las teorías de un autor me había llevado a su consecuente negación por el descubrimiento de un pensador posterior, y de cómo en un tercer momento y mediando una negación de esta negación había llegado a un tercer momento de síntesis, en el que quedaban incorporados elementos de ambos autores y que de nuevo sería una nueva tesis o afirmación que desencadenaría una nueva triada dialéctica.

Ésta es la razón, en definitiva, por la que elegí tratar este autor en un TFM de educación. Porque fui constatando como todo lo que para mí tenía importancia y todo lo que pensaba que era fundamental transmitir a los alumnos seguía de alguna forma un desarrollo dialéctico. Desde el aprendizaje hasta la cooperación humana en todos sus grados de desarrollo hasta ir formando las distintas instituciones que son el eje de nuestra vida: familia, sociedad civil y Estado (como veremos durante la unidad, ésta será precisamente la tríada dialéctica que nos muestre Hegel en su exposición del despliegue del Espíritu Objetivo).

Fue después de comenzar el estudio de Hegel cuando volví a Kant. Me di cuenta de que necesitaba una mayor comprensión de la filosofía trascendental para entender de dónde partía Hegel.

Estudié primero la epistemología kantiana y más adelante continué con su ética, pues me parecían de alguna manera partes separadas de su filosofía, unidas únicamente en última instancia por las ideas trascendentales, los límites a los que nuestro conocimiento no puede llegar y que se convierten en postulados de la razón práctica, ideas a las que el hombre debe aspirar.

Sin embargo, con el transcurso del estudio, fui comprendiendo la unidad total que ambas constituían. Me fui dando cuenta de cómo su preocupación por saber qué puede conocer el hombre, venía motivada fundamentalmente porque Kant pensaba que es precisamente a través del conocimiento como el hombre se mantiene libre. Fui comprendiendo que ésta era la preocupación fundamental de Kant: el hombre, su libertad y su dignidad.

Comprendí que con su intento de fundamentar la física newtoniana, de determinar aquello que constituye la ciencia, Kant estaba intentando que la razón fuese la misma para

todos los hombres, que cualquier hombre pudiese intervenir en la definición de lo que es racional. Su teoría del conocimiento estaba motivada en última instancia por mostrar que podía conocer el hombre en la medida en que el conocimiento nos hacía más iguales y esta igualdad entre los hombres era la garantía de mantenernos libres.

Por tanto, el objetivo de esta Unidad didáctica es precisamente acompañar al alumno en un recorrido similar al que yo mismo he experimentado. Por una parte, despertar su curiosidad, su hambre por conocer, e intentar que comprenda que es eso precisamente lo que le va a permitir encontrar su dignidad como ser humano. Que entienda que más allá de adquirir unos conocimientos determinados, el conocer y esa ansia por conocer es algo sustancialmente humano, es lo que nos hace ser lo que somos y lo que nos permite enfrentarnos al mundo en condiciones de igualdad con otros hombres y por tanto ser más capaces de mantenernos libres en nuestras determinaciones y en nuestra configuración de un proyecto vital.

1.2. El papel del profesor de filosofía

En la línea de lo comentado en el punto anterior, mi concepción de la figura del profesor sería precisamente la de un acompañante en el proceso de aprendizaje del alumno. Alguien que ayuda a señalar el camino al alumno, pero que también le transmite que sólo él mismo lo puede recorrer. Alguien que le muestra que aquella mayoría de edad de la que hablaba Kant, la libertad verdadera, sólo se alcanza construyendo la propia vida, desarrollando cada uno su proyecto vital, y esto sólo se puede hacer claro está, aprendiendo.

Aquí surge un tema que es a mi parecer capital en la enseñanza. Podemos querer transmitir todo esto, que a nosotros nos parece apasionante, pero ¿cómo hacerlo si no contamos con el interés de los alumnos? Debemos ser brutalmente honestos con ellos. Debemos tocar donde duele. Debemos mostrarles que hacerse estas preguntas no es una opción, que les va la vida en ello. Que ser libre, ser radical y dolorosamente libre precisa que nos hagamos preguntas. Y que es esta capacidad de pensar la propia vida y de tomar decisiones lo que constituye el fundamento de lo que significa ser hombre.

Por otra parte, tenemos que intentar comprender el momento vital en el que se encuentran nuestros alumnos. La adolescencia es una etapa llena de cambios físicos y psíquicos donde los alumnos van aprendiendo también quiénes son. Por ello creo que es especialmente importante mantener una fuerte empatía en nuestras interacciones con

ellos, una sensibilidad que nos permita ver y entender realmente cómo se sienten y qué piensan, y desde ahí, desde esa comprensión (que ellos sentirán si es honesta) será más fácil que nos escuchen, que nos presten atención, incluso que confíen en nosotros.

Hemos hablado hasta ahora del papel del profesor genéricamente, pero, ¿qué aporte diferencial puede hacer el profesor de filosofía? ¿Cuál sería entonces el papel fundamental del profesor de filosofía?

Mi visión al respecto es clara: transmitir al alumno una actitud de curiosidad ante el mundo, encender en él la llama del hambre de saber. En definitiva, ayudar a despertar en él una actitud filosófica hacia la vida.

Esta actitud de curiosidad ante el mundo constituye los propios cimientos de la filosofía, y conecta directamente con las preguntas fundamentales a las que han intentado dar respuesta todos los autores. Preguntas que enmarcamos en la epistemología como “¿qué es el mundo?”, “¿puedo conocer el mundo?”, “¿cómo puedo conocerlo?” y otras enmarcadas más bien en la ética como “¿qué debo hacer?” Y “¿qué puedo esperar si hago lo que debo?”, preguntas kantianas por autonomía y que pueden englobarse en la pregunta más general “¿qué significa ser hombre?”

Ni siquiera el propio concepto de filosofía se escapa a esta actitud filosófica, que todo lo cuestiona. ¿Qué es filosofía? Ésta es una pregunta que en el ámbito educativo se nos ha dicho que debíamos hacernos frecuentemente. Pero ¿por qué? ¿Por qué debemos hacernos esta pregunta con cierta frecuencia? ¿Por qué es tan importante mantener vivo un diálogo interno sobre esta cuestión? ¿Es cosa de fijar los límites del término?, ¿Es acaso posible fijar dichos límites? Pienso que la importancia radica más bien en el propio ejercicio de plantearnos la pregunta. No esperamos verdaderamente hallar una respuesta. O al menos, no una respuesta inmediata, y desde luego no una respuesta única y cerrada. Pero el mero planteamiento de esta cuestión en nuestra mente induce necesariamente una reflexión, altera automáticamente el estado de las cosas en nuestra conciencia, nos mantiene despiertos, vivos, alerta.

1.3. La aportación de la filosofía a la formación del alumno

Mi visión de la educación es la de un todo formativo para el alumno. Más allá de la impartición de una serie de contenidos, el proceso educativo inicia al alumno en las interacciones con sus semejantes, en la conformación de una “pequeña sociedad civil” si

se quiere. Los compañeros de aula, los profesores, los compañeros de otros cursos, el personal del centro, todos ellos van conformando el mundo social del alumno y a través del encuentro con ellos configura el alumno su propia idea de sí mismo.

Y aquí tenemos a Hegel de nuevo. El encuentro de dos conciencias que desean el reconocimiento por parte del otro y que precisamente a través del otro se van configurando en su identidad.

Y siguiendo un desarrollo de Sartre sobre el tema, Sartre nos dice que “un hombre es lo que hace con aquello que hicieron de él”. De nuevo aquí está la idea de una afirmación, lo que hicieron de nosotros: el idioma que aprendimos, los vínculos y emociones que nos fueron enseñadas de niños, la idea de la negación, lo que nosotros hagamos de eso, lo que vayamos construyendo a la contra, y la idea de una síntesis, de la negación de la negación, aquello que perdura de ambos momentos y constituye el hombre que somos.

Cierto es, que, en el mundo de hoy, ese proceso dialéctico y ese encuentro de conciencias no es únicamente un proceso bilateral entre profesor y alumno o alumno y alumno sino que se da una multilateralidad, con la participación de muchos agentes a través de otros canales como las redes sociales, la música, el cine...etc. Cuando un adolescente está escuchando un disco de la banda X, aquí la música está actuando como un elemento más que ayuda a conformar su identidad.

Pero volviendo al ámbito estrictamente educativo, ¿qué podemos decir que aporta fundamentalmente la filosofía al alumno? Además de lo obvio, el conocimiento de una serie de contenidos concretos, el estudio de la filosofía aporta una visión del pensamiento como un todo con coherencia interna, como un relato que se va generando y va evolucionando sobre el pensamiento, sobre cómo intenta el hombre comprender quién es, qué es el mundo que lo rodea y cómo puede (si es que puede) acceder a un conocimiento del mismo. Y me refiero precisamente a la toma de conciencia de la filosofía como un continuo narrativo y no como una serie de teorías más o menos arbitrarias elaboradas por distintos autores a lo largo de la historia.

Por otra parte, en un sistema como el actual, tendente a la especialización, las distintas materias de educación secundaria y bachillerato tienden a tratar unos temas específicos y lo hacen en parte tratando los mismos como parcelas aisladas de conocimiento, como compartimentos estancos sin relación.

Pienso que la filosofía puede hacer quizá esa función de puente, de sustrato común e hilo conductor entre las materias. ¿Qué si no la filosofía puede relacionar el estudio de los avances científicos del siglo XVII con el desarrollo de la geometría analítica, el estudio de la naturaleza y los intentos de demostración de la existencia de Dios? La filosofía puede operar aquí como un sistema de vasos comunicantes gracias al cual el alumno atisbe una relación entre las distintas materias, una suerte de entendimiento global y fluido.

Y no solo esto, sino que la filosofía puede a su vez contribuir a generar un tipo de entendimiento que atienda en mayor medida a las causas y consecuencias, al sentido histórico, a la conexión en la sucesión de acontecimientos y descubrimientos en los saberes, de forma que el alumno comprenda más profundamente los contenidos y adquiera el hábito de cuestionarse por qué de las cosas, su origen y sus consecuencias.

Con todo y con eso, quizás la aportación más importante que puede hacer la filosofía al alumno, es la de mostrarle que es libre, que es un ser radicalmente libre, y que la única forma de realizar esa libertad es construir la propia vida.

Tal y como veíamos al señalar el papel del profesor, esto entronca con la idea kantiana de que la libertad verdadera sólo se alcanza en el desarrollo del proyecto vital propio. De esta forma, la filosofía y quizás más aún el filosofar, son indisociables del vivir, de la configuración de la propia vida. Pensar y existir son la misma cosa que diría Hegel.

1.4. Contenidos

1.4.1. La filosofía crítica de Kant

1) La razón crítica

Kant creía firmemente que el mayor derecho de la humanidad consistía en ser racional y en vivir en la verdad. Y por tanto que defender un buen concepto de razón era defender el derecho básico de la humanidad

Tengo derecho a lo que es racional, pero si no tengo una noción de razón, entonces el derecho es una pretensión vana, una confusión personal, una creencia ilusa que los demás jamás reconocerán. Sólo la razón puede llevarnos a defender un verdadero derecho. Si no tenemos un concepto de razón que sirva para todos, no tendremos un concepto de derecho que sirva para todos. Kant siempre creyó que los conceptos de razón y de derecho tenían un destino común. Si el derecho era racional, tenía que ser igual para todos.

En su *crítica de la razón pura*, lo que Kant quiere conseguir es precisamente esto: que la razón sea la misma para todos los hombres. Kant quería demostrar que no podemos concluir nosotros solos que una opinión es racional: cualquier hombre puede y tiene derecho a intervenir en la definición de lo que es racional.

Ante todo, Kant pensaba que no se podía refinar el concepto de razón, ni se podía defender que todos los hombres pudieran acceder a ella, si no se definía un campo de fines en los que ella debía intervenir.

Si la razón debía ser un derecho del hombre, de todo hombre, debía definir las formas de vivir y de actuar que todo hombre puede llevar a cabo. Si la razón debía ser un derecho del hombre, si debía guiar al hombre en su vida para hacerlo libre, entonces, antes que nada, debía decirle al hombre quién era. La razón debía dedicarse a hallar lo que es común a todo hombre en las facetas más importantes de su vida, lo que es igual a todos los hombres. Así lo entendió Kant: los hombres solamente podían ser libres si en alguna medida eran iguales.

A estas facetas de la vida de los hombres en las que la razón debía intervenir, permitiendo que todo hombre fuese activo en ellas, Kant las llama intereses esenciales de la razón, y se resumen en tres preguntas: ¿Qué puedo conocer?, ¿Qué debo hacer? y ¿Qué puedo esperar? Kant posteriormente afirmó, que todas ellas se resumían en la pregunta ¿Qué es el hombre?

2) El uso teórico de la razón

Kant consideró que la racionalidad no se limitaba al ámbito del conocimiento, sino que también era extensiva al ámbito de la acción. La razón constituye, por un lado, el instrumento del que nos servimos para conocer (razón teórica) y, por otro, la facultad que guía y dirige nuestra acción (razón práctica). Pero echemos un vistazo primero al análisis que hace Kant de la razón teórica, es decir, su teoría epistemológica.

Kant había entrado en la historia de la filosofía por su contribución en el ámbito del conocimiento. Fue revolucionaria su teoría según la cual el conocimiento puede ser universal y necesario porque se basa en unas facultades y disposiciones que comparten todos los hombres.

Estas disposiciones, no obstante, nos condicionan a construirnos una particular y específica imagen del mundo, que no debe confundirse con cómo es el mundo en realidad.

Para comprobar si, verdaderamente existe correspondencia entre lo que conocemos y la realidad objetiva, tendríamos que salir de nosotros mismos y comprobarlo. Posibilidad que, evidentemente, Kant rechazará.

Estas facultades y disposiciones que comparten todos los hombres serán las que Kant denomina “elementos a priori” y que serán la base del conocimiento: allí donde se daban, era posible conocer.

- **Una cuestión pendiente**

Kant adopta como suya la cuestión pendiente de la Modernidad: ¿Cómo es posible el conocimiento? Por una parte, el racionalismo sostenía que la razón, partiendo de sí misma y de los contenidos innatos que posee, puede alcanzar un conocimiento universal; por otra, los empiristas defendían que la razón sólo opera con el material de la experiencia: como éste es concreto y cambiante, nuestro conocimiento no puede superar la categoría de probable.

Kant encontró la solución en una concepción del conocimiento que era una síntesis ambas: “Pero aunque todo nuestro conocimiento comience con la experiencia, no por ello procede todo él de la experiencia”. El sujeto que conoce aporta algo imprescindible para que sea posible este conocimiento. El ser humano no se limita a recibir información, sino que construye él mismo su imagen del mundo. Su constitución le permite, pero al mismo tiempo le obliga, a ver de una determinada manera aquello que le rodea.

- **La posibilidad de la ciencia**

Dar una respuesta a la controversia entre racionalismo y empirismo tenía más importancia de lo que podamos imaginar. Pese a que la física de Newton era aceptada por ambas corrientes, en ninguna de las dos quedaba fundamentada. Para los racionalistas, los enunciados de la ciencia eran “verdades de hecho”, es decir, enunciados empíricos y contingentes. Para los empiristas, limitar el conocimiento al dato empírico comportaba negarle toda universalidad, y concederle únicamente el grado de probabilidad.

Para Kant, un entusiasta de la física newtoniana, tenía que encontrarse la manera de validar y legitimar los progresos que, en su época, la ciencia estaba experimentando. Éste era uno de los objetivos de su obra magna: *La Crítica de la razón pura*.

Las argumentaciones son relaciones entre enunciados o juicios. Por ello, para poder determinar cuando son universales y necesarias (científicas), es preciso analizar primero

si sus juicios lo son. Para llevarlo a cabo, Kant elaboró, en la *crítica de la razón pura*, una teoría de los juicios en la que establecía las condiciones que tenían que cumplir para considerarlos científicos.

Kant considera que un juicio es un enunciado en el que se relaciona un sujeto con un predicado. Es decir, un juicio constituye la atribución de cualidades o propiedades a un sujeto determinado. Si además, pretendemos que sea científico, debe cumplir dos requisitos: ser extensivo, es decir, ampliar nuestro conocimiento del mundo, y ser universal y necesario, es decir, válido en cualquier circunstancia y momento.

Kant realizará una clasificación de los tipos de juicios atendiendo a su extensión y a su validez. En primer lugar y según su extensión, los juicios pueden ser sintéticos o analíticos, en función de que amplíen o no nuestro conocimiento del mundo. En segundo lugar y según su validez, los juicios pueden ser a posteriori o a priori, en función de si su verdad depende de la experiencia o no.

Con esta clasificación, Kant se basará en Leibniz (verdades de hecho y verdades de razón) y en Hume (cuestiones de hecho y relaciones de ideas) para establecer las combinaciones posibles entre juicios.

De esta forma tendríamos en primer lugar los juicios sintéticos a posteriori, que son extensivos y por tanto amplían nuestro conocimiento, pero que se fundamentan y comprueban en la experiencia y que, por tanto, tienen un carácter contingente. Por su parte, los juicios analíticos a priori, son juicios que tienen validez universal y necesidad lógica, porque no provienen de la experiencia, sin embargo, por esta misma razón, no amplían nuestro conocimiento del mundo.

Lo auténticamente novedoso en Kant, es que considera una tercera posibilidad: los juicios sintéticos a priori, que amplían nuestro conocimiento del mundo (son extensivos) y de los que tenemos una certeza a priori, es decir, sabemos su verdad sin tener que recurrir a la experiencia. Estos son, nos dirá Kant, los juicios propios de la ciencia. De este tipo son los principios de las matemáticas y de la física.

3) **Crítica a las facultades de conocimiento**

La gran obra de Kant dedicada al conocimiento y la ciencia es la *crítica de la razón pura*. Cuando Kant habla de criticar la razón se refiere a la tarea de analizar críticamente cuáles son la naturaleza, la función y los límites de la razón. Esta es una labor fundamental

a la hora de establecer las posibilidades reales de obtener conocimiento científico: sólo si sabemos cómo funciona la razón y hasta dónde puede llegar, podremos establecer cómo son posibles los juicios sintéticos a priori y por tanto por qué es posible la ciencia.

Kant analizará las facultades que intervienen en el conocimiento: *sensibilidad*, *entendimiento* y *razón*, para intentar responder a la pregunta de cómo son posibles los juicios sintéticos a priori en matemáticas, física y metafísica respectivamente.

Al estudio y análisis de cada una de estas facultades Kant las denominará “estética trascendental”, “analítica trascendental” y “dialéctica trascendental”.

- **La estética trascendental: un análisis de la sensibilidad**

En la estética trascendental, Kant analiza la primera facultad que interviene en el proceso de conocimiento: la sensibilidad, es decir, la receptividad necesaria para podernos construir una representación de la realidad. Kant fue uno de los primeros en intuir que la naturaleza y el funcionamiento de la sensibilidad que tenemos nos condicionan a ver el mundo de una determinada manera.

La sensibilidad es como una ventana que nos abre al mundo, pero que al mismo tiempo, nos condiciona a ver sólo un pequeño fragmento de él. Y es que esta facultad está constituida por unas estructuras que nos capacitan y nos limitan a recibir las impresiones de una manera determinada.

Para Kant, la forma en que estamos diseñados, nos obliga a ordenar todo lo que percibimos en el espacio y en el tiempo. Espacio y tiempo son por tanto las “*formas a priori de la sensibilidad*”, porque son anteriores a la experiencia y determinan la manera en que podemos tenerla. Cualquier representación es una impresión situada en el espacio y el tiempo. Por eso podemos decir que las intuiciones o impresiones del mundo son una síntesis del material sensorial y de las estructuras internas (espacio y tiempo) del propio sujeto.

El espacio

La objetividad para orientarnos en el espacio, para percibir objetos en el espacio, está garantizada porque dos cuerpos humanos pueden siempre hacer lo mismo y saber que hacen lo mismo. A este hacer lo mismo y saber que se hace lo mismo, saber que es posible obtenerlo con movimiento o gestos iguales, en el que no tienen por qué intervenir las palabras, Kant lo llama *intuición*. Esto es independiente de lo que percibamos en relación

con nuestro cuerpo, obtenemos estas intuiciones en la medida en que somos un cuerpo y éste se mueve. Precisamente porque son operaciones necesarias, Kant las llama *intuiciones puras y a priori*. Puras porque tenemos conocimiento de ellas independientemente de lo que se halle en tal o cual espacio. A priori porque si no se dan no podemos identificar algo en el espacio, porque si el espacio no está objetivamente ordenado, difícilmente obtendremos conocimiento.

El tiempo

¿Y qué ocurre con el tiempo? ¿Qué ocurre con la intuición del ahora?

A una serie sucesiva de elementos que percibimos, Kant la llama “síntesis de aprehensión de la diversidad”. Percibimos no sólo una serie de objetos, sino que los percibimos unos tras otros. Ese percibir unos tras otros no forma parte de lo que vemos, sólo nos dice que esa sucesión era la forma en que los veíamos y que en esa secuencia cada detalle tiene su momento. A un *ahora* sigue otro y luego otro.

Como el espacio, el ahora es independiente de lo que percibimos al decir “ahora”, y por eso Kant lo llama también *intuición pura*. Por eso, como el espacio, a este tiempo de “ahoras” Kant lo llama *intuición*, y como es la forma en la que somos conscientes de lo que vemos y percibimos, lo llama *forma del sentido interno*. Por su parte, el espacio, como es la forma en que nos relacionamos con lo que tiene que ver con nuestro cuerpo y lo que está fuera de él, Kant lo llama *forma del sentido externo*.

Síntesis de la aprehensión y síntesis de la reproducción

Introducir los detalles de lo que vemos en esa serie sucesiva del tiempo es lo que Kant llama producir la *síntesis de la aprehensión*. Por una parte el espacio identifica el lugar de las cosas, mientras que el tiempo no identifica nada en la realidad: es sólo la sucesión de nuestra conciencia de los detalles que vemos, no la sucesión de las cosas. Los detalles de la realidad no se suceden. Se sucede sólo el que yo los estoy viendo. El tiempo de la aprehensión es el tiempo en el que yo soy sucesivamente consciente de lo que percibo, no la sucesión en que existen las cosas.

De esta forma, cuando realice cualquier acción cotidiana, como la búsqueda de un objeto o de un lugar, debo retener los distintos detalles en la memoria, compararlos entre sí, reproducirlos. A todas estas operaciones de la imaginación Kant las llama *síntesis de la reproducción*.

Estos elementos a priori (espacio y tiempo) se convierten entonces en la base del conocimiento, en lo que nos permite responder a la pregunta de hasta dónde llega nuestro conocimiento: hasta donde ellos se dan, hasta ahí llega la posibilidad de conocimiento. ¿Pero cómo sabemos dónde estos elementos están presentes? Como hemos visto, lo que nos dice Kant es que tenemos que poder reconocer estos elementos en todo conocimiento concreto, pero con independencia de lo concreto que conozcamos de él.

A ese conocimiento de los elementos a priori Kant lo llamó *conocimiento puro*. A los argumentos para hallarlo, Kant lo llamó *conocimiento trascendental*.

Lo que Kant quería demostrar con esto es que el conocimiento de la naturaleza se basa en facultades que toda persona tiene, y por tanto, la naturaleza podía ser conocida por todos, y todos podían contribuir al conocimiento humano. En el fondo, lo que Kant nos está diciendo, como veremos más adelante cuando tratemos su ética, es que no es posible una sociedad democrática sin que todos accedan al conocimiento.

Por último, nos quedaría responder a la pregunta que citábamos al principio y que Kant enmarca en la Estética trascendental: ¿cómo son posibles los juicios sintéticos a priori en matemáticas? Como hemos visto, el carácter universal y necesario que ha de tener cualquier ciencia es un rasgo que únicamente pueden proporcionar las estructuras a priori, ya que estas no provienen de la experiencia, sino que la hacen posible.

Las matemáticas poseen este carácter a priori o de universalidad porque tanto la aritmética como la geometría se ocupan de las formas a priori de la sensibilidad. La geometría sería la ciencia que estudia las relaciones espaciales (las condiciones que ha de cumplir cualquier objeto en el espacio). La aritmética, por su parte, se ocupa del tiempo, ya que la serie numérica es para Kant, una sucesión temporal.

- **La analítica trascendental: un análisis del entendimiento**

Las intuiciones de la sensibilidad, si bien resultan imprescindibles para obtener conocimiento, todavía no lo constituyen por sí mismas. Son impresiones ordenadas en el espacio y en el tiempo, pero todavía inconexas y faltas de sentido. Para que proporcionen conocimiento es preciso interpretarlas y entenderlas. Ésta es precisamente la función del entendimiento.

En la analítica trascendental, Kant analiza la segunda facultad cognitiva: el entendimiento. Éste se caracteriza por la facultad de pensar o realizar juicios a partir de

las intuiciones de la sensibilidad y lo hace mediante los conceptos. Los conceptos agrupan y subsumen la multiplicidad de impresiones, dotándolas de sentido, con lo que se convierten en los instrumentos necesarios para pensar la realidad. Kant distingue dos tipos de conceptos: *conceptos empíricos* y *categorías*.

Los *conceptos empíricos* provienen de la experiencia. Después de observar y comparar, se extraen las características comunes de diversos objetos y se forman conceptos como los de casa, animal o ser humano.

Las *categorías*, que Kant llama también *conceptos puros*, a diferencia de los anteriores no provienen de la experiencia, sino que son estructuras a priori del entendimiento. Las categorías son creaciones espontáneas del entendimiento que servirán para agrupar y estructurar (conceptualizar) las intuiciones de la sensibilidad. Kant deduce, partiendo de los tipos de juicio, doce categorías: totalidad, pluralidad, unidad, realidad, negación, limitación, sustancia, causa, reciprocidad, posibilidad, existencia y necesidad.

Cada una de las doce categorías constituye un concepto vacío de contenido, necesita, por lo tanto, el material que aporta la sensibilidad para llenarse y proporcionar conocimiento. Para que haya conocimiento son imprescindibles tanto las intuiciones de la sensibilidad como las categorías del entendimiento. Las primeras, sin estar subsumidas en conceptos, son intuiciones inconexas y sin sentido; las segundas, sin el material de la sensibilidad, se quedan vacías y estériles. Sólo la conjunción de unas y otras permite entender el fenómeno u objeto de conocimiento.

La categoría sustancia

Kant llamaba a los fenómenos que permanecen en el tiempo sustancias, y defendió que si los fenómenos no fuesen en alguna medida permanentes (sustancias), sería imposible el conocimiento.

Sólo en relación con algo permanente podemos ordenar el mundo de tal manera que sea el mismo para todos. Por eso la categoría sustancia siempre tiene que operar en el conocimiento. Siempre indica qué fenómeno permanente usamos como punto de referencia para ordenar la realidad, de tal forma que ese punto de referencia sea común a varios sujetos.

A este tipo de palabras necesarias, Kant las llama, como hemos visto, categorías. Espacio y tiempo también se pueden considerar así, sólo que se trataba de formas de

operar con el cuerpo o con la conciencia, y por eso Kant las llamaba intuiciones, porque no podían explicarse con otras palabras.

Las categorías sí pueden explicarse con otras palabras. Pero las palabras que explican las categorías siempre acaban integrando el espacio y el tiempo. Por ejemplo la **categoría extensión** es lo que existe en el espacio. Las categorías siempre hacen referencia a las intuiciones puras del espacio y del tiempo.

La palabra sustancia sin embargo no es una intuición. Se puede explicar con palabras: sustancia es la existencia –externa o interna- que permanece en el tiempo. Esta palabra no dice nada de una forma de operar de nuestro cuerpo o de nuestra mente, sino que habla de una forma de existir la realidad – cuerpo o mente- que percibimos. A esta realidad de los cuerpos o de las mentes que percibimos Kant la llama fenómeno. La sustancia sería por tanto lo temporalmente permanente en la existencia de los fenómenos.

Las categorías: causa y efecto

Kant llama serie de causa y efecto a una serie temporal rígida, que si se altera nos hace perder de vista el fenómeno que queremos observar. Si cambiamos un elemento no se sigue lo que queremos. La secuencia es del tipo “Si tenemos A, B, C (causa) entonces se sigue X (efecto). Esta secuencia de causa – efecto es necesaria para conocer y por eso esas palabras son categorías, como la de sustancia. Son palabras que se pueden definir invocando el orden de existencia en el tiempo: la causa es necesariamente anterior y el efecto necesariamente posterior. Necesariamente caracteriza al orden, no a la existencia. Ni la existencia de la causa ni la existencia del efecto son por sí mismas necesarias. Pero sí es necesario que, si se dan, la causa sea antes que el efecto.

La categoría de relación recíproca

En esta categoría, los objetos definen un sistema de relaciones espaciales en el que todos tienen su función en relación con otros. En realidad, todas las cosas en el espacio están así: en relación recíproca. Sólo si identificamos esta relación recíproca llegamos realmente a conocer. No se trata sólo de una relación recíproca, sino de una interacción. Por tanto para el conocimiento también a veces es necesario considerar la interacción en que están las cosas. Esta relación recíprocamente activa es una categoría y puede definirse también como lo que le sucede a las sustancias que, en un espacio dado, son causas y efectos al mismo tiempo.

Por tanto y recapitulando, para que exista conocimiento, tenemos que emplear no sólo la categoría de extensión, sino la categoría de sustancia, de causa, de efecto, de acción recíproca. Pero de la misma manera que todo hombre tiene un cuerpo que le permite intuir el espacio, todos tenemos una conciencia que nos permite distinguir entre lo permanente, lo sucesivo y lo simultáneo como formas de tiempo, y por esta razón, todos podemos llegar a estar de acuerdo sobre qué significa sustancia, causa y relación recíproca.

Finalmente, al igual que hicimos en el apartado anterior respecto de las matemáticas, nos queda preguntarnos **¿Cómo son posibles los juicios sintéticos a priori de la física?**

La ciencia física constituye, según Kant, un conjunto de leyes que explican los fenómenos naturales. Ahora bien, aunque estas leyes, o los casos concretos subsumidos en ellas, han de comprobarse o verificarse en la experiencia, no provienen de ella. Precisamente en este punto, piensa Kant, es en el que se equivocaban los empiristas: los principios de la física no se derivan de la experiencia, sino de las categorías puras del entendimiento. Por ejemplo, el principio de causalidad, según el cual entendemos que todo fenómeno o acontecimiento obedece a una causa, es una consecuencia del hecho de que nuestro entendimiento interprete los fenómenos aplicando la categoría de causa.

Esto es lo que propicia la existencia de los juicios sintéticos a priori de la física: sus principios surgen de las categorías que, como ya hemos visto, son estructuras a priori del entendimiento.

- **La dialéctica trascendental: un análisis de la razón**

En la tercera parte de la *Crítica de la razón pura*, Kant analiza la tercera de las facultades cognitivas: la razón. Una vez que el entendimiento ha subsumido las impresiones bajo conceptos y los ha asociado formando juicios, la razón entra en escena relacionando estos juicios en argumentos o razonamientos que tratan de proporcionar conocimientos cada vez más generales. La razón es, por lo tanto, según Kant, la facultad de razonar o avanzar buscando principios más generales.

Sin esta labor de la razón, el conocimiento sería fragmentario. Gracias a los razonamientos, englobamos los juicios y las leyes del entendimiento en principios cada vez más generales, que nos permiten explicar una mayor cantidad de fenómenos. Esta tendencia está marcada por las formas a priori de la razón: las tres ideas trascendentales: la idea de Alma, la idea de Mundo, y la idea de Dios.

Bajo la idea de Alma, la razón subsume todos los fenómenos subjetivos procedentes de la experiencia interna. Los unifica, dándoles identidad, bajo la idea de Yo.

La idea de Mundo sirve para unificar y tratar como un todo los fenómenos de la experiencia externa. Así, considera que los fenómenos objetivos proceden de un único y mismo mundo.

La idea de Dios agrupa tanto los contenidos de la experiencia interna como los contenidos de la experiencia externa. Es, por ello, el principio más general, en tanto que unifica los fenómenos del Yo y también los del Mundo.

Existe un uso correcto y útil de estas ideas cuando se las trata como principios reguladores que orientan a la razón en su búsqueda de principios generales. En este sentido, la razón no constituiría una facultad de conocimiento, pero facilitaría los éxitos en este terreno, siempre que se limitara a entender las ideas trascendentales como objetivos ideales que es imposible alcanzar. Sin embargo, existe un uso fraudulento que no contribuye al avance del conocimiento, sino que aboca a contradicciones. Este uso resulta de considerar el Yo, el Mundo y Dios como realidades objetivas, es decir, considerar que estas ideas tienen un referente o correlato en la realidad. Considerar el Alma, el Mundo, y Dios como realidades conduce a la razón a intentar conocer estas ideas; entonces es cuando traspasa los límites de los que es posible conocer, y es víctima de ilusiones y engaños.

Finalmente nos preguntamos, **¿Son posibles los juicios sintéticos a priori en metafísica?** A diferencia de lo que hemos visto en la estética trascendental y en la analítica trascendental, en la dialéctica, Kant no tiene más remedio que negar esta posibilidad.

Kant niega la posibilidad de una metafísica que tenga suficiente validez científica, como sí tienen las matemáticas o la física.

4) El giro copernicano de Kant

En el terreno epistemológico las teorías de Kant fueron tan revolucionarias como las de Copérnico en el área de la astronomía. La comparación fue propuesta por el propio Kant, consciente del carácter innovador y decisivo de su planteamiento.

Copérnico, viendo las dificultades para mantener la explicación de los movimientos planetarios si conservaba la teoría según la cual el universo giraba en torno a la Tierra (y,

por lo tanto, alrededor del ser humano), invirtió la perspectiva. La Tierra, y junto con ella el ser humano, giran en realidad alrededor del Sol. Este sencillo giro hizo cuadrar de manera más simple la explicación de los movimientos de los astros que en ese momento se tenía.

Kant, viendo que resultaba muy difícil justificar el valor universal y necesario de la ciencia en el caso de que supusiera que el sujeto era quien se adaptaba a las múltiples y cambiantes peculiaridades del objeto, invirtió el planteamiento. El conocimiento puede ser universal y necesario, porque es fruto de la imposición del sujeto (de sus estructuras o formas a priori) al objeto. Estas estructuras, de todos modos, a menudo se confunden con las propiedades de los objetos. En sentido metafórico, podríamos decir que las formas a priori son como unas gafas con cristales, por ejemplo, de color azul: por una parte nos permiten ver los objetos del mundo, pero, por otra, nos tiñen la visión de azul. Por este motivo es importante recordar que el azul no es una propiedad de lo que vemos, sino un filtro que nosotros ponemos. Esto es, precisamente, lo que nos recordará Kant.

Esta importancia que Kant reserva al sujeto y a las formas a priori en el proceso de conocimiento ha supuesto que su filosofía se conozca con el nombre de Idealismo trascendental. Idealismo, porque sólo las ideas o estructuras mentales del sujeto (espacio, tiempo y las categorías) permiten el conocimiento; y trascendental, porque estas ideas son universales y trascienden el caso concreto, ya que tienen carácter a priori.

La realidad fenoménica

Para Kant, lo que conocemos no es la realidad objetiva, sino aquello que ha pasado por nuestro filtro, por nuestra sensibilidad (fenómeno). Aún así, suponemos que el fenómeno es la representación o imagen de la realidad externa, del objeto que la origina.

Aunque esta creencia proviene del sentido común, Kant niega la posibilidad de demostrarla. Esta realidad es denominada por Kant *realidad en sí* o *noúmeno*. Para acceder a ella, el sujeto tendría que salir de sí mismo y comprobar si el fenómeno se corresponde con aquello de lo que se supone que es representación. Como este paso es imposible, el noúmeno se convierte en el límite del conocimiento, aquello que permanece misteriosamente inaccesible.

5) La posibilidad de la metafísica

Ya hemos visto que la teoría epistemológica de Kant le obliga a negar la posibilidad de conocimiento científico en el ámbito de la metafísica. Pero ¿Por qué?

La metafísica se ocupa de las ideas trascendentales (Alma, Mundo y Dios) como si se tratara de ideas que tienen un referente o correlato en la realidad. Es decir, no se limita a considerarlas principios reguladores que orientan nuestra investigación, sino que las concibe como realidades últimas que dan sentido y finalidad a todo lo que ocurre. Cuando la metafísica sigue este proceder, cuando emplea así estas ideas y trata de conocerlas, cae en falacias y contradicciones. Precisamente estas contradicciones y engaños, nos dice Kant, demuestran el uso inapropiado que la razón hace de las ideas trascendentales.

Kant ve en esta práctica la ambición desmesurada de la razón, que quiere ir más allá de los fenómenos y acceder a la realidad en sí o noumeno. Este paso es para Kant ilegítimo: el noumeno es inaccesible para el ser humano, constituye el límite de aquello que puede conocer.

La metafísica intenta superar este límite y eso es lo que la condena. De todas formas, aunque la metafísica esté más allá de las posibilidades de conocimiento, responde a una tendencia natural en el ser humano: avanzar hacia principios cada vez más generales.

Para Kant la metafísica no es una ciencia ni llegará nunca a serlo. Cuestiones como la libertad personal, la inmortalidad del alma o la existencia de Dios jamás podrán ser demostradas. La razón pura o teórica, como fuente de conocimiento, no puede resolverlas. Por este motivo, desde el ámbito del conocimiento, solamente se puede justificar con coherencia una posición agnóstica. Ahora bien, el ser humano no se limita a conocer, sino que también vive y actúa, y es en este ámbito, en el de la razón práctica, donde hallarán su lugar natural estas ideas trascendentales.

6) El uso práctico de la razón: la ética

Kant ya ha contestado a la pregunta: ¿Qué puedo saber? Sin embargo, el hombre no tan sólo vive de conocimientos. Ciertamente, el hombre hace un uso teórico de la razón, pero también hace un uso práctico de ella. No solamente es un ser que conoce, sino que además es un ser que actúa y que se vale de su razón para guiar y orientar su acción. Así la razón pura se convierte en razón práctica cuando se ocupa de guiar la propia voluntad. Por eso ha de responder a las dos preguntas que quedan: ¿Qué he de hacer? Y ¿Qué puedo

esperar si hago lo que debo? La respuesta la encontramos en la *Crítica de la razón práctica* y en la *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*.

- **El valor de la humanidad**

Kant no sólo asentó las bases de la filosofía del conocimiento posterior, sino que también dio un giro completo a los planteamientos de la filosofía moral. Para Kant la ciencia o el conocimiento no tienen valor si no contribuyen a hacer más humano, auténtico y moral nuestro comportamiento. Y esto ya no es responsabilidad de la razón teórica, sino de la razón práctica.

Responder a la pregunta ¿Qué debo hacer? es lo que ha motivado y estimulado la reflexión ética a lo largo de la historia. Kant, antes de ofrecer su propia respuesta, hará un análisis de lo que hasta entonces se había propuesto.

Cuando analiza las éticas anteriores, Kant llega a la conclusión de que, a pesar de la enorme variedad de normativas éticas, todas presentan un denominador común: se trata de éticas materiales.

Las éticas materiales tienen dos rasgos fundamentales: son éticas empíricas y heterónomas.

Son éticas empíricas, ya que tienen contenido: nos dicen qué debemos hacer o evitar. Su contenido proviene de la experiencia y en ella comprobamos qué conductas son adecuadas para alcanzar el objetivo que nos hemos propuesto. Son éticas que se fundamentan en un bien (la felicidad, la salud...) y que establecen el camino que hay que seguir para alcanzarlo. Son por tanto, éticas interesadas, ya que promueven determinadas acciones en función de la recompensa o gratificación que se sigue de su cumplimiento. Por ello, se componen de normas o preceptos que señalan la actuación correcta y que Kant denomina imperativos, a los que considera de tipo hipotético.

Los imperativos hipotéticos ordenan o prohíben una acción en función del objetivo que nos hemos fijado. Así, una norma sólo nos obliga si hemos aceptado que determinado hecho o suceso es un bien al que debemos de aspirar. Se trata por tanto de un imperativo condicional.

Las éticas materiales son también éticas heterónomas, porque nuestra voluntad se halla determinada por principios que no provienen de la razón propiamente, sino de alguna instancia externa a ella. Las éticas materiales justifican una serie de preceptos en función

de fines (la felicidad, la salud, la perfección...) que dependen de intereses personales y ajenos a la razón.

Estas características son las que hacen que para Kant las éticas materiales sean inaceptables. Para Kant una ética auténticamente humana ha de ser universal (válida para cualquier hombre, con independencia de cuáles sean sus intereses) y autónoma, es decir, basada en la libertad y la capacidad humana para darse una ley desinteresada y auténtica). Para Kant, estas características sólo son posibles en una ética racional.

- **La mayoría de edad del hombre**

Kant rechaza las éticas materiales (empíricas y heterónomas) porque considera que no son propias de un ser mayor de edad como el ser humano. La Ilustración es sobre todo una reivindicación de la libertad y de la emancipación respecto a cualquier sujeción o dependencia y Kant comparte plenamente esta idea. Piensa que ha llegado la hora en la que el hombre se haga cargo de su vida y decida por sí mismo. Esta emancipación exige una ética autónoma, en la que sea el propio hombre quien determine la ley moral, y ello es incompatible con una ética material; de ahí su defensa de la necesidad de una ética formal.

- **Ética formal**

Kant considera éticas formales aquellas que carecen de contenido, es decir, que no nos dicen qué hemos de hacer sino cómo lo tenemos que hacer. Son éticas de la forma, lo que determinan es la forma en la que hemos de actuar.

Los imperativos de esta ética no son hipotéticos, sino que son categóricos: obligan y exigen cumplimiento sin condiciones ni excepciones. Kant formula el imperativo categórico del siguiente modo: “Actúa sólo según aquella máxima por la cual puedas al mismo tiempo querer que se convierta en ley universal”. Este imperativo categórico, conocido también como Principio de Universalidad, no nos dice qué hemos de hacer, sino que establece la forma (ser universalizable) que ha de tener cualquier máxima para llegar a ser realmente una norma moral.

Kant formuló el imperativo categórico de otra manera que todavía encaja mejor con su preocupación fundamental: “Trata a todo ser humano no como un medio, sino como un fin en sí mismo”. Aquí Kant hace referencia al hecho de que no debemos usar a otros

hombres como instrumentos para satisfacer nuestros deseos, pues estaríamos atentando contra su dignidad.

Actuar de manera que tratemos a los demás como fines y no como instrumentos significa actuar de manera desinteresada. Para Kant, actuar de manera ética significa actuar desinteresadamente, es decir, por respeto y amor al deber. Esto significa algo más que actuar externamente en conformidad con el deber; es imprescindible que haya un convencimiento y un respeto interno hacia él.

- **Postulados de la razón práctica**

Sólo cuando lo que nos mueve es la voluntad de cumplir con nuestro deber, podemos decir que somos morales. Ahora bien, hablar de moralidad presupone aceptar que somos seres con capacidad para decidir nuestra actuación. Si no pudiéramos escoger entre hacer esto o aquello, entre actuar de manera altruista y hacerlo, en cambio, egoístamente, ¿qué sentido tendría hablar de moralidad?

La libertad humana, opuesta al determinismo predominante entre los fenómenos naturales, resultaba, según Kant, un atributo inalcanzable para la razón teórica. Como vimos, la razón teórica se vuelve impotente ante determinadas cuestiones que traspasan los límites de la experiencia. Además de la libertad humana, todo lo que nos obliga a hablar de ideas trascendentales como de realidades últimas choca con las posibilidades del intelecto humano.

Sin embargo, aunque no puedan ser objeto de demostración científica (como hemos visto, Kant niega la posibilidad de los juicios sintéticos a priori en la metafísica), la realidad y la existencia del Alma, del Mundo y de Dios se convierten en imprescindibles para que podamos hablar de moral. Esto lleva a Kant a considerar que las ideas trascendentales de la razón teórica han de entenderse como postulados de la razón práctica. Los postulados son ideas de las cuales no tenemos ni podemos llegar a tener ninguna certeza, pero de las cuales hemos de presuponer la existencia. En definitiva, los postulados de la razón práctica resultan indemostrables científicamente, pero necesarios moralmente.

Primer postulado: la libertad humana

A pesar de que los fenómenos naturales estén determinados por las leyes de la naturaleza, y aunque el ser humano forme parte de ella, hay que presuponer la libertad

humana. Ésta implica la capacidad de escaparse del determinismo que las leyes físicas imponen a la naturaleza y poder decidir la propia acción. Y aunque esto sea indemostrable, es necesario presuponerlo si queremos hablar de comportamiento moral.

Segundo Postulado: la inmortalidad del Alma

Aunque no podamos hablar del Alma, aceptar su inmortalidad se hace imprescindible para que tenga sentido la exigencia de moralidad. Únicamente si suponemos la inmortalidad de nuestra alma, la supervivencia después de la muerte física, podemos confiar en que nuestra virtud será recompensada justamente con una existencia feliz.

Tercer postulado: la existencia de Dios

Dios, como el alma, es una realidad de la cual no podemos tener ninguna experiencia y, por lo tanto, ningún conocimiento. Sin embargo, su existencia acaba siendo necesaria como última garantía del sentido de la existencia humana. Sólo Dios, en quien la virtud y la felicidad se identifican, puede avalar que los que se han hecho dignos de la felicidad la alcancen.

Todo esto puede considerarse una respuesta a la tercera pregunta kantiana: ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? Según Kant, si actuamos de manera desinteresada y sin esperar nada a cambio, podemos aspirar a la felicidad. Sin embargo, únicamente la inmortalidad del alma y la existencia de Dios pueden garantizar que esa virtud y felicidad se llegarán a identificar algún día.

Como reflexión final vamos a intentar entender por qué Kant hace el recorrido que hace. De dónde parte, y cómo relacionar y poner en común su teoría del conocimiento con su ética.

Kant creía firmemente que el hombre debe ser libre. Esto es su característica principal, lo que caracteriza al ser humano y le hace ser lo que es. Esta libertad consiste en desarrollar un proyecto vital propio, en configurar la propia vida. Pero Kant se da cuenta de que el hombre sea libre, para que se dé esa libertad, el hombre tiene que estar en condiciones de igualdad con los demás, tiene que acceder al mundo en condiciones de igualdad con los otros hombres. Y lo que nos dice Kant es que va a ser a través del conocimiento, del saber cómo el hombre puede lograr esas condiciones de igualdad de oportunidad.

Por tanto, cuando Kant intenta dar respuesta a las preguntas que formula ¿Qué puedo conocer? Es decir, qué puede conocer el hombre, todo hombre. Lo racional para Kant es que el hombre intente conocer todo lo que pueda, lo que sea posible conocer. Y aquí es donde desarrolla su epistemología, que ya hemos visto, intentando delimitar las posibilidades de conocimiento del hombre.

Seguidamente Kant se pregunta ¿Qué debo hacer?, es decir, qué debe hacer el hombre, cada hombre. Aquí lo racional, a diferencia de en la primera cuestión no es todo lo que pueda. Lo que nos dice Kant es que lo racional es que actuemos tratándonos a nosotros mismos y a los demás como fines, como un fin en sí mismo, y no como meros medios. Respecto de actuar, lo racional es “lo que se debe hacer”. Entre el deber y la razón hay una unidad muy sencilla: el deber es racional porque eso que se debe hacer, debe hacerlo todo hombre. Más adelante, Kant argumentará como el hombre puede permitir ser usado como medio para la consecución del fin de otro en la medida en que se respeten sus fines. Y éste, nos dirá Kant, es el origen de la cooperación entre seres humanos, basada en el respeto y que origina los contratos.

Por último llegamos a la pregunta de ¿Qué puedo esperar si hago lo que debo? A esta pregunta, Kant la intenta dar respuesta explicando que lo racional aquí es esperar de acuerdo a cómo hemos actuado. Precisamente, Kant llama dignidad a una actitud activa para con nuestro propio futuro, que asume que para ser feliz es preciso cumplir antes con determinados deberes.

1.4.2. El idealismo absoluto de Hegel. Dialéctica y Superación.

1) El Romanticismo

El romanticismo es un movimiento artístico y filosófico complejo y de difícil definición que, a partir de un primer núcleo en Alemania se extendió por Europa a finales del siglo XVIII y perduró hasta mediados del XIX. Con él, Europa comparte una actitud común ante la vida. Esta actitud se manifiesta en diversos lenguajes: la expresan la obra poética y literaria de Schiller y Hölderlin, la obra musical de Beethoven, la pintura de Friedrich..., y también la expresan, de una manera conceptual, los filósofos Fichte, Schelling y Hegel. Algunos de los rasgos característicos del romanticismo son los siguientes:

Una actitud psicológica de inquietud, de agitación, un sentimiento de aflicción o de angustia. Quizá la palabra que más se ajuste a esta vivencia es desazón. Un desasosiego impaciente hacia algo indefinido, una aspiración irrealizable. Esto tiene mucho que ver con una sed de infinito. Esa desazón consiste sobre todo en un deseo irrealizable de alcanzar la realidad infinita. La obra de arte es considerada una manifestación del infinito en lo finito y se comienza a concebir la filosofía como la forma de exponer cómo lo finito se vinculó con lo infinito.

Existe también un anhelo de libertad. Siguiendo la tradición luterana, es un anhelo de libertad de pensamiento antes que de acción; es una libertad idealista que se opone a la universalidad y al cosmopolitismo de los ilustrados. Los románticos estimularán la historia de su propio pueblo, especialmente el pasado medieval.

Frente a la visión mecanicista ilustrada, la naturaleza se considera vida. El reloj ya no es la metáfora que expresa la naturaleza, sino que ésta será identificada con un árbol lleno de vida. La naturaleza se diviniza, los poetas a menudo hablarán de la sagrada naturaleza.

Se desarrolla a su vez una actitud que podríamos calificar de irracionalista: se afirma el sentimiento, la intuición o el arte como vías superiores de acceso al conocimiento. Sin embargo, es un irracionalismo matizado, una nueva y distinta racionalidad: la razón romántica, una Razón o Espíritu creado liberado de todo límite o condicionamiento.

2) La vertiente filosófica del Romanticismo: el idealismo

El gran valor a defender no será ya el rigor lógico, sino la creatividad humana, la libertad inspiradora, el cumplimiento de un destino divino, y será esta libertad inspiradora, el espíritu humano lo que estructura, define y da sentido al mundo.

- De Kant al Romanticismo

Para los filósofos románticos, la razón ilustrada se había mostrado incapaz ante razones de enorme importancia para el ser humano. Frente a esta limitación, el movimiento romántico tendió a dar respuestas a aquellas preguntas que según Kant sobrepasaban las condiciones de conocimiento de la razón humana. Se devaluaron el soporte empírico y la lógica y, en cambio, se privilegiaron la libertad, el espíritu y la inspiración creadora.

Los románticos reaccionaron contra la superioridad de la razón entendida como la facultad de la mente que analiza y ordena limitándose a los datos empíricos. Defendieron en cambio la razón que aspira a la realidad nouménica, al absoluto.

El idealismo, como vertiente filosófica del romanticismo, asume la distinción kantiana entre entendimiento y razón, pero identificando la razón con el espíritu creador y libre que estructura, interpreta y da sentido. En el idealismo, el sujeto de Kant se transforma en un sujeto extremadamente poderoso.

Kant había defendido una ética autónoma y formal, una ética propia del hombre mayor de edad que piensa y decide por sí mismo. Cada hombre, legislando racionalmente para sí, pasaba a ser un legislador universal. La expresión filosófica del Romanticismo, el idealismo, tiene sus raíces en el Kant que, a partir del hecho moral (la ley moral dentro de mí), postula la existencia de la libertad, la inmortalidad del alma y la existencia de Dios. Es decir, podemos decir que los postulados de la razón práctica kantiana serán el punto de partida del Romanticismo del siglo XIX y de su expresión en el idealismo filosófico. Los pensadores idealistas emprenderán su reflexión filosófica desde este “yo ético” kantiano que es capaz de intuir o de postular una realidad absoluta o nouménica.

- **Fichte**

Fichte dio primacía a la razón práctica por encima de la razón pura. Es conocida una frase del propio Fichte que nos ayuda a comprender su perspectiva idealista: “El tipo de filosofía que se realiza depende del tipo de hombre que se es”. Según Fichte, un hombre de mentalidad libre y noble parte de sí mismo, de su Yo, un Yo o Espíritu que da valor, finalidad y razón de ser al mundo. Su Yo es la fuente de originalidad creadora.

El Yo de Fichte está situado frente a un No-Yo (la Naturaleza o Mundo), que se puede definir en la medida en que no forma parte de Yo originario, sino que tiene el valor que éste le atribuye, es una producción suya. Esta filosofía que pone en el sujeto o Yo el inicio de cualquier realidad es conocida como idealismo subjetivo

- **Schelling**

En el sistema filosófico de Schelling, el idealismo subjetivo se transforma en idealismo objetivo; la naturaleza, el mundo, ya no es una producción del Yo absoluto, sino que uno y otro forman una unidad. Rechaza la separación entre el Yo y el No-Yo o Naturaleza,

manifestando que todo es despliegue del Absoluto, y este Absoluto es la unidad originaria del Yo (o Espíritu) y la Naturaleza.

Schelling, como genuino romántico, pone el nivel estético por encima de todo; para él, sólo desde la intuición estética se puede comprender el Absoluto. El arte es la más verdadera y profunda expresión de aquello en que consiste el Absoluto. El arte es la más verdadera y profunda expresión de aquello en lo que consiste el Absoluto (es decir, la unidad entre Espíritu y Naturaleza). El artista, en el sublime momento creativo, sólo en parte es el auténtico creador de su obra, ya que se encuentra impulsado por un soplo divino superior a su voluntad. Por eso la filosofía es la gran vía de acceso a la realidad absoluta y la filosofía ha de ser, fundamentalmente, filosofía del arte.

3) Hegel

- Vida y Obra

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nació en Stuttgart, en el seno de una familia luterana de clase media. Después de graduarse en el Gymnasium de su ciudad, ingresó en el seminario protestante de Tubinga. Allí entró en contacto con Hölderlin y con Schelling, con los que compartió intereses y amistad el resto de su vida.

En Tubinga Hegel se sintió atraído por el mundo griego clásico y, al mismo tiempo, leyó muchas obras filosóficas de autores más recientes, como Locke, Hume, Kant y Spinoza. Una vez finalizados sus estudios universitarios de teología y filosofía, Hegel ejerció como preceptor privado (1793-1800).

La herencia paterna le permitió trasladarse a Jena, el gran centro cultural del mundo germánico, y dedicarse por completo a los estudios. Sus lecturas y conocimientos acabaron siendo amplísimos y no tardó en revelarse como un pensador de una gran originalidad.

En 1805 fue nombrado profesor extraordinario y comenzó a enseñar filosofía y a escribir su sistema. En 1806, acabó la redacción de su obra fundamental: *La Fenomenología del Espíritu*, que describe las etapas evolutivas por las que pasa la conciencia humana.

En 1808, obtuvo el cargo de director del Gymnasium o Instituto de Enseñanza Secundaria de Nuremberg, cargo que ejerció hasta 1816, cuando pasó a ser profesor de

filosofía en la Universidad de Heidelberg. Durante este tiempo escribió su *Ciencia de la Lógica y la Enciclopedia de las ciencias filosóficas*.

En Berlín, en 1821, publicó *Principios de Filosofía del Derecho*, obra en la que expuso sistemáticamente sus principales ideas políticas. También publicó otras versiones, muy ampliadas, de la anterior *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*.

Después de su muerte, en 1831, sus discípulos recogieron y publicaron los apuntes de las lecciones del maestro en la Universidad de Berlín. Entre estos textos destacan las *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*.

- **Superación y dialéctica**

Hegel pretendía superar el dualismo aparentemente irreconciliable que presenta la obra de Kant: dualismo entre entendimiento y razón, entre fenómeno y noúmeno, entre el determinismo físico y la libertad de la conciencia. Kant afirmaba que no podemos hablar rigurosamente del mundo como totalidad (idea trascendental) porque hacerlo genera antinomias, contradicciones. En cambio Hegel asume e integra estas contradicciones dentro de su sistema.

Hegel fue el gran teórico de la superación. Hegel afirma que existe un proceso de cambio constante, un dinamismo general en el universo. Este dinamismo consiste en una constante superación de las realidades existentes a través de un proceso de lucha constante, de negación.

Las ideas se superan constantemente, y en la propia naturaleza no existen entidades estáticas, sino un cambio continuo, lucha y muerte. La misma historia es otra muestra de la superación (la Revolución Francesa fue también negada). Tanto las ideas como las cosas existen hasta el momento en que son negadas. Así, toda idea (y todo hecho) contiene en sí misma su propia negación, genera su contradicción. Estos elementos opuestos – la afirmación de una realidad y su negación posterior – finalmente se reconciliarán, con lo que se producirá la negación de la negación.

Este proceso de superación, consistente en oposición y lucha de elementos contrarios que finalmente se reconcilian, se llama dialéctica. Para Hegel, la dialéctica es la ley del mundo, porque todas las realidades se despliegan dialécticamente, y es la ley de la razón, porque la Razón se despliega con lógica dialéctica. Los procesos de desarrollo de la

realidad y los procesos de desarrollo de la Razón son una misma cosa; ser y pensar se identifican.

Así pues, son tres momentos los que integran el proceso dialéctico, momentos que se han llamado tesis, antítesis y síntesis y que corresponden respectivamente al momento de la afirmación, momento de la negación y momento de la negación de la negación o reconciliación.

La afirmación o tesis es la posición inicial, ya sea una idea o bien un acontecimiento. Sin embargo, toda posición contiene, en su interior, un opuesto. Pensar en el ser, en lo que es, nos lleva a pensar también en aquello que no es, en el no ser.

La negación o antítesis. Toda posición comporta una negatividad interna, la necesidad de reconocer la negación de la afirmación anterior, ya que la realidad es conflicto y contradicción.

La negación de la negación o síntesis consiste en la reconciliación de los elementos en una unidad superior. El reconocimiento del devenir o acontecer como superación del ser y el no ser.

El ejemplo de la planta

En el Prólogo de la *Fenomenología del espíritu*, Hegel ejemplifica los tres momentos dialécticos en este proceso global de una planta: capullo, flor y fruto. El capullo tiende a dejar de ser lo que es, tendencia que también experimenta la flor. La planta no es ninguno de estos tres momentos concretos, sino su totalidad dinámica (un todo orgánico que dirá Hegel). A su vez, de la planta ya madura surgirán nuevas semillas de futuras plantas; el proceso dialéctico no se acaba nunca, y no se trata de un proceso lineal hacia adelante, sino de una curva que acaba volviendo hacia el origen. Así, el momento de la negación de la negación, pasa a ser una nueva posición inicial o afirmación, lo que supone el inicio de una nueva tríada dialéctica con sus correspondientes contradicciones y superaciones.

- Idealismo Absoluto

Hegel pretende superar el idealismo subjetivo de Fichte y el idealismo objetivo de Schelling. No rechaza los elementos que aparecen en uno y otro, sino que propugna alcanzar un idealismo absoluto en que sujeto y objeto queden integrados formando una tercera realidad.

Nada escapa al proceso triádico hegeliano; las ideas se despliegan, toda la naturaleza se transforma y la historia también es testimonio de un cambio constante. Este proceso incesante está guiado por la Razón, que guía las ideas y los acontecimientos hacia unos objetivos siempre superiores.

En el sistema hegeliano, hay una Razón que lo rige todo y que se encuentra en el origen (y en el final) de este todo. El dinamismo universal sigue un modelo, un proyecto racional, una Idea. Todo lo racional, proclama Hegel, pasa a ser real. La Idea, el Logos, se convierte en materia y naturaleza y, consecuentemente, todo lo que es real está impregnado de racionalidad. La Idea se automanifiesta al tiempo que se autodespliega en la naturaleza y en el mundo.

El idealismo de Hegel es un idealismo absoluto porque nada queda excluido de este desarrollo dialéctico. Absoluto indica unión del sujeto y del objeto, de lo finito y de lo infinito, indica la unión de todos los elementos opuestos o contrarios que se hallan en la realidad. El hombre puede hablar del absoluto porque está en su interior y él mismo es expresión de éste. Para Hegel, la filosofía es la ciencia del Absoluto.

Una de las frases más conocidas de Hegel y que en cierta manera condensa su pensamiento es: “Todo lo que es racional es real, y todo lo que es real es racional”. Esto significa que al principio existía la Idea y que todo lo real es cumplimiento de ella, por tanto, todo lo real está impregnado de razón: el proceso histórico no es aleatorio ni contingente, sino que responde a un orden necesario, está guiado por la Razón.

De esta forma, la mente del individuo ha de seguir un camino de superación constante hasta verse en condiciones de comprender la Razón absoluta, en condiciones de reconstruir el sistema o visión integral de todo lo existente. Las etapas en conflicto y en superación que sigue el Yo o conciencia componen el camino que el Espíritu, tanto en mi yo particular como en el género humano, ha tenido que recorrer para identificarse como Espíritu, con el fin de superar la finitud e intuir la infinitud.

- **El sistema**

Como hemos visto, el idealismo absoluto de Hegel puede ser visto como el despliegue triádico del contenido de la idea, el desarrollo de la divina totalidad, la Idea absoluta, pasando por sus tres momentos: Lógica, Naturaleza, y, finalmente, Espíritu.

La Lógica es el momento de afirmación de la idea, de la Razón. Es el momento de la Idea pura, del pensamiento puro. Es el fundamento de toda existencia natural y espiritual.

La filosofía de la naturaleza es el momento de la negación, de la alienación de la idea. En este momento de negación de la Idea, ésta sale de sí misma y se manifiesta en el espacio y en el tiempo como Naturaleza. La Razón permanece oculta en ésta.

La filosofía del espíritu es el momento de la Negación de la Negación, de la reconciliación. La idea retorna o renace después de haber pasado por su exteriorización o alienación. Es la reconciliación entre pensamiento y naturaleza, es el momento en que el Espíritu se hace consciente de sí mismo y de todo el proceso.

Esta primera tríada contiene más tríadas y subtríadas internas, que se nos muestran, a su vez, en un ritmo dialéctico de desarrollo del todo, desde las leyes lógicas hasta el principio de inercia, tanto el estudio del sonido y del calor como las estructuras cristalinas de los minerales y los mecanismos de las plantas, desde los animales y el hombre hasta la propiedad y la familia, tanto el Estado como el arte y la filosofía.

La lógica, primer momento del sistema hegeliano, es la ciencia de la idea cerrada en sí misma. Allí aparece la categoría de ser, que nos lleva necesariamente a la de no ser, contradicción que se resuelve o se supera con la categoría del devenir. En la lógica, el pensamiento exhibe su código, la estructura racional de todo lo que acontecerá. Pero ¿Cómo puede el hombre acceder al conocimiento de este plano racional? Solamente al final de un largo recorrido, pasando por diversas etapas históricas, el Espíritu se halla en condiciones de contemplarse a sí mismo, desplegado en las ideas.

La filosofía de la naturaleza es la ciencia de la exteriorización de la Idea en la naturaleza. La naturaleza es la negación de la idea, la idea fuera de sí misma; ahora bien, la naturaleza continúa teniendo la huella de su origen, razón por la que siempre encontramos un orden en ella.

La filosofía del Espíritu es la parte más desarrollada del sistema. En este momento dialéctico, la Idea y su negación, la Naturaleza, se reconcilian en el Espíritu. Así, la naturaleza exteriorizada en forma de naturaleza y mundo, renace en un sujeto que se manifiesta en libertad y pensamiento. El Espíritu, mediante la libertad creadora del hombre (Espíritu subjetivo), se hace objeto en las instituciones humanas y en su historia

(Espíritu objetivo) y, finalmente, toma conciencia de sí mismo y de todo el proceso que ha seguido (Espíritu absoluto).

El Espíritu subjetivo es el individuo revelado como libertad y subjetividad, como pensamiento y conciencia de sí mismo. Los tres momentos del Espíritu subjetivo en su camino a la autoconciencia son los siguientes:

La Antropología, que estudia al hombre como cuerpo y alma; la Fenomenología, que presenta las fases evolutivas que va siguiendo la conciencia hasta que llega a contemplarse a sí misma y por último la Psicología, que contempla al hombre como Espíritu que toma conciencia de su libertad.

El Espíritu Objetivo es la encarnación histórica de la libertad en las instituciones que crea. Es el paso del “yo” (la libertad y la subjetividad) del Espíritu subjetivo al “nosotros”, que constituye la perspectiva colectiva. El Espíritu objetivo se compone de tres momentos en despliegue como realizaciones ético-sociales: legalidad, moralidad y Eticidad.

La legalidad: es el Derecho como orden puramente exterior, un contrato entre subjetividades o personalidades jurídicas que busca el beneficio o interés al mismo tiempo que cumple la ley.

En la Moralidad, el comportamiento ya no viene determinado por motivos exteriores, sino por el deber moral y la intencionalidad.

Por último, la Eticidad es la reconciliación de ley e intención, una síntesis entre lo que es externo y lo interno. El espíritu se identifica aquí con las costumbres e instituciones de la sociedad. Los tres momentos de la Eticidad serán la familia, la sociedad y el Estado.

El Estado, el último escalón en la encarnación del Espíritu objetivo, es lo más racional y lo más real. El Estado es un fin en sí mismo y está por encima de los intereses de los individuos y la libertad sólo es concebible dentro del mismo.

Llegamos finalmente al último momento de la Filosofía del Espíritu, El Espíritu Absoluto.

El Espíritu absoluto es el momento de la realización final del Espíritu, donde éste alcanza su plenitud en el pensamiento de sí mismo. Es superación del momento subjetivo (autoconciencia) y del momento objetivo (realizaciones ético-sociales) en un momento absoluto.

Los tres momentos del Espíritu absoluto son el Arte, la Religión y la Filosofía.

El Arte: el absoluto se manifiesta en forma sensible e inmediata. En el arte se revela el espíritu colectivo de los pueblos.

En un primer momento el arte oriental o antiguo, con su bárbara belleza; después el arte clásico, en el que reina la armonía; por último, el arte romántico, con la poesía como suprema expresión.

En la Religión, el Espíritu absoluto pasa de la representación estética exterior a la interioridad del sujeto y, de este modo, entra en la conciencia religiosa. Inicialmente aparece la religión natural, las religiones primitivas, como es el caso del hinduismo; en un segundo momento, la religión de la individualidad, en la que Dios es concepto en forma de persona o personas, como ocurre con el monoteísmo judío el politeísmo griego y romano; finalmente tiene lugar la religión absoluta, el cristianismo, síntesis de todas las demás religiones, en la que la Trinidad muestra, dialécticamente, el Reino del Padre, el Reino del Hijo y el Reino del Espíritu

Finalmente la Filosofía, último momento del Espíritu Absoluto, es la reconciliación definitiva y perfecta en la que el Espíritu Absoluto se piensa a sí mismo, alcanzando la autoconciencia. La filosofía es la forma suprema que toma la Razón, diferente en cada época, pero en continuo progreso mediante su propia superación. No es un conjunto de opiniones, sino la historia de las estrategias de la Razón para llegar a su cima. Las diferentes filosofías no son para Hegel errores del pasado, sino expresiones conceptuales de los distintos momentos históricos: la antigüedad griega, su negación con el cristianismo medieval y la síntesis final con la modernidad germánica.

1.4.3. Recursos didácticos: actividades

1) Comentario de Texto. Kant

Cuando me entero de que una cabeza muy poco común pretende haber demostrado que no hay libertad de la voluntad humana, que no hay esperanza de una vida futura, que no existe Dios, siento curiosidad por leer su libro, ya que espero que su talento haga progresar mis conocimientos. Sé perfectamente, antes de empezar, que no demuestra nada de todo aquello, no porque crea que yo que posea pruebas incontestables sobre estas importantes proposiciones, sino porque la crítica trascendental, que me ha revelado todo lo que la razón pura almacena, me ha convencido de que, al igual que ésta es del todo

insuficiente para efectuar afirmaciones sobre ello, tampoco posee -menos todavía- conocimientos que le permitan efectuar negaciones sobre estos asuntos. En efecto, de donde quiere el presunto librepensador extraer el conocimiento que, por ejemplo, no existe un ser supremo? Esta proposición se encuentra fuera del campo de la experiencia posible y, por eso mismo, también fuera de los límites de todo conocimiento humano.

Kant, I., *Crítica de la razón pura*

Análisis del contenido.

1. Antes de adentrarnos en el texto y trabajar en profundidad los diversos aspectos que pueden comentarse, es importante aclarar su vocabulario. Intenta explicar brevemente y teniendo en cuenta la forma en la que se emplean en el texto, los siguientes términos: crítica trascendental, razón pura, conocimiento, ser supremo, experiencia.

2. Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué actitud mantiene Kant frente a quienes pretenden tener conocimiento sobre el Alma o sobre Dios?

- Según Kant, ¿es posible demostrar la existencia de Dios? ¿Y la no existencia? ¿Cuál es el motivo?

- ¿Consideras que la posición que mantiene Kant ante la posibilidad de adquirir conocimientos sobre la libertad humana, la inmortalidad del alma o la existencia de Dios, es de carácter dogmático, escéptico o agnóstico?

- ¿Qué significa que una cuestión como la existencia de Dios se encuentra fuera de los límites del conocimiento humano? ¿Hay otras cuestiones que también se hallen más allá de aquel? ¿Cuáles?

Contexto inmediato del texto

Podemos resumir el contenido del texto diciendo que lo que Kant pretende es justificar que, sobre determinados contenidos (libertad humana, inmortalidad del Alma y existencia de Dios), no puede afirmarse nada con seguridad, porque son contenidos de los que no tenemos experiencia y que, por lo tanto, están más allá de los límites de nuestro conocimiento. Esta conclusión se sustenta en toda una teoría epistemológica.

Relaciona el texto con estos otros aspectos de la filosofía kantiana:

- El proceso de conocimiento y el papel que desempeña la experiencia
- Los límites del conocimiento: la realidad fenoménica frente a la realidad nouménica.
- El uso fraudulento que la razón hace de las ideas trascendentales
- La imposibilidad de una metafísica científica
- Alma, Dios y Mundo como postulados de la razón práctica

Mirando más allá del texto

Tanto la temática concreta que es abordada en este texto como la teoría epistemológica general de Kant surgen de lo que podríamos denominar síntesis del racionalismo y el empirismo.

- Explica por qué podríamos considerar el criticismo kantiano una síntesis o superación de estas dos tendencias filosóficas anteriores.

¿Cuál era la posición de Descartes a propósito de cuestiones como la inmortalidad del alma o la existencia de Dios? ¿Y la de Hume? ¿Cómo pueden relacionarse con la que mantiene Kant en este texto?

2) Cuestiones sobre la materia

- Señala cuál es el motivo que lleva a Kant a distinguir entre razón teórica y razón práctica
- Justifica por qué la filosofía se considera una síntesis de racionalismo y empirismo
- Explica qué tipo de juicios Kant considera que son científicos y qué requisitos cumplen
- Define cuál es la función que tienen las diversas facultades cognitivas (sensibilidad, entendimiento y razón) en el proceso de conocimiento.
- Argumenta por qué las matemáticas y la física son ciencias y la metafísica, en cambio, nunca podrá serlo.
- ¿Cuál es, según Kant, el límite de nuestro conocimiento?
- ¿Por qué su filosofía es conocida como Idealismo trascendental?
- Compara y diferencia las éticas materiales y las éticas formales
- ¿Por qué la teoría ética de Kant es una ética del deber?
- ¿Qué son y qué papel desempeñan los postulados de la razón práctica?

3) Comentario de Texto. Hegel.

Que aquello que es sustancial valga ahora en el obrar real de los hombres y en su ánimo, que exista y se conserve a sí mismo, éste es el objetivo del Estado.

Es el interés absoluto de la razón que este todo ético exista; y aquí radica el derecho y el mérito de los héroes que han fundado Estados, por muy primitivos que hayan sido. En la historia universal tan sólo se puede hablar de pueblos que forman un Estado. Porque hay que saber que un Estado es la realización de la libertad, es decir, del fin último absoluto, que él mismo es el motivo de su existencia; además, hay que saber que todo el valor que tiene el hombre, toda la realidad espiritual, él solo lo tiene a través del Estado. Porque su realidad espiritual consiste en el hecho de que a él (como sapiente) su esencia (aquello que es racional) le sea objetiva, que tenga una existencia objetiva, inmediata para él; sólo así él es conciencia, sólo así está en la Eticidad, en la vida legal y ética del Estado. Porque lo verdadero es la unidad de la voluntad general y subjetiva; y lo que es general se halla en el Estado, en las leyes, en disposiciones generales y racionales. El Estado es la idea divina, tal como ésta existe en la tierra. Así, él es, absolutamente, el objeto más determinado en la historia mundial, donde la libertad obtiene su objetividad y vive en el disfrute de esta objetividad. Porque la ley es la objetividad del Espíritu y es la voluntad en su verdad; y sólo es libre la voluntad que obedece la ley, porque se obedece a sí misma y está consigo misma y es libre. En la medida en que el Estado, la patria, realiza una unión común de la existencia, en la medida en que la voluntad subjetiva del hombre se somete a las leyes, desaparece la oposición entre libertad y necesidad. Necesario es lo que es racional como sustancial, y libre es lo que nosotros somos, en tanto que lo reconocemos como ley y lo seguimos como la sustancia de nuestra propia esencia; entonces, la voluntad objetiva y la subjetiva están reconciliadas y forman un todo único inalterable.

Hegel, *Lecciones sobre filosofía de la historia universal*.

Análisis del contenido

- Enumera y aclara los conceptos más relevantes del texto.

- ¿Qué significado da el autor a los conceptos siguientes: Estado, razón, historia, libertad, necesidad, ley, Eticidad, libertad espiritual?

- Si consideras que otros conceptos que aparecen en el texto (por ejemplo, objetivo, subjetivo, esencia, sustancia) también tienen un papel relevante, enuméralos y justifica tu elección.

Indica las ideas principales y su jerarquía. Muestra la relación existente entre ellas

- El autor nos describe su concepción del Estado. Esta descripción sigue un proceso estructurado en diversas partes. Identifica cada una de estas partes y resúmelas brevemente.
- Señala los conceptos clave que aparecen en cada una de las partes que has resumido

Contexto inmediato del texto

Relaciona el texto con la filosofía del autor. Aporta ideas de Hegel que ayuden a aclarar y enriquecer el sentido del texto.

- Puedes relacionar el texto con los conceptos de superación y de dialéctica, y también con el desarrollo del Espíritu según figura en el sistema hegeliano.

4) Cuestiones sobre la materia

- Enumera algunos rasgos característicos del romanticismo
- Describe el proceso que lleva del pensamiento kantiano hasta el idealismo romántico
- ¿Por qué el idealismo de Fichte es llamado “subjetivo”?
- Explica en qué consiste el idealismo de Schelling
- Define con tus propias palabras los conceptos hegelianos de superación y dialéctica
- ¿Qué significa el concepto de idealismo absoluto en Hegel?
- ¿Cuál es el primer despliegue triádico de la idea?
- Enumera los tres momentos del Espíritu Objetivo
- Define el concepto de Estado en Hegel
- Describe brevemente cada uno de los tres momentos del despliegue triádico del Espíritu Absoluto

2. Competencias

2.1. Las competencias clave

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), desde la puesta en marcha del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias. Por ello se llevan a cabo varios proyectos dirigidos al desarrollo de un marco conceptual que defina e identifique las «competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno» (Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, 1999, 2003).

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

La Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, insta a los Estados miembros a «desarrollar la oferta de competencias clave». Se delimita la definición de competencia, entendida como una combinación de conocimientos,

capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto. Se considera que «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Se identifican claramente ocho competencias clave esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas. Asimismo, se destaca la necesidad de que se pongan los medios para desarrollar las competencias clave durante la educación y la formación inicial, y desarrolladas a lo largo de la vida. Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). Por otra parte, el aprendizaje por competencias favorece los propios procesos de aprendizaje y la motivación por aprender, debido a la fuerte interrelación entre sus componentes: el conocimiento de base conceptual («conocimiento») no se aprende al margen de su uso, del «saber hacer»; tampoco se adquiere un conocimiento procedimental («destrezas») en ausencia de un conocimiento de base conceptual que permite dar sentido a la acción que se lleva a cabo.

Siguiendo estas recomendaciones, en España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)¹, hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas por primera vez en la normativa educativa.

La Ley Orgánica 8/2013², de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), va más allá al poner el énfasis en un modelo de currículo basado en

¹ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf> 15

² Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

competencias: introduce un nuevo artículo 6 bis en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en su apartado 1.e) establece que corresponde al Gobierno:

«el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica».

Dado que el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza y aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas.

Además, este aprendizaje implica una formación integral de las personas que, al finalizar la etapa académica, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a las nuevas instancias que aparezcan en la opción de vida que elijan. Así, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2.2. La filosofía y las competencias clave

De acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se reconocen hasta siete competencias clave del currículo de Bachillerato a cuyo desarrollo se debe contribuir desde las diferentes asignaturas, a saber:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Todas y cada una de estas competencias son desarrolladas en menor o mayor medida desde el currículo de la asignatura de Historia de la filosofía.

Competencia lingüística

La competencia lingüística se encuentra desarrollada en el currículo de la asignatura en un buen número de sus componentes y dimensiones:

- En el **componente lingüístico**, a través de la exigencia de corrección ortográfica, gramatical y fonológica.
- En las tres dimensiones de su componente **pragmático-discursivo**, a saber:
 - En su **dimensión socio-lingüística**, a través de la elaboración de textos orales y escritos de tipología diversa que requieren, por lo tanto, de una adecuación contextual de la lengua.
 - En su **dimensión pragmática**, por medio tanto del estudio directo de la disciplina de la pragmática como de su aplicación en la interpretación de textos cargados de implicaciones que precisan de una desambiguación contextual.
 - En su **dimensión discursiva**, a través del estudio de los elementos y etapas que conlleva la correcta elaboración de un texto oral o escrito.
- En el **componente socio-cultural**, al estudiar las relaciones existentes entre lengua y sociedad a través de multitud de ejemplos que prueban la dependencia del lenguaje con respecto a la visión de la realidad.
- En el **componente estratégico**, al poner al estudiante en situaciones donde se requiere de él la producción de un texto oral y escrito que debe sacar adelante mediante la búsqueda y aplicación de estrategias.

Competencia matemática

La competencia matemática, aunque menos presente que la anterior en la asignatura, también cuenta con contenidos propios que contribuyen a su desarrollo:

- La **dimensión matemática y de organización espacial** que requiere la elaboración e interpretación de cualquier obra de arte, propia o ajena.
- El **uso de razonamientos correctos, coherentes y completos** que sirvan para justificar adecuadamente los propios pensamientos.
- La **elaboración de materiales de organización de la información** como, por ejemplo, mapas conceptuales, organigramas, árboles genealógicos, líneas temporales...

Competencias básicas en ciencia y tecnología

Las competencias en ciencia y tecnología también tienen cabida dentro de la asignatura de filosofía, en tanto que existe una unidad didáctica específica destinada al estudio de la ciencia a través de la filosofía de la ciencia. En este sentido, la asignatura contribuye a estas competencias del siguiente modo:

- Las **relaciones entre la tecno-ciencia y otras disciplinas del saber** como la ética o la política, analizando algunos de sus problemas y cuestionamientos principales en la actualidad. Se centrará fundamentalmente en asuntos relacionados con el medio ambiente y la bioética.
- La búsqueda de **evidencias científicas acerca de la construcción de la propia identidad**. Dichas evidencias pueden proceder de ámbitos científicos diversos como la psicología, la sociología, la antropología...
- El **uso sistemático de los métodos de investigación científicos** para la búsqueda, tratamiento y elaboración de información acerca de los temas diversos que se desarrollarán en la asignatura.

Competencia digital

La competencia digital también presenta un rol relevante en la asignatura, si bien no como objeto de estudio propiamente de la misma, sí como herramienta fundamental que multiplica las posibilidades de transmisión y adquisición de los aprendizajes. En concreto el desarrollo de la competencia digital tiene lugar a través de las siguientes dimensiones:

- **Información:** A través del uso de diferentes motores y estrategias de búsqueda para obtener la mayor cantidad de información relevante acerca de un cierto contenido relacionado con el programa.

- **Análisis e interpretación de la información:** Muy relacionada con la dimensión anterior, desde la asignatura también se fomenta la actitud crítica con la información obtenida a través de los medios digitales, siendo preciso cotejarla con otros portales de información antes de darla por válida.
- **Comunicación para el aprendizaje:** El trabajo cooperativo y por proyectos que se defiende desde la asignatura hace indispensable el uso de herramientas digitales que permitan la compartición y elaboración conjunta de documentos de índole diversa. Asimismo, se fomentará la comunicación a través de plataformas digitales para tareas rutinarias como la consulta de dudas o la obtención del material necesario para las clases.
- **Creación de contenidos:** Se animará a los estudiantes a que sean escrupulosos en la elaboración de documentos digitales, teniendo en cuenta requisitos diversos de formato como márgenes, tabulaciones, interlineados... También la elaboración de material audiovisual: calidad, resolución, enfoque, formato...
- **Seguridad:** Finalmente, la seguridad constituirá en todo momento una preocupación esencial cuya importancia será transmitida a los estudiantes, que deberán ser respetuosos en todo momento con las reglas de protección fijadas para sus trabajos así como con las relativas a una comunicación respetuosa en entornos digitales.

Aprender a aprender

La competencia de aprender a aprender, cuyo desarrollo resulta fundamental en una etapa formativa de cierre que debe sentar las bases para una educación permanente en el alumnado, será incentivada desde la asignatura tanto a través de los elementos de su currículo específico como de las decisiones metodológicas adoptadas para la misma. De este modo, se pueden reconocer hasta cuatro líneas que fomentan esta competencia en el seno de la asignatura de filosofía:

- La **reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje** constituye un contenido importante del currículo, en el que se integra la familiarización con las herramientas y procesos que hacen posible el conocimiento humano, a partir de las cuales es posible y deseable extraer consecuencias prácticas que permitan el cuestionamiento sobre los

hábitos y estrategias personales de aprendizaje. Se emplearán para ello técnicas diversas de metacognición.

- La **autonomía del alumnado** será fomentada a través de dos tipos de decisiones metodológicas ya expresadas en el apartado anterior y que aquí se sintetizan:
 - El **incremento de la responsabilidad** del estudiante en la organización y planificación de los tiempos requeridos para el desarrollo de tareas de diversa índole.
 - El aprendizaje de **técnicas de discernimiento** de la información en la realización de investigaciones de índole diversa.
 - La **progresiva ausencia de guías orales y escritas** para la realización de actividades, comentarios, ensayos y proyectos.
 - El **diálogo abierto y permanentemente disponible con el educando** debe contribuir a que este sea capaz de explicitar al docente sus inquietudes acerca de su particular proceso de aprendizaje, generando así un diálogo en el que el docente promueva la reflexión y cargue, si así lo ve preciso, al estudiante con estrategias que faciliten su trabajo.
 - Finalmente, la **presencia de mecanismos de auto-evaluación**, contribuye a que sea el propio estudiante, sin participación alguna del docente, quien valore con honestidad los resultados de su proceso de aprendizaje y pueda tomar a continuación y en consecuencia las decisiones oportunas.

Competencias sociales y cívicas

Las competencias sociales cívicas constituyen en sí mismas una parte importante del currículo de la asignatura, especialmente en aquella parte que se refiere a la razón práctica: ética, política y estética. De este modo, las mencionadas competencias lograrán su desarrollo a partir de los siguientes elementos:

- Desde el estudio de la **ética**, el educando será capaz de cuestionarse y reflexionar sobre los siguientes aspectos:
 - El **carácter difuso del concepto personal de ‘felicidad’**, lo cual habrá de conducir hacia actitudes de respeto frente a la diversidad de opiniones.

- La **justicia como parte ineludible de cualquier comportamiento ético**, incluyendo así un elemento importante de justicia social que será preciso examinar y contemplar su grado de aplicación en nuestros días.
 - El **debate acerca de los principales problemas que en la actualidad plantea el medioambiente y la bioética**.
- Desde el estudio de la **política**, el educando será capaz de conocer, cuestionarse y reflexionar sobre los siguientes aspectos:
- La **democracia** como el resultado de muchos siglos de lucha que es preciso tener en cuenta, defender y renovar en un tiempo en el que se encuentra más en entredicho que nunca.
 - La problemática que para el ámbito político representan hechos sociales como la **inmigración, la multiculturalidad, los nacionalismos...**, los cuales deben ser examinado con profundidad y desde una actitud de respeto para lograr soluciones que persigan el bien común.
 - La **importancia de la ciudadanía como agente político y soberano** del Estado que no puede ni debe renunciar a sus responsabilidades políticas fundadas principalmente en la información, la discusión, la reflexión y el voto.
- Desde el estudio de la **estética**, el educando será capaz de reflexionar y cuestionarse sobre los siguientes aspectos:
- El **arte como medio humano de expresión privilegiado**, presente en todas las culturas, y que satisface una serie de necesidades que es preciso conocer y defender.
 - La **belleza como paradigma de un valor subjetivo** en el que las distintas opiniones deben ser respetadas aunque debatidas de forma tolerante.

Finalmente, la metodología entera de la asignatura estará basada fundamentalmente en el **diálogo filosófico que** contribuye a la formación de ciudadanos que comprenden el valor de la discusión, de la tolerancia de la diferencia, del respeto hacia lo divergente y la necesidad de llegar a acuerdos comunes para asegurar la vida buena de todos sin excluir a nadie.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La asignatura de filosofía siempre ha permitido un desarrollo importando de esta competencia a través de diversas piezas de su didáctica como son:

- La **estimulación de la creatividad y de la innovación** en la búsqueda de soluciones para problemas pertenecientes a ámbitos diversos del saber.
- La **incentivación de actividades y proyectos** que requieren de todo un complejo proceso de análisis y de toma de decisiones, así como de planificación y organización de los tiempos, espacios y recursos.
- La **comprensión y convivencia con la incertidumbre** que rodea a cualquier proyecto humano, y que se traduce en la contemplación y asunción de riesgos.
- El **cultivo del pensamiento crítico** con el fin de no llevar a cabo una mera asimilación acrítica de la información procedente del exterior sino que esta tenga que superar toda una serie de filtros que la manipulen y la pongan en entredicho.

Conciencia y expresiones culturales

La presencia de una unidad didáctica destinada exclusivamente al estudio de la estética filosófica hace posible un desarrollo potente de esta competencia relacionada estrechamente con el mundo de la cultura y del arte. Concretamente, la asignatura de taller de filosofía contribuirá a tal desarrollo desde las siguientes dimensiones:

- La **reflexión sobre los cauces simbólicos de la expresión artística**, mostrando algunos ejemplos concretos de su variedad y sentido.
- La **potenciación de la imaginación, de la creatividad y de la iniciativa** en la interpretación de obras de arte de todos los tiempos, haciendo evidente la poderosa función expresiva del arte.
- El **descubrimiento e incentivación de la experiencia estética** que acompaña la contemplación de la obra de arte.
- La **promoción a participar activamente de la vida artística** y cultural del entorno en el que viven los educandos, aportando información sobre exposiciones y muestras locales, invitando a las mismas e incluso visitando algunas de ellas.

3. Elementos transversales y su concreción

Los elementos transversales del currículo de Bachillerato se encuentran recogidos en el artículo 6 *del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*; más concretamente, aquellos elementos que afectan al currículo de Bachillerato se encuentran incluidos en los puntos 2 y 3 del citado artículo 6. Por este motivo, a continuación, se llevará a cabo una especificación de la forma concreta en que tales elementos son trabajados desde los contenidos de la programación didáctica de la asignatura de filosofía:

- La **igualdad efectiva entre hombres y mujeres así como la no discriminación hacia cualquier persona con independencia de su condición o circunstancia social** será promovida a través de dinámicas de conocimiento y reflexión sobre los principios jurídicos de los que manan directamente tales aspectos. De este modo, el estudiante reflexionará sobre el significado mismo de conceptos tan esenciales como los de ‘justicia’ e ‘igualdad’, comprendiendo adecuadamente su sentido. Asimismo, se hará consciente al educando del complejo y difícil proceso que ha llevado a lograr la instauración de estos principios jurídicos de igualdad y no discriminación, animándole a ser partícipe todavía hoy de la lucha que otros iniciaron muchos antes que ellos, y a valorar tales logros como una conquista humana frente a la desigualdad que Rousseau convino en llamar ‘natural’.
- La **resolución pacífica de conflictos y el rechazo de cualquier forma de violencia (de género, doméstica, callejera, terrorista...)** también será promovido desde la asignatura de filosofía en un doble sentido positivo y negativo. En sentido negativo se transmitirá por medio del desarrollo de actitudes empáticas con las víctimas de violencia y con la concienciación del sinsentido de la misma, la cual acaba por conducir a ninguna parte. En sentido positiva, se pondrá de manifiesto por medio de la promoción del diálogo en la resolución de discusiones y debates surgidos en clase, sancionando en todo momento cualquier tipo de violencia verbal.
- El **desarrollo sostenible y la problemática medioambiental** también constituyen elementos transversales que son abordados desde la asignatura de filosofía. En este caso, existe un bloque de contenido concreto que bajo el nombre de ‘problemas de ética aplicada’ aborda todos estos asuntos. Desde la asignatura de filosofía, se incentivará la investigación sobre estos temas y se potenciará la creatividad en la propuesta de soluciones efectivas que contribuyan a su paliación.

- El **desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor** se encuentra también comprendido, según se ha explicado ya en el apartado anterior (5.6), en el currículo de la asignatura, tanto como un contenido específico de la misma como a través de un conjunto de capacidades y habilidades que son comunes a toda práctica filosófica: creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.
- Finalmente, el **adecuado uso y tratamiento de la información a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** se erige también en un elemento esencial del trabajo de la asignatura de filosofía. Dado que las decisiones metodológicas y didácticas adoptadas incorporan un uso extensivo de tales tecnologías se hará hincapié en todo momento en los procedimientos que aseguran una navegación y comunicación seguras a través de aquellas.

4. Objetivos

4.1. Objetivos generales del Bachillerato

Tanto los Principios Generales como los objetivos generales del bachillerato vienen recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

El artículo 24 de este Real decreto recoge los Principios Generales:

“El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará al alumnado para acceder a la educación superior”.

Por su parte el artículo 25 recoge los objetivos generales:

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

a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

b) *Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*

c) *Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades 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.*

d) *Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*

e) *Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.*

f) *Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.*

g) *Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*

h) *Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*

i) *Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.*

j) *Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.*

k) *Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.*

l) *Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.*

m) *Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.*

n) *Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial”.*

4.2. Objetivos de la Asignatura de Historia de la filosofía

Para hacernos una idea de los objetivos perseguidos en esta asignatura, podemos recurrir a lo expuesto en la ya mencionada *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.

Muy relacionado con la filosofía de Kant expuesta en esta unidad didáctica, algunos de los objetivos que se pueden inferir de lo expuesto en esta norma son:

➤ Educación de personas autónomas, con capacidad de pensamiento crítico y propio

La norma nos dice al respecto “puesto que, como nos enseñó Kant, la filosofía se fundamenta en la autonomía de la propia razón y el juicio crítico de las ideas, tanto ajenas como propias; contribuye al desarrollo personal y la formación de la propia identidad, al plantear al alumnado cuestiones de significado profundo sobre su propia existencia y el marco social en el que se desarrolla, permitiéndole una mayor capacidad de participación en los procesos sociales, culturales y económicos en los que está inmerso y en los cambios de la sociedad actual; pero, además, contribuye activamente al desarrollo de la capacidad de aprendizaje, que permitirá al alumnado adquirir las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de actividades complejas y de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida; atiende, pues, a los cuatro principios de la educación: universalidad, humanidad, civilidad y autonomía, favoreciendo una educación integral”

De aquí, podemos deducir por tanto que también son objetivos de la asignatura de Historia de la filosofía:

➤ El desarrollo de la capacidad de aprendizaje

➤ Adquisición de competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de actividades complejas

Y la norma continua: *“Por todo ello, Historia de la Filosofía se plantea como una materia que persigue conseguir el logro de la mayor parte de los objetivos y competencias del Bachillerato: tanto los relacionados con el desarrollo personal y social (autonomía, capacidad crítica y de diálogo, conciencia del pensamiento y su relación con las distintas expresiones culturales), el ejercicio de la ciudadanía democrática y desarrollo de una conciencia cívica o el fomento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, como para alcanzar los conocimientos, las capacidades del pensamiento abstracto y las habilidades de la investigación y el trabajo intelectual además de los referidos a los hábitos de estudio, recursos orales y de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el afianzamiento de actitudes de asertividad, iniciativa y trabajo en equipo”*

Por tanto se pueden asumir también como objetivos de la asignatura algunos de los objetivos comunes al bachillerato, como el ejercicio de la ciudadanía democrática, el desarrollo de una conciencia cívica, el fomento de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, las habilidades de investigación, el hábito de estudio, los recursos orales y los tecnológicos, etc.

4.3. Objetivos de la Unidad didáctica

El objetivo fundamental de esta unidad didáctica es acercar el pensamiento de Kant y de Hegel a los alumnos de bachillerato. La tesis de este trabajo es que es precisamente el pensamiento de estos autores el que pueda resonar con más fuerza en los alumnos y esto es así por la posibilidad de encaje con sus propias preocupaciones vitales que las cuestiones tratadas por estos autores pueden tener.

Por una parte Kant, con la atención puesta en la libertad y la autonomía del hombre, en su capacidad de tener un proyecto vital propio, de configurar su propia vida.

Por otra parte Hegel, con su entendimiento dialéctico del despliegue del pensamiento y de la realidad, los procesos de transformación en los que media una negación, y todo el camino de superación hasta estar en condiciones de comprender e incorporar lo ocurrido.

En todo caso, para poder contrastar de forma efectiva la eficacia de esta unidad didáctica, me parece importante fijar los objetivos de manera más concreta y desglosada:

Respecto al pensamiento de Kant, los principales objetivos a lograr en el alumno son los siguientes:

- Comprender el punto de partida de Kant, el por qué de sus investigaciones tanto éticas como epistemológicas
- Entender las intenciones que guiaban a Kant en su búsqueda de una razón universal
- Saber enumerar los intereses esenciales de la razón en Kant y en qué preguntas se traducen
- Conocer la clasificación de los juicios que realiza Kant y saber concretar cuál de ellos es propio de la ciencia
- Conocer la crítica que hace Kant a las facultades del conocimiento.
- Saber explicar en qué consiste el análisis de la sensibilidad en la estética trascendental kantiana.
- Comprender el análisis que realiza Kant de la facultad de entendimiento en su analítica trascendental
- Conocer el análisis de la razón en Kant y saber explicar sus formas a priori o ideas trascendentales.
- Saber explicar por qué Kant niega la posibilidad de conocimiento científico en el ámbito de la metafísica
- Conocer la diferencia entre las éticas formales y las éticas materiales
- Saber explicar el imperativo categórico kantiano o principio de universalidad

Respecto al pensamiento de Hegel, los principales objetivos a lograr en el alumno son los siguientes:

- Saber nombrar algunos de los rasgos característicos del romanticismo
- Conocer y saber explicar el punto de partida de los filósofos idealistas alemanes.
- Conocer la figura de Fichte y su idealismo subjetivo
- Conocer la figura de Schelling y su idealismo objetivo
- Explicar los conceptos de dialéctica y de superación
- Conocer y explicar los distintos momentos de la dialéctica hegeliana
- Conocer y explicar el Idealismo Absoluto hegeliano y en qué medida difiere del idealismo de Fichte y de Schelling
- Conocer y poder explicar los tres momentos fundamentales del sistema Hegeliano (Lógica, Filosofía de la Naturaleza y Filosofía del Espíritu)
- Conocer los distintos momentos del Espíritu subjetivo, Espíritu objetivo y Espíritu Absoluto

5. Decisiones metodológicas y didácticas

Existe un principio educativo fundamental que vertebra los aprendizajes de toda la asignatura y también de esta unidad didáctica: La educación integral del estudiante.

Esto significa que las distintas dimensiones del educando han de estar equilibradas y, en caso contrario, se destinará un mayor esfuerzo a aquellas dimensiones que lo precisen, aun cuando tal decisión se pueda traducir en un resentimiento más o menos leve en la adquisición completa de los contenidos y habilidades previstos para la asignatura.

Dicho esto, para la adecuada adquisición del conjunto de habilidades explicitadas en los estándares de aprendizaje evaluables del apartado anterior, se opta por una metodología caracterizada por el eclecticismo y que descansa sobre tres pilares fundamentales, los cuales aparecen recogidos en el artículo 8 de la orden EDU/363/2015, del 4 de mayo:

- El **trabajo autónomo del educando**: A lo largo de toda la asignatura de Historia de la Filosofía así como en la presente unidad didáctica habrá un espacio para el trabajo personal en el que se irán inculcando progresivas dosis de autonomía. Asimismo, se transmitirá a los estudiantes la necesidad de hacerse responsables de su propio trabajo, dejando periodos de tiempo más o menos largos para la realización de actividades y pruebas que les permitan ser los principales controladores de su organización.
- El **trabajo cooperativo**: al trabajo cooperativo se destinarán varios espacios temporales a lo largo de la unidad didáctica, desde la activación de los conocimientos previos, a la evaluación continua, pasando por la realización conjunta de actividades. Dicho esto, la metodología cooperativa se hará presente pero no será la única presente.
- El **trabajo por proyectos**: el trabajo por proyectos se hará notar en el desarrollo de la unidad didáctica mediante la realización de un proyecto. Dicho proyecto buscará que de una forma amena, motivadora y distinta los estudiantes apliquen a un caso real y concreto de la vida cotidiana los conocimientos y habilidades adquiridos. De nuevo, el trabajo por proyectos se hará presente pero no será el único presente.

Junto con estos tres pilares metodológicos fundamentales, conviene hacer explícitas otra serie de decisiones didácticas que sirven para complementarlos y desarrollarlos adecuadamente:

- **La búsqueda de la significatividad de los aprendizajes:** En todo momento se busca llevar los contenidos de la unidad didáctica al terreno vital que habitan los estudiantes. De esta forma, se pretende lograr una comprensión mejor de dichos contenidos así como incentivar la motivación para su adquisición. Dicha significatividad se traduce también en la estructura de la presentación de los contenidos, los cuales se iniciarán con un problema o cuestionamiento al que se deberá dar respuesta en el transcurso de la sesión.
- **La participación activa de los estudiantes en la consecución de los aprendizajes.** Dicha participación, que se materializará mediante la realización de tareas, investigaciones y proyectos, se hará también presente en los espacios destinados a la presentación oral de los contenidos. A tal fin, se optará por una presentación dialogada (socrática) a través de constantes preguntas y respuestas encauzadas por el docente hasta conducir al punto previsto de conclusión.
- **El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** con cuatro objetivos fundamentales:
 - Incentivar la motivación de los estudiantes a través de recursos digitales que atraigan su atención y estimulen su interés.
 - Ofrecer un canal efectivo para la investigación autónoma de los estudiantes, con el que se encuentran más o menos familiarizados, y que constituirá una indispensable herramienta de trabajo en el futuro.
 - Ofrecer un canal efectivo para la comunicación entre compañeros y con el docente, que facilite la resolución de dudas tanto a nivel personal como cooperativo.
- **La inclusión y la atención a la diversidad como elementos irrenunciables** y cuyas medidas concretas serán expuestas en el apartado correspondiente más adelante.

Finalmente, en el ámbito didáctico concreto de la asignatura Historia de la Filosofía, se buscará fomentar aquellas acciones que contribuyan a la obtención de los siguientes aprendizajes:

- El cultivo en el estudiante de la **capacidad racional crítica y su aplicación** a todos los ámbitos de la vida y del saber humano.
- El cultivo de **la curiosidad** en el estudiante frente a una realidad problemática y en ocasiones abrumadora que lo anime al cuestionamiento personal y a la investigación sistemática.
- El cultivo de **la lectura y la escritura** como herramientas indispensables para la adquisición de aprendizajes de manera autónoma y la exposición de pensamientos.
- El cultivo del **gusto por la expresión oral y el aprendizaje de técnicas que favorezcan la misma**, como herramientas fundamentales para la autonomía y la exposición de pensamientos propios.
- El cultivo **de la discusión, entendida como discusión racional** que, aceptando los principios argumentativos básicos dictados por la lógica, busque la obtención de verdad.

6. Medidas de Atención a la diversidad

El marco legislativo educativo actual, establece con claridad y sin dejar lugar a la duda la atención a la diversidad como un elemento crucial del proceso educativo. El objetivo fundamental, tal y como señala la ORDEN EDU/363/2015, es “garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas”.

Como podemos ver estos objetivos están profundamente relacionados con los de la filosofía kantiana, tratada en este TFM. Es precisamente a través del aprendizaje, del acceso al conocimiento como podemos garantizar que los hombres (alumnos en este caso) se mantengan libres, puedan tomar sus propias decisiones respecto a su vida y cómo configurarla. Sólo mediante una igual oportunidad de acceso al conocimiento, podemos lograr que los alumnos lleguen a su encuentro con el mundo en condiciones de igualdad y es dicha “igualdad de oportunidad” lo que garantiza en última instancia la libertad.

La citada orden pasa más adelante a citar el siguiente, como principal principio general de actuación: “la consideración y el respeto a la diferencia y la aceptación de todas las personas como parte de la diversidad y la condición humana”

Hay que tener en cuenta el trabajo que ya se viene haciendo en los centros a este respecto desde el departamento de orientación. En este sentido, la primera medida específica que se adoptaremos desde la asignatura de Historia de la Filosofía será la voluntad de diálogo constante con el equipo de Orientación para resolver cualquier duda, pedir cualquier consejo, requerir cualquier estrategia o aportar cualquier retroalimentación concerniente a cualquier caso que, de forma temporal o permanente, se vea incluido en la categorización de “se vería favorecido por medidas de atención a la diversidad”.

Dicho esto, para proseguir con la explicitación de los compromisos adquiridos desde la asignatura de Historia de la Filosofía con la atención a la diversidad es preciso distinguir entre medidas ordinarias y extraordinarias de la misma.

Medidas extraordinarias de atención a la diversidad

En consonancia con lo mencionado anteriormente y dada la falta de formación específica del cuerpo docente de la asignatura para afrontar con garantías acciones eficaces para la adecuada adopción de estas medidas, se acepta el siguiente compromiso:

El profesorado de la asignatura informará al equipo de Orientación del Centro ante cualquier evidencia de que un estudiante requiere de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, comprometiéndose además a trabajar conjuntamente con dicho equipo y a aceptar las medidas que aquel estime oportunas.

Medidas ordinarias de atención a la diversidad

Estas medidas, aunque informadas con anterioridad o posterioridad a su aplicación al equipo de Orientación, serán propuestas por el propio equipo docente de la asignatura y perseguirán el objetivo fundamental de lograr una educación inclusiva, tolerante y personalizada. Por consiguiente, se adoptarán las siguientes medidas en el caso de estimarse oportunas:

- Los estudiantes que presenten un cierto retraso curricular como consecuencia de unas capacidades intelectuales en algún aspecto relevante distintas a las de la media de sus compañeros para algún apartado de la asignatura, serán invitados a

suplir dicha carencia con encuentro personales con el profesor en el Centro fuera de la jornada escolar. Además, se dará especial relevancia en la evaluación al proceso completo de aprendizaje. Finalmente, se contemplará la posibilidad de asignarle un compañero de mesa que, informado, pueda ayudarle en el trabajo diario en el aula.

- Los estudiantes que presenten un cierto retraso curricular como consecuencia de un escaso hábito de trabajo ya sea en clase o en casa serán objeto de un seguimiento diario personalizado en el que pierdan algo de autonomía en la propia planificación de los tiempos en favor de una planificación más a corto plazo guiada por el docente.
- Los estudiantes que presenten un cierto retraso curricular como consecuencia de alteraciones emocionales transitorias o permanentes resultado de conflictos vitales acaecidos en cualquier ámbito de su vida serán objeto de una constante disposición de diálogo personal dentro y/o fuera del horario lectivo que contribuya a encontrar estrategias y buscar acuerdos que favorezcan su desarrollo curricular. Asimismo, se trabajará en estos casos conjuntamente con el tutor y/o con el equipo de Orientación del Centro.
- Los estudiantes que presenten unas capacidades privilegiadas para la asignatura, superiores de forma relevante a las de la media sus compañeros, y por el motivo que sea (intelectual, emocional o de trabajo intenso), serán ofertados la posibilidad de desarrollar tareas y proyectos de ampliación de los contenidos de la asignatura sobre temas que les resulten motivadores (dichas tareas y proyectos pueden verse en el siguiente apartado “Actividades de enriquecimiento”). Asimismo, el nivel de exigencia que se pedirá a estos estudiantes se verá incrementado en cierta medida, si bien dicho nivel de exigencia no tendrá traducción en su calificación final, la cual se medirá de acuerdo con los mismos estándares que los de sus compañeros.
- Además, la realización de una buena parte de las tareas de la asignatura siguiendo la metodología del trabajo cooperativa permitirá incrementar los niveles de inclusión en el aula, al mismo tiempo que mejora el rendimiento académico de los estudiantes y trabaja los valores de la tolerancia y el respeto activos hacia la diversidad.

- En todos estos casos, se promoverá una comunicación fluida entre el cuerpo docente y la familia del estudiante, de forma que esta se encuentre informada de las medidas que se están adoptando y pueda colaborar también en su aplicación dentro del ámbito doméstico.
- Con todo lo dicho, en el caso de que surgieran dificultades con algún estudiante que requiriesen de la búsqueda y aplicación de otras medidas, estas decisiones se llevarán a cabo siguiendo dos criterios esenciales:
 - Respetando los principios de inclusión, respeto y aceptación de la diferencia, la personalización de la educación y la igualdad de oportunidades.
 - En constante diálogo con el tutor, con la familia y con el equipo de Orientación del Centro.

Actividades de enriquecimiento

A lo largo del curso, se propondrá desde la asignatura a estudiantes que han manifestado un alto rendimiento, así como importantes dosis de motivación por la materia, una serie de **actividades de enriquecimiento**, que buscarán tanto fomentar su curiosidad como incentivar el aprendizaje de contenidos y habilidades complejos. Con esta idea en mente, se dará la opción de elegir una entre dos actividades de enriquecimiento por evaluación, la cual se desarrollará normalmente de forma individual, aunque se puede considerar, si así se estima conveniente, la posibilidad de su realización en pares o en tríos.

En cualquier caso, cada una de las dos opciones responde a formas de pensamiento más convergente o divergente, si bien un trabajo básico de ambas será indispensable en cualquier opción.

- La **opción 1**, más propia de un pensamiento convergente, consistirá en un proyecto de investigación sobre algún aspecto problemático de la materia en cuatro fases: indagación, análisis, evaluación personal y elaboración de una forma de presentación de la investigación.
- Por su parte, la **opción 2**, más propia de un pensamiento divergente, buscará dar rienda suelta a la creatividad a través de la elaboración de documentos u obras de tipo literario o artístico. Dichos documentos u obras contarán en todo caso con

una restricción esencial que constituye su vía de relación con algún contenido de la materia.

7. Criterios y Procedimientos de evaluación y calificación del alumno

A fin de lograr una exposición ordenada del contenido de este apartado de la programación, resulta conveniente atender a cada uno de sus ítems por separado.

Estrategias e instrumentos de evaluación

La evaluación es el proceso mediante el cual el docente valora el grado de consecución de los contenidos y habilidades previstos por el currículo para la asignatura. En este sentido, para lograr una evaluación que responda de la forma fidedigna posible al grado de consecución de contenidos y habilidades mencionado, se proponen una serie de principios o estrategias básicas:

- La evaluación de la asignatura posee un fuerte **carácter procesual**. Por procesual se entiende que tendrá en cuenta todo el proceso que conduce a la adquisición de los aprendizajes y no solamente su resultado.
- Como consecuencia de lo anterior, la evaluación será **permanente**: todos los momentos de la asignatura serán momentos susceptibles de evaluación, para asegurar así que se tiene un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje en su conjunto. Además, dicho carácter permanente de la evaluación permite que el docente reciba una valiosa retroalimentación para ajustar su planificación a las necesidades concretas del alumnado.
- Además, la evaluación de las habilidades (no de los contenidos) será **continua**. Esto quiere decir que puesto que los aprendizajes de habilidades son graduales, la consideración que reciban al final del proceso de aprendizaje será mayor que al comienzo del mismo. Sin embargo, en los que se refiere a los contenidos más puramente conceptuales, su ponderación en todas las evaluaciones será idéntica.
- Finalmente, se fomentará la **auto-evaluación y co-evaluación** de los estudiantes con el objetivo de que sean los principales responsables de su propio proceso de aprendizaje. Para ello, junto con tiempos específicos de auto-evaluación y co-evaluación mediante rúbricas, se promoverá el diálogo entre docente-alumno y alumno-alumno acerca de la perspectiva que posee respecto de su grado de consecución de los objetivos de la asignatura.

Dicho esto, para lograr una adecuada valoración de tal grado de consecución se llevarán a cabo procedimientos diversos de evaluación que requerirán de sus correspondientes instrumentos de evaluación:

Procedimiento de evaluación	Instrumentos de evaluación asociados
Evaluación periódica durante el desarrollo de cada unidad didáctica.	Actividades escritas y orales de índole diversa que serán evaluadas por el docente.
Evaluación periódica de la expresión escrita.	Mediante la redacción de un diario personal y la elaboración de otros materiales escritos tipo ensayo en los que los alumnos muestran cómo aplican los contenidos presentados a su propia vida.
Evaluación periódica de la expresión oral	Elaboración periódica de materiales audiovisuales en los que los alumnos muestren el grado de consecución e integración de los aprendizajes. También se llevarán a cabo presentaciones orales y debates periódicos individuales y por grupos que serán objeto de evaluación.
Evaluación trimestral de la expresión oral, creatividad y capacidad de trabajo y organización en grupo.	Elaboración y presentación de un proyecto que busca la aplicación de alguno de los contenidos estudiados a la vida más allá del aula.
Evaluación permanente de la actitud y la participación en clase.	Observación del docente del grado de participación del estudiante y de su adecuado comportamiento durante el desarrollo de la clase.
Evaluación del seguimiento diario de la asignatura por parte de los estudiantes.	Preguntas orales y/o escritas sobre contenidos de la programación vistos de forma reciente, realizados mediante dinámicas cooperativas, concursos y preguntas en clase.
Auto-evaluación	Cuestionario de auto-evaluación suministrado por el docente a la conclusión de cada proyecto y encuesta de valoración personal al término de cada evaluación.
Co-evaluación	Rúbrica para la co-evaluación después de tareas y proyectos desarrollados en grupos de trabajo y diálogo al final de la cada evaluación acerca de la marcha conjunta del curso en la asignatura.

8. Evaluación de la Unidad didáctica

Resulta altamente recomendable llevar a cabo una evaluación adecuada y continuada de la Unidad didáctica a fin de asegurar que los elementos de dicha unidad contribuyen de forma eficaz al proceso de enseñanza-aprendizaje así como para comprobar que tales elementos se están llevando a cabo en la práctica.

Indicadores de logro de la asignatura de Historia de la filosofía en general y de la unidad didáctica presentada en particular

Semejante evaluación debería, por lo tanto, aglutinar todos los principios, normas y compromisos que se han ido presentando en la redacción de esta Unidad didáctica. Todos estos elementos constituyen indicadores de logro de la unidad. Siendo preciso, sin embargo, centrarse en los indicadores de logro que afectan a las cuestiones más significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje, se proponen a continuación los siguientes indicadores esenciales: si bien una síntesis de los cuales podría incluir los siguientes:

- Los **contenidos y estándares de aprendizaje** son adecuados a las motivaciones y necesidades de los estudiantes.
- El alumnado ha **adquirido los aprendizajes** previstos en la programación.
- Se ha ofrecido una **educación individualizada** que tiene en cuenta las características de cada estudiante, ofreciéndole las medidas y refuerzos particulares pertinentes.
- Las **estrategias de enseñanza** han sido eficaces para lograr el aprendizaje de los contenidos por parte del alumnado.
- Los **procedimientos de evaluación y los instrumentos y criterios de calificación** han logrado valorar en justicia el nivel de adquisición de aprendizajes de los estudiantes.
- La **organización y distribución** de los alumnos en el aula ha contribuido a favorecer su aprendizaje, incrementando además su motivación.
- Los **recursos** empleados en la asignatura han sido eficaces en la facilitación de los aprendizajes, no precisando de ningún otro recurso adicional.

- Los **principios metodológicos** empleados han sido comprendidos por los estudiantes y se han desenvuelto con soltura en su aplicación, mejorando la adquisición de los aprendizajes.
- Ha existido una adecuada **coordinación entre los profesores** de todos los grupos de la asignatura y del departamento; también con el resto de profesores del claustro cuando ha sido preciso.
- Las **relaciones con el tutor y con el equipo de orientación** han sido fluidas y fructíferas a la hora de abordar casos de particular relevancia referentes a los estudiantes de los distintos grupos.
- Las **relaciones con las familias** del alumnado han sido cordiales y eficaces para la optimización del rendimiento de aquel.

Instrumentos de recogida de datos

Ahora bien, para lograr una correcta y eficaz evaluación de todos estos elementos es preciso contar con toda una serie de instrumentos adecuados para la recogida de datos. Desde la asignatura de Historia de la filosofía se contempla la utilización de los siguientes instrumentos:

- **Las propias calificaciones del alumnado**, las obtenidas tanto al final como en el transcurso de la evaluación. Estas calificaciones deberían servir para comprobar si los estudiantes están adquiriendo los aprendizajes en el grado previsto, siendo preciso en caso contrario revisar la metodología y/o las estrategias de aprendizajes.
- **Encuestas al alumnado al final de cada evaluación.** En ellas, pueden expresar sus inquietudes hacia la asignatura valorando los aspectos más positivos de ella y también los más negativos. De esta forma, en el caso de que haya una cierta repetitividad en algún elemento de las respuestas será preciso considerarlo para incentivarlo si es positivo o modificarlo si es negativo.
- **Conversaciones de tipo informal con el tutor y el resto de profesores del grupo.** Dichas conversaciones deben servir para compartir impresiones acerca de las metodologías que mejor se adaptan a las características del grupo, así como para la unificación de criterios que permita una mejor comprensión de los mismos por parte de los estudiantes.

- **Cuaderno de notas del profesor.** Como resultado de su labor observadora en el aula, el docente anotará en su cuaderno aquellas actividades y estrategias que hayan funcionado mejor y peor, a fin de lograr una mejor comprensión del grupo y poder conectar mejor con sus motivaciones y sus capacidades.
- **Cuaderno de entrevistas.** Donde se anotarán los principales temas abordados con las familias de los estudiantes, así como los compromisos adquiridos con ellas. De este modo, el cuaderno de entrevistas permitirá reflexionar sobre la labor de los estudiantes en sus hogares, conociendo su entorno, y orientando los procesos de enseñanza hacia sus situaciones cotidianas.

9. Conclusiones

Este trabajo es un intento de acercar la filosofía de Kant y la filosofía de Hegel a los alumnos de Bachillerato. Desde el primer momento lo que se persigue es una identificación del alumno, de su propia vida y las cuestiones que le afectan, con los temas tratados por estos autores.

Pienso que este es un objetivo ambicioso, y sin duda difícil de lograr, sin embargo, de ser posible creo que lo será precisamente con estos dos autores en concreto, con Kant y con Hegel.

A estas alturas de curso, cuando el alumno llega a Kant, suele traer consigo un caos de mónadas, espíritus malignos y dioses ocasionales. De alguna forma es fácil que vea la historia de la filosofía como una especie de manicomio en el que cada autor califica sus locuras más extravagantes como racionales, denunciando las locuras de los demás y afirmándose como el único cuerdo.

Pero entonces llega Kant, y la Razón pasa a tener que ser igual para todos. Todos podemos y tenemos derecho a intervenir en lo que es racional. Kant defiende por encima de todo la libertad y la dignidad del hombre y es desde aquí, desde donde comienza a preguntarse qué es posible conocer del mundo. Es desde esta pretensión del hombre libre, que determina su propia vida, desde donde Kant comienza a elaborar su epistemología. Quiere saber qué podemos conocer, porque sólo a través del conocimiento, podemos lograr la igualdad con otros hombres en nuestro contacto con el mundo y mantener de facto nuestra libertad.

Esto creo que es algo que puede conectar profundamente con el alumno, su vida y su casuística. Porque el alumno, como todo individuo, quiere ser libre, quiere poder determinar su propia vida y su identidad. Y Kant le está mostrando el camino.

La conexión e identificación del alumno con el pensamiento de Hegel puede parecer más complicada a primera vista. Desde luego no es tan inmediata, tan intuitiva como la que ocurre con Kant. Sin embargo, en cuanto nos detenemos un instante a pensarlo, vemos con claridad la similitud del proceso dialéctico con el devenir de los pormenores de nuestra propia vida; y esto, es algo con lo que también el alumno se puede identificar. Todo momento o situación complicada y el camino de superación constante que sigue cada individuo, hasta verse en condiciones de entender lo que le ha ocurrido e incorporarlo a su ser. Las crisis que nos hacen madurar y crecer...todo eso es también Hegel.

10. Bibliografía

Duque, F., *Historia de la filosofía Moderna. La era de la crítica*, Madrid, Akal, 1998.

Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu* (edición bilingüe de Antonio Gómez Ramos), Madrid, Abada editores, 2010.

Kant, I., *Crítica de la razón pura*, edición por Pedro Ribas, Barcelona, Penguin Random House, 2013.

Kant, I., *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, edición de Roberto R. Aramayo, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

Moreno Villa, M., Volumen IV, *Historia de la filosofía Moderna y Contemporánea*, Sevilla, Mad Editorial, 1999.

Rabade Romeo, S., López Molina, A; Pesquero, E., *Kant: conocimiento y racionalidad volumen 1 El uso teórico de la razón*, Madrid, Editorial Cincel, 1987.

Rabade Romeo, S., López Molina, A; Pesquero, E., *Kant: conocimiento y racionalidad volumen 2 El uso práctico de la razón*, Madrid, Editorial Cincel, 1987.

Sánchez Meca, D., *Historia de la filosofía moderna y contemporánea*, Madrid, Dykinson, 2010.

Valls Plana, R., *Del yo al nosotros* (3ª edición), Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias S.A., 1994.

Vanasco, A., *Vida y obra de Hegel*, Barcelona, Editorial Planeta, 1973.