

Propuesta didáctica para una enseñanza dialéctica de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato

Trabajo Final de Máster en Formación del Profesorado,
especialidad en Filosofía

Curso académico 2020/21

Primera convocatoria, junio de 2021

Alumno: Eduardo Gutiérrez Gutiérrez

Tutor: José Manuel Chillón Lorenzo



Universidad de Valladolid



esDUVa
Escuela de Doctorado **Universidad de Valladolid**

Índice:

1. Resumen y palabras clave / Abstract and keywords.
2. Motivos de la elección del tema.
3. Estado de la cuestión.
 - 3.1. Sobre la revisión crítica de la Filosofía.
 - 3.1.1. Principio de la «biocenosis».
 - 3.1.2. Principio de la dialéctica.
 - 3.2. Sobre el modelo formal-didáctico.
 - 3.2.1. Parte 1: «Proemio práctico proactivo».
 - 3.2.2. Parte 2: «Exposición conceptual-dialéctica».
 - 3.2.3. Parte 3: «Pruebas Prácticas de Evaluación».
 - 3.2.3.1. «Disputaciones».
 - 3.2.3.2. «Propuestas prácticas».
 - 3.2.3.3. «Propuestas artísticas».
 - 3.3. Otras pruebas de evaluación.
 - 3.3.1. El comentario de texto.
 - 3.3.2. El «diario filosófico».
 - 3.4. Sobre las «referencias-puente».
4. Programación didáctica.
5. Conclusiones.
6. Bibliografía.
7. Índice de anexos.

Resumen

El objetivo del trabajo es el desarrollo de una propuesta didáctica que consiste en la revisión crítica de los contenidos de la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato. Esta revisión se realiza a partir de dos principios, el principio de la *biocenosis* y el principio de la *dialéctica*, y atendiendo a los problemas que el alumnado suele presentar a la hora de aprender los contenidos básicos de la asignatura. En este sentido, la propuesta tiene la pretensión de hacer de la Historia de la Filosofía una asignatura que motive e interese al alumnado.

Palabras clave

Historia de la Filosofía; 2º de Bachillerato; Dialéctica; Didáctica de la Filosofía.

Abstract

The objective of the work is the development of a didactic proposal that consists of the critical revision of the contents of the subject of History of Philosophy in 2nd year of High School. This revision is carried out from two principles, the principle of biocenosis and the principle of dialectics, and taking into account the problems that students usually present when learning the basic contents of the subject. In this sense, the proposal aims to make the History of Philosophy a subject that motivates and interests students.

Keywords

History of Philosophy; 2nd year of High School; Dialectics; Didactics of Philosophy.

2. Exposición de los motivos para la elección del tema.

A partir de mis experiencias en la enseñanza de la Filosofía y en los estudios académicos realizados durante el periodo de doctorando y postdoctorado he llegado a la conclusión de que el modo como se organiza la asignatura de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato no atiende a la realidad misma de la Historia de la Filosofía. O dicho de otro modo, parto de la convicción de que la Historia de la Filosofía comporta una estructura interna que no se corresponde con las estructuras curriculares para su enseñanza en la Secundaria.

Respecto a los estudios doctorales, esta propuesta consiste en una aplicación práctica de la idea básica que introduje en mi tesis doctoral¹, la «intradición de la tradición». De acuerdo con esta idea, la Historia de la Filosofía es una constante vuelta crítica a los clásicos; dicho de otro modo, un diálogo *con* y *entre* los clásicos de la Filosofía. Por eso, las «referencias cruzadas» serán una de las aportaciones básicas de mi propuesta. En cualquier caso, desarrollaré esta idea en el siguiente punto del trabajo.

Excuso decir que la revisión que propongo no es una crítica a los profesores de Filosofía en la Secundaria y el Bachillerato. Muy al contrario, pienso que muchos de ellos estarán de acuerdo conmigo en que existen múltiples condicionantes externos que limitan gravemente las posibilidades de comprensión profunda de la Historia de la Filosofía. Sin perjuicio de las habilidades docentes y metodologías, así como del nivel de conocimientos de los profesores de Filosofía, hay que tener en cuenta, y, en la medida de lo posible, proponer soluciones metodológicas para solventar: las limitaciones temporales y programáticas para la organización de las sesiones, los objetivos concretos de la enseñanza de la asignatura (que no van tanto en la dirección de «formar filósofos» cuanto de hacerles ver a los alumnos que la Filosofía es un instrumento útil para su formación y para el desenvolvimiento vital, académico, profesional y laboral), y las dificultades que los alumnos puedan manifestar para comprender los conceptos básicos; estas dificultades ralentizan el desarrollo del curso, y obligan a redefinir los contenidos de la asignatura según los mínimos requeridos en el currículo autonómico para la superación del curso y la preparación de las pruebas EBAU. No se me ocurre mejor forma de resumir brevemente estos problemas que

¹ Disponible en mi página web: <https://anastasiseduardo.wixsite.com/anastasisdidactica/publicaciones>

remitiendo al artículo de García Zacarías y Varguillas Carmona, en el que enumeran una serie de problemas didácticos o de aprendizaje que, aunque circunscritos a la Universidad Pedagógica Experimental «Libertador de Venezuela», pueden aplicarse a nuestro contexto práctico:

En primer lugar, los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentan serias dificultades para iniciar procesos reflexivos en el aula, argumentar sus planteamientos de manera coherente, promover discusiones desde el reconocimiento de posturas contrarias, problematizar situaciones del contexto socioeducativo, limitaciones en el lenguaje para expresar sus ideas y planteamientos, la poca aplicabilidad de los contenidos filosóficos para responder a los requerimientos del contexto educativo, la visión reducida de la filosofía a una concepción meramente historicista (García Zacarías y Varguillas Carmona, 2015, 211).

Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés también denuncian, apoyándose en encuestas y estudios de caso, ciertas «dificultades estudiantiles para comprender textos de cierta complejidad y para fundamentar la propia postura ante diversos contenidos disciplinares» (Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés, 2020, 170), esta vez en el contexto de la educación filosófica en Argentina. Lo mismo hace Michel Tozzi, en «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar»:

El paradigma de la enseñanza de la filosofía ha evolucionado muy poco: los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos, y la baja calificación de su primera disertación. La mayoría de ellos finalizan el bachillerato con una nota en filosofía inferior a la media de su expediente. Los profesores luchan –sobre todo en los centros más difíciles, donde los «nuevos bachilleres» carecen de los hábitos lingüísticos y culturales– por mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos–, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones (Tozzi, 2007, 208-209).

Finalmente, deberíamos incluir dentro del grupo de problemas que afectan a la didáctica de la Filosofía, o mejor, al gremio de los profesores de Filosofía en la

Enseñanza Secundaria, el rechazo de los alumnos hacia una asignatura que consideran «sin sentido», «inútil», «excesivamente compleja», etc. Así lo explica Julio Perelló:

Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo. El alumno sospecha que va a recibir unos conocimientos abstractos y difíciles de comprender (Perelló, 2008, 166).

A la vista de estos problemas, que en líneas generales podemos decir que refieren a un problema más o menos generalizado para el aprendizaje de la Filosofía, pienso que una revisión crítica de los contenidos de la asignatura dirigida a ofrecer una visión más profunda de la Historia de la Filosofía redundaría en una mejor comprensión de los conceptos básicos y en el diseño de una asignatura interesante y motivadora para el alumnado. Por ello, quiero presentar una imagen de la Historia de la Filosofía que atienda a la que es, a mi juicio, la realidad misma de la Historia de la Filosofía: una Historia polémica y políticamente implantada. Aunque en el estado de la cuestión profundizaré esta idea, aclaro ahora lo que entiendo por «Historia políticamente implantada».

Una Historia de la Filosofía «políticamente implantada», en un sentido amplio, es una Historia que desborda el ámbito propio de la Filosofía, involucrándose (las más de las veces de forma sustancial, esto es, determinante) en la situación política, social, económica, técnica, tecnológica y científica de su tiempo. Según esto, la propuesta que ofrezco insiste en una «contextualización fuerte» de cada filósofo y cada sistema, reduciendo al mínimo los «lapsus temporales» entre las diferentes unidades didácticas de la asignatura. Esta contextualización también tiene el objetivo de actualizar las ideas filosóficas de la tradición al contexto actual para, primero, informar a los alumnos sobre la actualidad de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía, y segundo, para que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para reconocer el modo como los discursos políticos, por poner un ejemplo, ejercitan, aunque no representen, ciertas ideas filosóficas. También para que sean capaces de someter a crítica el modo como éstas son ejercitadas.

Por último, deseo que mi propuesta se entienda como un proyecto de rehabilitación de la «Filosofía académica» desde la «vanguardia» de la «Filosofía

mundana», de acuerdo con las nociones introducidas por Gustavo Bueno en *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (Bueno, 1970, 12), siguiendo la distinción kantiana entre un «concepto escolástico» y un «concepto cósmico» de la Filosofía (*Crítica de la razón práctica*). En otras palabras, el objetivo fundamental es reivindicar el valor de la actividad filosófica, y con ello defender la necesidad de oposición a todo intento de legislación educativa que avance hacia la «disolución» del campo propio de la Filosofía (campo propio que no es óbice para pensar la Filosofía con independencia del resto de materias de la enseñanza secundaria ni, por supuesto, del resto de técnicas, saberes y disciplinas científicas; muy al contrario, el modo como entiendo la Filosofía y como articulo esta propuesta redundan en esa transversalidad de la actividad filosófica).

Para sintetizar los objetivos planteados (aplicación práctica de la «intradición de la tradición», resolver los problemas de aprendizaje de los contenidos básicos de la asignatura de Historia de la Filosofía, ajustar dichos contenidos a la realidad de la Historia de la Filosofía según los principios postulados, y hacer de la Historia de la Filosofía una asignatura atractiva, motivadora e interesante para los alumnos), así como para una correcta aplicación de las ideas de partida según las nuevas tendencias metodológicas y didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tendré en cuenta los veintiún «consejos» o «destrezas» que enumera Félix García Moriyón en «La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía», y que tienen el interés, dada su aplicación práctica en el contexto de aprendizaje en Secundaria, de optimizar la atención del alumnado y de promover su desarrollo intelectual (García Moriyón, 2007, 46).

3. Estado de la cuestión.

A continuación ofreceré una exposición de los trabajos académicos relacionados con las tesis fundamentales de mi propuesta de revisión crítica de la Historia de la Filosofía. Asimismo, y conforme presente cada una de estas tesis, realizaré una formulación teórica de los compromisos a los que impelen, y una aclaración acerca de su importancia en el contexto general del trabajo.

3.1. Sobre la revisión crítica de la Historia de la Filosofía.

Que la Historia de la Filosofía es el material básico para el desarrollo de la actividad filosófica es algo que no creo que se pueda discutir dentro del gremio de los profesores de Filosofía. Sin perjuicio de las referencias a otras disciplinas científicas y académicas, el filósofo no puede prescindir de los clásicos; no, al menos, si pretende hacer una «verdadera Filosofía» -la cual, dicho sólo como apunte, no debe entenderse al modo de la «real History of Philosophy» de John Marenbon (Marenbon, 2018, 28), que enfrenta «contra» la tradición de la Filosofía analítica-. Hablo de «verdadera Filosofía» en confrontación con una «falsa Filosofía», desde las coordenadas de la esencia y el fenómeno o la apariencia («falsa Filosofía» sería lo mismo que «Filosofía aparente»).

Este punto de partida para la propuesta didáctica que presento se ajusta en algunos puntos al planteamiento expuesto por Cerletti y Cuoló en *Didácticas de la filosofía* (2015), donde consideran que para poder afrontar los problemas referidos a la enseñanza de la Filosofía hay que preguntarse previamente cuál es la relación de la Filosofía con su historia y cómo se expresa esa relación en la didáctica filosófica. De acuerdo con estas preguntas mi propuesta didáctica surge, como explicaré a continuación, de los estudios previos sobre Filosofía e Historia de la Filosofía, y de las reflexiones sobre la relación que ambas guardan entre sí².

En mi tesis doctoral tomé como referencia la evidencia sobre la necesidad de la remisión constante a los clásicos de la Filosofía para el desenvolvimiento de la práctica filosófica; dicho de otro modo, la intuición de que la Historia de la Filosofía se mantiene viva, actualizada, gracias a la remisión constante que los «filósofos novísimos» realizan sobre los «filósofos antiquísimos». Además, insistí en el carácter polémico de esta remisión. Este carácter polémico será compartido, creo, por todo aquel que se haya ocupado seria y rigurosamente del estudio de la Historia de la Filosofía: los clásicos de la Filosofía se están interpelando constantemente, de modo que no es posible entender a Platón sin Parménides, a Aristóteles sin Platón, a santo Tomás sin Aristóteles (y Avicena), a Kant sin Descartes, a Husserl sin Kant, a Ortega y Gasset sin Husserl,

² Por ejemplo: «Joaquín Carreras Artau y la Historia de la filosofía española. Un comentario crítico», *El Basilisco* (2020, 54, pp. 4-11) y «La sociología subversiva de Simmel y Ortega: un diálogo con la tradición», *Revista de Estudios Orteguianos* (2020, 40, pp. 177-185).

etc., etc. Como defendí en la tesis, la Filosofía es un diálogo siempre abierto *con y entre* los clásicos.

La idea es trasladar ese carácter dialéctico, que a continuación trataré de justificar, a las clases de Historia de la Filosofía realizando una reorganización de los autores principales del currículo de la asignatura de acuerdo con una estructura dialéctica que «cruce» sus referencias de forma constante y profunda, y que redunde también en la exposición de su contexto histórico. El sentido de la Filosofía, según sostengo, radica en el carácter polémico de su Historia; y en este carácter radica también la importancia de la Filosofía misma: en que lo que dijo un autor hace 800 años tiene sentido para nuestro presente porque esas mismas ideas aparecen en autores de hace 200 años, y porque las ideas de esos autores, seamos o no conscientes de ello, están siendo ejercitadas en los discursos políticos, jurídicos, sociales y científicos de nuestro presente.

En la tesis conceptualicé la intuición arriba expuesta con el rótulo «intradición de la tradición». Según esta idea, la Filosofía consiste en un diálogo constante *con y entre* los clásicos. Es evidente que el filósofo tiene que mantener un diálogo con los clásicos, es decir, tiene que conocer profundamente la Historia de la Filosofía para poder construir una «verdadera Filosofía». Este diálogo es un diálogo con los clásicos cuando, por ejemplo, me dispongo a estudiar la Filosofía kantiana (diálogo *con* Kant desde el presente), y un diálogo entre los clásicos cuando me dedico a investigar, por ejemplo, la influencia de la Filosofía de Berkeley en la Filosofía de Kant (diálogo *entre* Berkeley y Kant).

A primera vista, según lo dicho hasta ahora, la «intradición de la tradición» podría identificarse con la «química de las Ideas y las sensaciones» de Nietzsche (*Humano, demasiado humano*, 1878), con el proyecto heideggeriano de «pensar lo no pensado» (*destruktion*), con el proyecto derridiano de «deconstrucción» de la Historia de la Filosofía, o con la noción de Gustavo Bueno de «trituration». No obstante, dicha identificación es errónea, al menos parcialmente; mi propuesta y las propuestas de Nietzsche, Heidegger, Derrida y Bueno se formulan a diferentes escalas.

A mi juicio, las propuestas «crítico-reformistas» citadas se formulan desde una perspectiva trascendente a la Historia de la Filosofía. Es decir, se trata de proyectos de revisión crítica de la Historia de la Filosofía articulados en razón de ciertos postulados

básicos que son, precisamente, los fundamentos de sus respectivos sistemas filosóficos: en Nietzsche, según el postulado de la «historia de los errores» en que consistiría la Metafísica tradicional; en Heidegger, según el postulado del «olvido del ser» (*Seinsvergessenheit*) (*¿Qué es metafísica?*, 1929); en Derrida, según el postulado del «logocentrismo» (*De la gramatología*, 1967); y en Bueno, según el postulado de la revisión crítica de la potencia de un sistema de acuerdo con los parámetros del propio sistema (Bueno, 1991, 72). No es, por lo tanto, que estos proyectos pretendan descubrir la verdadera realidad de la Historia de la Filosofía, objetivo de mi propuesta didáctica, sino que tratan de reinterpretarla en función de sus propios sistemas, desde la «altura de su tiempo», que diría Ortega y Gasset³.

Me detengo un momento a desarrollar la posible identificación de la «intradición de la tradición» con la «deconstrucción» de Derrida. Lo hago porque pienso que especificar los puntos de identificación y contradicción con la teoría del filósofo argelino puede contribuir a la clarificación de la idea de «intradición de la tradición» en el contexto de este trabajo. Por un lado, podemos convenir en que la revisión crítica de la Historia de la Filosofía desde la «intradición de la tradición» coincide con la «deconstrucción» de Derrida en al menos un punto: renunciar activamente (en la práctica de la enseñanza de la Historia de la Filosofía) a la «naturalización» -natural, según Derrida, es todo aquello «fuera de dudas y de transformaciones» (Derrida, 1982, 60)- o «neutralización» del «hay que», es decir, del ejercicio docente de los contenidos reglados por el «aparato» o la institución educativa. De lo expuesto más arriba se deduce que comparto con Derrida la intención de borrar la apariencia «como natural [de] algo que no lo es y nunca lo ha sido» (Derrida, 1982, 60). En efecto, la revisión crítica de los contenidos de la asignatura de la Historia de la Filosofía se puede interpretar como un acto de protesta contra la «institucionalización» de una imagen de la Historia de la Filosofía que, como he puesto de manifiesto, no se ajusta a la realidad misma de esa Historia.

Sin embargo, no compartimos el objeto de esa denuncia: la institución educativa. Y no sólo porque «institución educativa» es en el texto derridiano un concepto sin

³ Es preciso reconocer que en el caso de Gustavo Bueno también se le puede atribuir ese mismo objetivo, al menos si tenemos en cuenta las tesis de *¿Qué es filosofía? El lugar de la filosofía en la educación* (1995) y «Educación, ¿para qué?» (2012).

plataforma (política) de referencia y, en consecuencia, oscuro y confuso, sino porque el objetivo de mi propuesta es la rectificación de la figura vigente de la Historia de la Filosofía, en la cual la «institución educativa» (sea cual sea ésta) sólo participa oblicuamente. Por otro lado, la actuación metodológica que propongo no se realiza «desde los bordes», ni de la «institución educativa» (entendida ahora como institución de la Enseñanza Secundaria en España) ni de la Historia de la Filosofía. Se realiza desde el centro mismo de la enseñanza de la Filosofía y desde el centro mismo de la Historia de la Filosofía (siempre y cuando circunscribamos este centro, que no es sino nuestro presente histórico, a alguno de los puntos internos al «deferente» de la Historia de la Filosofía).

Por otro lado, la «intradición de la tradición» no consiste en una «deconstrucción interna de la onto-teología falocéntrica» (Derrida, 1982, 66). Por sí misma, la idea de la «intradición de la tradición» no propone una revisión crítica de la Historia de la Filosofía como realidad histórica y objeto de la Filosofía. El proyecto de revisión crítica de la asignatura, que no de la realidad, de la Historia de la Filosofía se «sostiene» sobre esta idea. Pero por sí misma no es un proyecto filosófico, sino una constatación objetiva (más o menos discutible) que resulta del estudio de la tradición filosófica. No es un proyecto de revisión de la Historia de la Filosofía, un elemento que trasciende a la tradición, sino un principio inmanente de la Historia de la Filosofía. Con él no defiendo que hayamos de realizar una revisión crítica de la Historia de la Filosofía según un movimiento doble de recepción y de crítica de los clásicos; lo que digo, muy al contrario, es que la Historia de la Filosofía como conjunto articulado de sistemas está ya organizado según este principio (en la tesis doctoral demostré tal organización dialéctica a través de la exposición comparada del pensamiento de Georg Simmel y de José Ortega y Gasset). En este sentido, la revisión crítica no se formula como «intradición de la tradición» sino desde la percepción de la «intradición de la tradición» como principio de organización de la Historia de la Filosofía. Ello no quita, por supuesto, para que en la revisión de la tradición filosófica según su «intradición» podamos realizar, en el estudio y exposición «cruzada» de sus máximos referentes, una observación crítica sobre ciertas ideas o teorías que tienen continuidad a lo largo del tiempo.

Esta explicación sobre la «inmanencia» de la «intradición de la tradición» es de utilidad para aclarar que de todos los estudios e investigaciones consultados acerca de proyectos de revisión metodológica y/o didáctica de la Historia de la Filosofía no he

encontrado ninguno que siga la dirección aquí marcada; a saber, la revisión crítica de la organización curricular de los contenidos de la asignatura. No obstante, que no existan (o no haya localizado) estudios de este tipo no es una evidencia concluyente para pensar que este proyecto reviste de una originalidad superlativa. De hecho, como iremos viendo a lo largo del estado de la cuestión, cada una de las adaptaciones metodológicas que propongo desde la base de la «intradición de la tradición» tiene en cuenta estudios realizados en relación a la didáctica de la Filosofía.

A efecto de desgranar el principio de la «intradición de la tradición», así como de actualizar la definición establecida en la tesis doctoral (escrita en el año 2018, defendida en el 2019), planteo su articulación en dos principios elementales. Los dos principios subsidiarios de la «intradición de la tradición» sientan las bases desde las cuales se emprenderá la revisión crítica de la asignatura que introduzco en este trabajo. El «principio de la biocenosis» indica hacia dónde hay que dirigir el esfuerzo de revisión de los contenidos de la asignatura: hacia la construcción de estructuras dialécticas para la exposición de los contenidos. Y el «principio de la dialéctica» marca la dirección a seguir para realizar una revisión metodológica de la asignatura.

3.1.1. Principio de la «biocenosis».

El concepto de «biocenosis», propio de la Biología, fue acuñado por el zoólogo alemán Karl August Möbius en la obra de 1877 *Die Auster und die Austernwirthschaft*. En esta obra, Möbius explica que «biocenosis» es una convivencia armónica entre poblaciones biológicas de distintas especies. No obstante, y ahora según Gustavo Bueno e incorporando la teoría de la evolución de Darwin, entiendo que para que esa convivencia pacífica sea posible es necesaria la explotación y muerte de unas especies para la supervivencia de otras (Bueno, 1955). En este sentido, que la Historia de la Filosofía sea una «biocenosis» significa que es un «todos contra todos» (mejor dicho, un «unos contra otros», sin que el carácter polémico se haga consubstancial a la tarea filosófica). Es una historia de enfrentamientos dialécticos entre los clásicos. De este modo, definiendo que comprender la Historia de la Filosofía como la historia de un «Gran Filósofo», una historia monolítica y armonista al modo como antes de Kuhn y Feyerabend se entendía la Historia de las Ciencias, es un error que distorsiona la realidad misma de la Filosofía. Ni hay armonía ni puede haberla, porque el curso de

las ideas filosóficas no puede entenderse desconectado de una realidad histórica y política polémica y contradictoria.

A continuación, trataré de explicar la idea de la Historia de la Filosofía como una «biocenosis» metafóricamente. Para ello recupero la expresión que según Juan de Salisbury (*Metalogicon*, III, 1159) pronunció su maestro, el neoplatónico Bernardo de Chartes (Bernardus Carnotensis): *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur magnitudine gigantea*. Digamos que, según esta metáfora, aplicándola al contexto de la Historia de la Filosofía, nosotros, los filósofos del siglo XXI (y en *regressus* los filósofos del siglo XX, del XIX, etc.) somos «enanos» subidos a los «hombros de gigantes» (*quasi nanos, gigantium humeris insidentes*), esto es, a los hombros de los clásicos. Esta metáfora, así expuesta, serviría para defender la idea armonista de la Historia de la Filosofía que tomo como objeto de crítica. Pero desde una perspectiva polémica como la que propongo, los enanos estarían constantemente «acuchillando» los hombros de los gigantes.

Huelga decir, por último, y aquí radica el sentido de la «intradición de la tradición», que acuchillar los hombros de los gigantes, es decir, criticar a los clásicos, es un momento precedido por la reverencia a los clásicos (*pars construens* y *pars destruens*). La forma de mantener viva a la tradición, de reverenciarla y de reconocer su importancia, es criticándola. Por eso no entiendo la «intradición» (que sólo a efectos analíticos puede dissociarse de la «tradición»; son dos momentos que se producen en el proceso mismo de estudio de los clásicos) como algo que trasciende a la Historia de la Filosofía; podríamos entenderla como principio trascendental, siempre y cuando entendamos «trascendental» en el sentido kantiano, esto es, como condición de posibilidad de la Historia de la Filosofía. Pero en absoluto es una condición de posibilidad apriorística, porque se ejercita en la operación de recepción de los clásicos. En román paladino, «lo cortés no quita lo valiente».

3.1.2. Principio de la dialéctica.

Por otro lado tenemos el principio de la dialéctica. Para formular este principio hemos de tomar el lema capital del pensamiento de Gustavo Bueno, «pensar es pensar contra alguien» (con respecto al cual la fórmula de la «intradición de la tradición», aun cuando fue expresada sin tener conocimiento de aquélla, se puede considerar análoga), y adaptarlo al contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía: «un alumno aprende qué piensa un autor cuando aprende contra quién piensa» (cuya justificación se realiza en el punto 3.4.). Una tesis parecida, aunque sin las implicaciones curriculares que propongo, desarrolla Íñigo Ongay en «*Enseñar a pensar... contra alguien: el papel del profesor de filosofía crítica en la educación secundaria*». El objeto de ese «contra» está constituido según Ongay por «cuatro nematologías muy presentes efectivamente en el aula de secundaria» (Ongay, 2012, 3): «fundamentalismo democrático», «fundamentalismo científico», «fundamentalismo religioso» y «fundamentalismo individual-liberal»; es decir, refiere a la finalidad de la Filosofía en la Secundaria. Por el contrario, el carácter «dialéctico» de la Filosofía es el elemento proemial (axiomático, diremos) de este proyecto, pero no su objetivo o finalidad.

Combinados ambos principios, o lo que es lo mismo, aplicado el principio de la «intradición de la tradición» a la enseñanza de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato, propongo una revisión crítica de los contenidos de la asignatura que tiene como objetivos básicos: 1), profundizar en las discusiones germinales que están a la base de muchas de las teorías, ideas y conceptos de la Historia de la Filosofía; 2) en relación al primero, exponer las líneas de continuidad dialéctica que existen entre los diferentes autores de la tradición filosófica; 3) completar los «lapsus temporales» que necesariamente (dadas las limitaciones específicas de la enseñanza de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato: limitaciones temporales, limitaciones cognitivas y limitaciones programáticas) se producen entre unos autores y otros.

A la vista de estos problemas, y también de los problemas didácticos que he presentado en el apartado de las motivaciones para la redacción de este trabajo, considero, coincidiendo con la reflexión que Richard W. Paul expresa en *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, que los alumnos aprenden mejor cuando en la explicación de los contenidos se introducen diferentes puntos de vista. Si, como es el caso, estos puntos de vista resultan relevantes

para la enseñanza-aprendizaje porque en su entretrejimiento dialéctico se configuran las estructuras esenciales que denominados comúnmente como ideas filosóficas, esta tesis tendrá más sentido todavía.

Desde estas bases, he diseñado una programación didáctica para la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato que pretende completar los «espacios vacíos» entre los filósofos que se toman como referencia para la preparación de los exámenes de EBAU (por ejemplo, los espacios vacíos entre santo Tomás y Descartes, o entre Aristóteles y santo Tomás). Esto se realiza introduciendo nuevas unidades didácticas y articulando las recogidas en el currículo de Castilla y León de acuerdo con una estructura polémica (por ejemplo, unificar las unidades didácticas de Platón y Aristóteles, enseñar a Descartes en polémica con Espinosa y con la referencia a Gómez Pereira y Francisco Sánchez, a Descartes con Hume y Kant, a Kant con Berkeley y los platónicos de Cambridge, a Marx con Hegel y Feuerbach, a Nietzsche con Schopenhauer, etc.). Y, por otro lado, introduciendo una serie de «referencias-puente» que conectan los contenidos de diferentes unidades didácticas según planteamientos diferentes a los implícitos en estos mismos contenidos.

Para la adaptación «dialéctica» de los contenidos y metodologías de la asignatura de Historia de la Filosofía tomaré como base los tres principios generales del pensamiento dialéctico: «nada es eterno; todo evoluciona, cambia, se transforma y, finalmente, perece»; «el devenir es inevitable, sólo queda resistirse o entregarse a él»; y «el progreso de las entidades y los fenómenos de lo real se produce a través del conflicto, de la negación y de la contradicción». O, si queremos incardinarlas en el contexto de la Historia de la Filosofía: «Ley de la unidad y el conflicto de los opuestos» (Heráclito), «Ley del paso de los cambios cuantitativos en cambios cualitativos» (Aristóteles), y «Ley de la negación de la negación» (Hegel) (Alvarado Mendieta, 2019, 3). Una tercera explicación, ajustada a la asignatura de la Historia de la Filosofía: la Historia de la Filosofía es un «todo polémico» en el que los cambios se producen mediante «fricciones» en ocasiones apenas perceptibles pero de consecuencias determinantes si son analizadas desde el contexto global del objeto de estudio, gracias a procesos de contradicción y negación que no pueden entenderse allende de la propia historia política en la que se desenvuelve la Historia de la Filosofía.

Además de estos principios, y otros tantos que podrían derivarse de ellos (Huarancca Rojas, 2015, 42-43) (Harley, 2018, 248-256), asumo que la «contradicción» es la categoría fundamental del método y del pensamiento dialéctico, y que es a través de procesos internos de contradicción como se articula el cuerpo de la Historia de la Filosofía. Sin embargo, esta última afirmación no ha de entenderse como una apelación a una «contradicción interna» en el seno de la Historia de la Filosofía como si la dialéctica se tomase aquí, al modo hegeliano, como «causa última» del devenir del pensamiento filosófico. O mejor, como «modo de ser» de los sistemas filosóficos. Lo que defiendo no asume tal cariz metafísico. Lo que digo es que la Historia de la Filosofía está transida de procesos de contradicción que perfectamente pueden explicarse desde la base de los procesos de contradicción que se producen en la Historia misma, como por ejemplo el proceso «traumático» acontecido en el siglo XV con el descubrimiento de América, que obligó a la revisión del pensamiento cristiano, abriendo el camino hacia la Ontología moderna (F. Suárez, G. Leibniz, C. Wolff).

3.2. Sobre el modelo formal-didáctico⁴.

Con el propósito de dar justa satisfacción a los principios rectores de mi propuesta práctica, he establecido un modelo básico de enseñanza-aprendizaje aplicable a cada una de las unidades didácticas de la asignatura. Este modelo consta de tres partes, en cada una de las cuales se ponen en práctica algunos de los métodos tradicionales para la enseñanza de la Filosofía.

Es importante indicar que en estas partes no está incluida la prueba escrita de evaluación, el comentario de texto, porque he decidido que lo más oportuno es realizar dicha prueba al final de cada bloque temático (correspondientes a cada trimestre de evaluación). En cualquier caso, sobre las pruebas de evaluación hablaré en el siguiente punto. Además, quisiera destacar que la estructura dialéctica que planteo como inmanente a la Historia de la Filosofía se aplica tanto para la parte teórica, es decir, la parte de las clases magistrales, como para la parte práctica, relativa a las actividades prácticas de evaluación de la asignatura.

⁴ En el ANEXO I desarrollo un ejemplo de este modelo para una unidad didáctica.

Por otro lado, y como iré explicando en la exposición de cada parte, el proyecto de revisión crítica de la asignatura implica una reflexión previa sobre la validez de los métodos tradicionales de enseñanza. Siguiendo a Gómez López, pienso que es pertinente reflexionar sobre cómo enseñar, sobre todo cuando nos ocupamos de la cuestión de la enseñanza de la Filosofía; o si, como defiende el autor, «[...] los métodos tienen una función básica y primordial en la configuración de los contenidos, y aún más en el caso de los métodos de enseñanza» (Gómez López, 2002, 262). En este sentido, mi propuesta no incluye métodos innovadores, sino que adapta métodos clásicos de enseñanza de la Filosofía según la estructura dialéctica que se desprende de los principios expuestos más arriba, y que también implica una modificación (al menos formal, esto es, relativa a la forma de la estructura) de los contenidos de la asignatura. En cada punto me iré deteniendo en la justificación de estas adaptaciones.

3.2.1. Parte 1: «Proemio práctico proactivo».

Esta primera parte, que ocupa la primera sesión de cada unidad didáctica, tiene el objetivo de reconocer los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre los conceptos básicos de la asignatura y de evaluar su capacidad semántico-conceptual; es decir, de determinar el nivel de definición y relación entre conceptos que muestran los alumnos en el debate. También, por lo que diré más adelante, de reconocer el ritmo y la profundidad con la que los alumnos son capaces de aprender los contenidos básicos de la unidad didáctica a partir de una lectura inicial de los textos.

Para el desarrollo del «proemio práctico proactivo» se pone en práctica el método dialógico o «socrático»⁵, con diálogos introductorios que parten de un problema

⁵ En la investigación realizada sobre el método dialógico (y sus implicaciones con el pensamiento crítico) para la didáctica de la Filosofía he tenido en cuenta algunos textos que considero de referencia a este respecto: «Tendencias actuales de la didáctica de la filosofía» (Sebastia Trías Mercant, *Tula*, 6, 1986), «Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza» (Roberto Gómez López, *Publicaciones*, 32, 2002), *Mini guía para el pensamiento crítico* (Richard Paul y Linda Elder, 2003), «Reflexiones sobre el método dialógico» (*Estudios*, 70, 2004), *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (VVAA, Graó, 2004), «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar» (Michel Tozzi, *Diálogo filosófico*, 68, 2007), *Filosofar como Sócrates* (Óscar Brenifier, 2007), *El método socrático* (Leonard Nelson, Hurquialya, 2008), «El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea» (Carolina Castro Faune, *Bajo*

o de una pregunta articulada por el profesor y relativa al contexto histórico del autor. De este modo, lo que se pretende con esta metodología es involucrar a los alumnos en el proceso de discernimiento acerca del modo como el contexto histórico impele, de alguna manera, a los filósofos a reajustar la tradición filosófica precedente para construir nuevos sistemas filosóficos que hacen frente a los problemas prácticos del presente. Este tipo de diálogo lo explica Alejandro Sarbach Ferriol en *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (Sarbach Ferriol, 2005, 507).

El método dialógico, también conocido como «método socrático», suele ser considerado como el método propiamente filosófico. No podía ser menos, cuando el primer gran filósofo de la tradición occidental, Sócrates, fundó su proyecto filosófico sobre el diálogo, diferenciado en dos momentos que a la postre constituirían dos métodos pedagógicos con perfecta autonomía: la ironía («ironía socrática») y la mayéutica. Su discípulo, Platón, hizo del diálogo el género literario para la exposición de su pensamiento. Aunque algunos comentaristas, como Emilio Lledó (Lledó, 1984), piensan en el diálogo como la mejor forma de expresión de la vida ateniense, y aunque el diálogo parece haber sido desterrado del ámbito de la producción filosófica, la «Filosofía dialógica» desarrollada en los siglos XIX y XX (sin duda acuciada por las circunstancias específicas de su tiempo) por autores como Ferdinand Ebner, Martin Buber o Franz Rosenzweig invita a pensar no sólo en la actualidad del diálogo para la Filosofía, sino en su necesidad e importancia. Porque, como expone Francisco Gracia

palabra, 7, 2012), «Recuperar el método socrático en la enseñanza secundaria contemporánea española» (TFM realizado por Astrid Acha Gutiérrez en la Universidad Complutense de Madrid, 2014) y «La enseñanza de la filosofía y desarrollo del pensamiento crítico en la secundaria» (Proyecto de investigación realizado por María Teresa Nova Moreno en la Universidad de Santo Tomás de Bogotá, 2020). Asimismo, se tendrán en cuenta los textos, prácticas y novedades de la web socraticmethod.net. Como se puede comprobar, la muestra de investigación sobre el método socrático, así como sobre los otros métodos que trataré en los siguientes apartados, está limitada fundamentalmente a los primeros veinte años del siglo XXI. He creído que esta limitación es oportuna dado que: primero, quería buscar textos en los que se expongan las últimas innovaciones pedagógicas en Filosofía en España; segundo, una investigación más amplia excedería los límites de este estado de la cuestión, e incluso de este trabajo de Máster; y tercero, porque la remisión a los métodos sólo tiene el objetivo de justificar metodológicamente la aplicación de la propuesta didáctica en tres bloques, sin que ello signifique necesariamente una comparación entre métodos o destacar la importancia de unos métodos sobre otros.

Guillén: «El diálogo es fundamentalmente un hablar comprensivo y crítico. Y, sin duda, uno de los mayores valores de la comprensión es que permite la crítica» (Gracia Guillén, 1963, 17).

Además, si entendemos la Filosofía como un trabajo con ideas (sin que esta afirmación concluya con una determinación de carácter analítico sobre la restricción de la «potencia filosófica» a «potencia lingüística»), hemos de considerar también el diálogo, en particular el diálogo dialéctico o apagógico, esto es, el diálogo que desde el disenso busca nuevos planteamientos o argumentos, como el método propio de la enseñanza y de la investigación filosófica. Ello, por supuesto, sin negarle valor a la lectura y el comentario de los textos. En cualquier caso, para la exposición de este primer bloque didáctico basta con indicar que el diálogo y la dialéctica son los métodos filosóficos por antonomasia, admitiendo que dicha afirmación será susceptible de crítica conforme avancemos en el presente estado de la cuestión.

A colación de esto último, y a efecto de conectar el pensamiento dialógico con el pensamiento crítico, Agustín Campos Arenas señala en *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo* (2007) que Sócrates inició, además del pensamiento dialógico, el pensamiento crítico que más tarde sería continuado por autores como santo Tomás, Tomás Moro, Francis Bacon, Descartes, John Dewey, etc. A estos nombres añadiremos, casi por alusiones, los de Baltasar Gracián, Benito Jerónimo Feijoo e Immanuel Kant, «baluartes» de la Filosofía crítica en la época moderna.

Retomando la famosa polémica sobre si «aprender a filosofar» es lo mismo que «aprender Filosofía», enmarcada originariamente en los textos *Crítica de la razón pura* (1781) y «Sobre el saber filosófico» (Adán, 1943) de Kant y en *Escritos pedagógicos* (FCE, 1991) y *Fenomenología del espíritu* (1807) de Hegel, diremos, sin ánimo de resolverla en estas pocas líneas, que en un aula de Filosofía se enseña preguntando, y que en el preguntar mismo se encuentra la esencia de la Filosofía. Si pensáramos, como Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?* (1991), que la Filosofía es la actividad de creación de conceptos, diríamos también que se enseña Filosofía al mismo tiempo que se hace Filosofía. En cualquier caso, no es el objetivo de este proyecto responder a la pregunta de si la Filosofía se enseña o se hace, o de si se hace enseñándose o se enseña haciéndose. Solamente hago referencia a este problema para incardinar la importancia del método dialógico o socrático, o lo que es lo mismo, la importancia del diálogo en la

enseñanza y en la práctica de la Filosofía. A este respecto es importante indicar que no sólo se dialoga o se debería dialogar en el aula de Filosofía; si decimos que el diálogo («autológico» o «dialógico») es un elemento fundamental de la práctica filosófica convendremos con Alejandro Cerletti (*La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 2008), en que el profesor de Filosofía ha tenido que preguntarse antes de sus clases qué es y para qué enseñar Filosofía. Un esbozo de respuesta a estas preguntas se ha realizado en la introducción teórica a la propuesta, y en la primera parte de mi tesis doctoral.

Acepto por lo tanto la necesidad de introducir el diálogo en el aula de Filosofía para motivar el interés de los alumnos, y también, por supuesto, para iniciarlos en el «arte» de la reflexión filosófica, que es una reflexión que se realiza siempre desde preguntas más o menos generales. Aunque no le resto valor como elemento «democratizador» de las sociedades contemporáneas, no cifro su importancia, en el contexto de este proyecto, en la línea de tesis de acuerdo con las cuales la introducción del diálogo en las clases de Filosofía (o de cualquier otra materia en la Secundaria) redundaría en la mejora del diálogo en las sociedades democráticas. Aun si mantenemos la analogía según la cual el aula es un «microcosmos» dentro del «macrocosmos» social y cultural, resulta difícil determinar que más metodologías dialógicas ayudarán a que la sociedad sea más propicia al diálogo. En primer lugar, habrá que especificar qué tipo de diálogo queremos realizar, y bajo qué parámetros; por otro lado, habrá que establecer los límites de dicho diálogo, y los criterios en razón de los cuales determinamos que una intervención es oportuna y razonable. Y más allá de estos problemas, que son más bien problemas menores que pueden resolverse fácilmente, hay que advertir que el diálogo que aplicado a un determinado tema resulta favorable (bien sea para la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos o bien sea para una mejor convivencia social), aplicado sobre otro tema puede conducir a la intolerancia, al rechazo del adversario dialéctico e, incluso, a la violencia. Por eso no quiero centrar mi defensa del diálogo, como lo hacen, por ejemplo, López Guerra, Pellón Montalvo y Valdés Barrio en «La filosofía como problematización dialógica. Una reflexión desde la Universidad», en su implicación o sus consecuencias sociales y políticas, sino en el valor intrínseco que tiene en tanto en cuanto instrumento filosófico de primer orden.

Podemos abordar la defensa del diálogo presentándolo «contra» la enseñanza doxográfica entendida al modo como la entiende Rorty (Rorty, 1990), es decir, como

una enseñanza acrítica y descontextualizada de las ideas de la tradición filosófica. Por decirlo de otro modo, pienso que el diálogo filosófico es una herramienta útil para «crear escenarios de enseñanza de la filosofía que propicien la actividad filosófica, esto es, que el estudiante piense en situaciones problemáticas concretas» (Valera Villegas, 2008, 22), y, de este modo, romper con la «preponderancia a concebir la enseñanza de la filosofía como un ejercicio de transmisión frío de un conocimiento acabado, cerrado, [...]» (Valera Villegas, 2008, 11).

Por eso el método dialógico, tal y como lo propongo para su adaptación al «proemio práctico proactivo», asume los postulados del «paradigma problematizador» de Galichet (Kohan y Waskman, 2004) y trata de centrar el interés del alumnado en base a un problema básico que se considera, dentro del debate en el aula, desde la perspectiva del contexto histórico del autor o los autores de la unidad didáctica en cuestión. Es decir, no sólo se trata de abordar problemas filosóficos, sino de abordarlos desde el contexto en el que se producen, y tratando de identificar las causas en razón de las cuales ese o esos autores en particular se plantean unas preguntas y no otras (por qué, por ejemplo, el problema sobre los universales se desarrolla entre los siglos XII y XIV, o el problema del movimiento en el siglo V a.C.).

Para marcar distancias respecto a la propuesta de Galichet diremos que si bien es cierto que el objetivo del diálogo proemial es «desarrollar en el alumno un cuestionamiento», no pienso que ello sea óbice para la exclusión de la búsqueda de respuestas. Insistiendo en este punto, considero que afirmaciones del tipo «en Filosofía importan más los problemas que las respuestas» son completamente gratuitas. En primer lugar porque aunque los problemas filosóficos (obviando la dificultad de ofrecer una definición «extensional», incluso «intensional», de estos problemas) sean «eternos», es decir, trascendentes a la Historia, inveteradamente recuperados y analizados, son las diferentes respuestas que desde una pluralidad de sistemas diferentes y dialécticamente enfrentados (aunque sólo sea por lo que respecta a algunas de sus partes y partes extra partes) se dan a estos problemas los que indican la especificidad misma de la Filosofía, su sentido último, diremos, siempre y cuando admitamos su ineludible carácter histórico. Quienes desde la «sabiduría mundana» se acercan a la «sabiduría filosófica» o académica no lo hacen por los problemas que los filósofos se plantean y se plantearon, problemas que según la tesis fuerte de la afirmación que analizamos habrían de darse supuestos, de un modo que sólo en términos idealistas

podría explicarse con pleno significado, en esos mismos individuos que «se acercan» a la Filosofía, sino en las respuestas que ofrecen los distintos sistemas filosóficos, e incluso en sus procedimientos de resolución.

Por otro lado, como segunda razón crítica de la afirmación analizada vamos a suponer que, en efecto, los problemas filosóficos tienen valor por sí mismos. De nuevo, a mi juicio, nos topamos con la cuestión de la pluralidad de sistemas filosóficos, del carácter análogo de la idea de «Filosofía», y de la reducción lingüística, pero de notables consecuencias filosóficas, de «las filosofías» a «la Filosofía». Sucede así que si consideramos estas tres cuestiones como los parámetros desde los cuales explicar el valor «intrínseco» de los problemas filosóficos llegamos a la conclusión de que su valor filosófico no es *per se* sino *per aliud*; en particular, por su alusión a un sistema dentro del cual adquieren rigor y relevancia filosóficas. Siempre y cuando no queramos reducir la Filosofía a un «preguntar eterno», siempre y cuando convengamos en que la Filosofía exige de rigor sistemático, debemos rechazar sin atisbo de duda la posibilidad de privilegiar la pregunta, por muy importante que pueda ser con arreglo a un contexto, por encima de la respuesta.

Además, el punto de partida no serán tanto «nociones» como problemas, con el matiz de que esos problemas son los problemas propios a los que se enfrentaron los autores de la tradición filosófica (Galichet, 2004, 131). En breves insistiré nuevamente en este punto.

A partir del diálogo iniciado por ese problema que se considera capital para la introducción a cada unidad didáctica, y que el profesor determinará, por supuesto, de antemano, se pretende una síntesis del método dialógico o socrático con el pensamiento crítico. «Pensamiento crítico», en el sentido en el que lo empleo en este proyecto, es un «pensamiento riguroso que implica la construcción de juicios y evaluaciones basados en la evidencia, la razón, la reflexión y la apertura mental», de acuerdo con la entrada del *Cambridge Dictionary* del año 2019. Un pensamiento crítico que se compone de cinco dimensiones: dimensión lógica (análisis formal), dimensión sustantiva (análisis del contenido), dimensión contextual (análisis del contexto), dimensión dialógica (análisis de los pensamientos propios en reciprocidad con los otros) y dimensión pragmática (auto-examen a partir de los objetivos que se quieren lograr con el pensamiento), y que

se divide en varios niveles: literal, inferencial y crítico (Huanca Rodríguez, Morales Mejía, Vásquez Gutiérrez y Salcedo Mancilla, 2019, 18-22).

Antes de proseguir, quisiera decir algunas palabras sobre el pensamiento crítico en relación a la «competencia filosófica». Sin perjuicio de la «naturalidad» del pensamiento crítico, defendida, por ejemplo, por John Dewey, para quien el pensamiento crítico, aun siendo una capacidad que pueda desarrollarse a lo largo de toda la vida, es una facultad natural del ser humano (Dewey, 1989), pienso que su aprendizaje, junto al aprendizaje del «pensamiento dialéctico», es una de las aportaciones básicas de las asignaturas reunidas bajo el rótulo de «filosóficas».

En este sentido, las nueve competencias en las que la Red Española de Filosofía (Sanlés Olivares, 2015) desglosa la competencia filosófica (competencia comunicativa, competencia hermenéutica, competencia argumentativa, competencia crítica, competencia dialógica, competencia creativa y competencia ética) pueden sintetizarse en dos: «competencia crítica» y «competencia dialéctica». Con respecto a las competencias creativa y ética, asumo la necesidad de incluir la segunda (tendríamos, por tanto, tres competencias filosóficas: «competencia crítica», «competencia dialéctica», «competencia ética»), pero pienso que la primera no constituye una condición necesaria y suficiente de las asignaturas filosóficas. Es decir, la Filosofía no domina exclusivamente la competencia creativa, que también puede ser desarrollada por la Música o las Matemáticas. A efecto de completar este excursus, podríamos añadir una cuarta competencia filosófica: la «competencia lógica».

Por otro lado, no considero que operaciones o acciones tales como «profundizar», «problematizar» y «conceptualizar» sean, de nuevo, condiciones necesarias y suficientes de la Filosofía. Entiendo «necesario» y «suficiente» en este contexto como competencias o capacidades que sólo pueden desarrollarse desde la Filosofía (en cuanto asignatura de Secundaria), y no desde ninguna otra materia. En este sentido, no comparto la idea de «competencia filosófica» que propone Óscar Brenifier. Menos aún la clasificación de actitudes filosóficas que enumera bajo la forma de una «lista de lavandería» que puede servir también para el estudio de cualquier disciplina científica y que, en cualquier caso, no agota el «modo de ser» del filósofo.

Finalmente, tampoco comparto la propuesta de José Antonio Marina de que la competencia filosófica consista en «aprender a pensar». Podemos entender esta

competencia de dos modos. Del primer modo, resulta que los alumnos que no hayan cursado al menos una de las asignaturas «filosóficas» no sabrán pensar adecuadamente (¿adecuadamente con respecto a qué, o quién?). Pensarán, supongo, erróneamente. Como si el matemático que no se ha ocupado de la Filosofía ni de la tradición filosófica no pensase, por esa razón, adecuadamente. O que no pensase en absoluto, lo cual es por completo ridículo. Por otro lado, un segundo modo de justificar la competencia filosófica de Marina es articulándola como «aprender a pensar filosóficamente». Ahora ya no tenemos una tesis ridícula según la cual sólo quien piense filosóficamente piensa de hecho, sino una petición de principio: la Filosofía es buena porque enseña a pensar filosóficamente. ¿Qué significa pensar «filosóficamente» y por qué es mejor que pensar «matemáticamente» o «musicalmente»?

Volviendo al pensamiento crítico, que según el contexto del «proemio práctico proactivo» es un pensamiento que se desarrolla en el diálogo formulado a través de problemas, lo interpreto más como un recurso para la consecución de un «aprendizaje significativo» según la teoría de David Ausubel, de la que me ocuparé más adelante, que como un instrumento de liberación del ser humano, al modo como Freire entiende la «educación problematizadora» (*Concientización: Teoría y práctica de la liberación*, 1974). No porque niegue el potencial emancipador de la educación, más aún, de la Filosofía, cuanto porque el objetivo de la práctica dialógico-crítica que propongo en este primer bloque didáctico es simple y llanamente la introducción de los alumnos en el tema de la unidad didáctica, el desarrollo consciente de nuevas estrategias de análisis y exposición de ideas, y, en definitiva, la formulación autónoma («significativa») de los conceptos que durante las sesiones del siguiente bloque expondrá el profesor. Que, además de eso, se consiga un alumnado «liberado», se entienda esto como se entienda, mejor que mejor.

Con respecto a los problemas que se plantean en el aula, y desde los cuales se pretende introducir a los alumnos en el tema de cada unidad didáctica, deseo solamente señalar que estos problemas no son «problemas vitales», como los que propone Gallo como preámbulo para la enseñanza de la Filosofía (Gallo, 2012). Se trata de «problemas filosóficos» *sensu stricto*, es decir, de los problemas que ocuparon y preocuparon a los filósofos de cada unidad didáctica.

Según esto, la pretensión del «proemio práctico proactivo» es llamar la atención de los alumnos, invitarles a pensar como piensan o pensaron los filósofos, y, de este modo, realizar una «contextualización fuerte» del tema de la unidad didáctica; una contextualización que no sólo consiste en exponer en contexto histórico en el que un autor desarrolla su pensamiento, que también, sino fundamentalmente en: 1) reconocer la conexión del contexto histórico con los conceptos básicos de la Filosofía del autor en cuestión; es decir, reconocer de qué modo el contexto histórico, político, científico, técnico, cultural, etc. en el que un autor desarrolla su pensamiento influye en la construcción de sus ideas y sistema. Y 2) pensar esos problemas a la luz de nuestro contexto presente, actualizando críticamente el pensamiento de un autor.

Con esto, y para terminar, pretendo que en los elementos estructurales de la programación didáctica se incluyan ciertos aspectos que inviten a los alumnos a pensar que ni la Filosofía ni los filósofos son cosa de «otro mundo», una «actividad maría» y sin sentido para la vida, y, por lo que respecta a sus agentes, unos vividores que teorizan en abstracto y sin conexión con la vida real. Quiero, deseo (si mi deseo, puramente subjetivo, vale como argumento de autoridad para algo) que los alumnos reconozcan la importancia de la Historia de la Filosofía y de la Filosofía misma, sin que por ello quede ésta reducida a un manual de auto-ayuda o a un taller de manualidades.

3.2.2. Parte 2: «Exposición conceptual-dialéctica». Lecciones magistrales.

Esta parte es la que corresponde a las lecciones magistrales del profesor, aunque al inicio y al final de cada sesión se dedicarán unos minutos a recuperar, definir y relacionar los conceptos básicos de la sesión en cuestión con los de la sesión anterior y la sesión siguiente, para ofrecer una línea en *regressus* y *progressus* que complete el circuito racional de la unidad didáctica. Esto obliga, por supuesto, a ordenar los contenidos a exponer sistemáticamente, de acuerdo con el orden establecido por el autor, y siguiendo el desarrollo de su pensamiento.

Los contenidos de la asignatura, determinados desde la Junta de Castilla y León, no se verán modificados (sólo será necesario incluir contenidos nuevos en las unidades

didácticas relativas a autores que no forman parte de la selección curricular oficial⁶). La aportación «innovadora» consiste en articularlos en pares conceptuales dialécticos, de modo que se tendrán en cuenta las discusiones que cada autor mantiene con otros autores de la tradición a la hora de formular sus tesis. Por ello, aunque no se eliminen contenidos, se incluirán algunos nuevos.

En este punto diré algunas palabras sobre las lecciones magistrales, formato que se modifica según las tesis dialécticas desarrolladas al comienzo del trabajo, y el método dialéctico⁷, que guarda cierta correspondencia con la estructura de las sesiones.

Aunque los estudios que he encontrado sobre la lección magistral refieren, la mayoría, a su aplicación al contexto universitario, tomo una de las tesis más recurrentes como objeto de crítica desde el que proponer una forma diferente de entender y de practicar la clase magistral. La tesis que someto a crítica es la siguiente, formulada como síntesis de las exposiciones que indicaré a continuación: las lecciones magistrales,

⁶ En el ANEXO II se puede observar la adaptación de los contenidos oficiales a la estructura dialéctica propuesta, y la introducción de contenidos nuevos cuando la unidad didáctica así lo exija. Como repito más abajo, el diseño de esta tabla de contenidos se ha realizado siguiendo las matrices de especificación de las pruebas EBAU, en el ANEXO V.

⁷ En la investigación realizada sobre las lecciones magistrales para la didáctica de la Filosofía he tenido especialmente en cuenta algunos textos que considero de referencia a este respecto, en particular (y ordenados cronológicamente): «Tendencias actuales de la didáctica de la filosofía» (Sebastia Triás Mercant, *Tula*, 6, 1986), *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales* (Ana María Cestero Mancera, Edinumen, 2001), «Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza» (Roberto Gómez López, *Publicaciones*, 32, 2002), *La interacción en la clase magistral* (Teresa Morell Moll, Tesis doctoral leída en la Universidad de Alicante, 2004), «Metodologías activas para la formación de competencias» (Amparo Fernández March, *Educatio Siglo XXI*, 24, 2006), «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar» (Michel Tozzi, *Diálogo filosófico*, 68, 2007), «Didáctica de la Filosofía» (Julio Perelló, *Sophia*, 2008), «Presentación y exposición de los contenidos: la clase magistral» (María Victoria Valcárcel Pérez, (Temario para el Máster en Formación del Profesorado en la Universidad de Murcia, 2009), «La lección magistral» (Isabel Zurita Martín, *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, 2010), «Metodología docente» (Miguel Ángel Zabalza Beraza, *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 2011), «Vigencia de la clase magistral en la Universidad del siglo XXI» (Francisco Charaja Cutipa, *Apuntes Universitarios*, 4, 2014) y «¿Es satisfactoria la clase expositiva en la Universidad? Un enfoque crítico» (Víctor Ferrón Zarrate, Tesis doctoral leída en la Universidad Autónoma de Madrid, 2019).

método que pertenece al conocido como *instruction paradigm* o «paradigma clásico», conductista, de la educación, asume un concepto de «educación» desfasado que no se ajusta a las exigencias, a los propósitos y a los retos de la educación del siglo XXI, relacionados con las transformaciones y los retos a los que el proceso de la globalización insta a las sociedades contemporáneas (educar en competencias, aprender a aprender, etc.) (Fernández March, 2006, 35-44).

Robert Barr y John Tagg establecieron en 1995 la distinción, hoy canónica, entre un «paradigma de enseñanza» o «paradigma de instrucción» (*instruction paradigm*) y un «paradigma de aprendizaje» o «paradigma facilitador» (*learning facilitation paradigm*). Como ya he indicado, y como podemos deducir de los rótulos de cada paradigma, el paradigma clásico es un paradigma que considera la educación como un proceso de suministro de conocimientos. Pero, según los autores, este paradigma entra en crisis en el momento en que toma el medio, la instrucción, como un fin en sí mismo. A partir de ese momento (que acontece durante las dos últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI) se produce un «desplazamiento» hacia el paradigma moderno de educación. El *focus* del paradigma de aprendizaje ya no es, como lo era para el anterior, la instrucción o la transmisión de la información de la manera más eficiente posible, sino la generación de espacios de aprendizaje, lo cual implica la generación de «posibilidades de aprendizaje». Estas posibilidades de aprendizaje son, a mi juicio, las condiciones para un aprendizaje individualizado, personalizado y adaptado a los múltiples contextos que emergen en un proceso unitario de enseñanza-aprendizaje (Barr y Tagg, 1995).

El método de la lección magistral, de la clase magistral o de la lección expositiva es el centro metodológico de la «pedagogía clásica» (Real Martínez, Ramírez Fernández, Bermúdez Martínez y Pino Rodríguez, 2020, 67), o del «paradigma de la instrucción» de Barr y Tagg. La pedagogía clásica ha sido el paradigma educativo que ha primado en las concreciones curriculares de la educación durante buena parte del siglo XX, asociada al «enfoque curricular academicista» desarrollado por pedagogos como John Franklin Bobbitt (*El currículo*, 1918, y *¿Cómo hacer un currículo?*, 1924) o Ralph W. Tyler (*Principios básicos del currículum y la instrucción*, 1949). Sin embargo, y como explican Barr y Tagg, el paradigma de la instrucción o la pedagogía clásica ha sido sustituido paulatinamente por una nueva perspectiva pedagógica más vinculada a las neurociencias y a las teorías del aprendizaje modernas que a la

psicología conductista, característica de aquélla. Es en este contexto de tránsito de un modelo de educación a otro de donde surge la reacción al método de la lección magistral, que se considera «[guiado] por textos preestablecidos y homogéneos, con roles jerarquizados y escasa participación de las familias» (Real Martínez, Ramírez Fernández, Bermúdez Martínez y Pino Rodríguez, 2020, 76).

Para explicar la crítica a la lección magistral me voy a servir de la distinción entre la pedagogía clásica y la pedagogía moderna o contemporánea de la clasificación de las metodologías docentes que establecen George Brown y Melanie Atkins en *Effective teaching in Higher Education* (1988). Los autores dibujan un «continuo», es decir, una gráfica de clasificación de los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje, y determinan dos criterios que hacen las veces de parámetros para introducir gradualmente los diferentes métodos en la gráfica: el control y la participación del alumnado y el control y la participación del profesor. La gráfica, que representamos como una línea recta, asume en sus extremos los «casos límite» de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, que, en términos porcentuales, implicarían: 0% de participación del alumnado y 100% de control del profesor, en un extremo, y 100% de control y participación del alumnado y 0% de control y participación del profesor, en el otro. Según esto, la lección magistral sería el caso límite metodológico de un control y una participación totales por parte del profesor (con la correspondiente ausencia de control y participación por parte de los alumnos), y el «estudio autónomo» el caso límite metodológico de un control y participación totales por parte del alumnado (con la correspondiente ausencia de control y participación por parte del profesor). Ente ambos casos límite se irían incluyendo el resto de métodos, tales como «enseñanza en pequeños grupos», «supervisión e investigación», «trabajo de laboratorio» o «sistema auto-instructivo».

He introducido esta clasificación de los métodos de enseñanza-aprendizaje porque es la más socorrida en los estudios e investigaciones consultados. Sin embargo, pienso que es bastante discutible, y que para el contexto de la didáctica de la Filosofía en Secundaria no resulta tan fértil como pudiera serlo, por ejemplo, para la didáctica universitaria. Además, no es cierto que el control y la participación del profesor en la lección magistral sea del 100% mientras el control y la participación del alumnado sea nula, ni tampoco la comparativa correspondiente al otro extremo de la clasificación. Si eso sucede, si de hecho se puede constatar una participación nula del alumnado o una

participación absoluta del profesorado durante una sesión completa, algo falla en los procesos reglados de enseñanza-aprendizaje (podemos objetar, con un atisbo de verdad, que la escucha de los alumnos, «escucha atenta», ya implica un porcentaje mínimo de atención y participación superior, sin duda, al cero absoluto). En cualquier caso, creo que esta clasificación sirve como ilustración de la concepción que desde la pedagogía contemporánea se tiene de la lección magistral.

Ibarra Rivas desarrolla una estructura de clasificación muy similar al distinguir una escuela de didáctica clásica con un alumnado «pasivo», y una escuela de didáctica nueva o moderna con un alumnado «activo» (Ibarra Rivas, 2017, 148-150). Se mantiene, como podemos comprobar, una división dual entre dos formas completamente antagónicas de enseñanza cuyo tránsito, aunque ninguno de los autores logra señalar con precisión (lo cual es indicativo del hecho que a continuación someteremos a crítica), podríamos cifrarlo en las dos últimas décadas del siglo XX.

Para ilustrar la «falta de rigurosidad» de la distinción entre un «paradigma de aprendizaje» y un «paradigma de enseñanza», entre los cuales no queda del todo cuál es el punto de tránsito, remito a *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. En esta obra se realiza un repaso por los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos que se han venido consolidando durante nuestro siglo. Lo curioso es que los autores toman como referencia, no dos paradigmas abstractos, que son los ejes de referencia de las clasificaciones anteriores, sino tres corrientes de pensamiento que, según demuestran, inciden decisivamente sobre los estudios en Pedagogía y Didáctica; por ello, a cada corriente le corresponde un grupo de tendencias pedagógicas y un grupo de tendencias didácticas. En ningún momento se acude a recursos psicologistas como el de la «actividad» o «pasividad» del alumnado, tan difíciles de medir por su carácter *emic*. Por ejemplo, la «corriente naturalista» se diversifica en una serie de tendencias pedagógicas, como la «positivista», la «activa», la «pragmática» y la «tecnológica», y en otro grupo de tendencias didácticas, tales como la «conductista», la «activa», la «cognitiva» y el «Tratamiento de la Información» (Chávez Rodríguez, Deler Ferrera, Suárez Lorenzo, 2008, 4-22).

Diremos, según lo expuesto, que con la diferencia (abstracta) entre un enfoque pasivo y un enfoque activo (entre los cuales, como ya he indicado, no se acierta a determinar el momento de tránsito o cambio) se concluye que toda forma de enseñanza

que tenga en cuenta «métodos tradicionales», como la propia lección magistral, supondrá siempre un aprendizaje pasivo por parte del alumnado, y que sólo en la introducción de «métodos alternativos» como podrían serlo la «gamificación» o las «clases invertidas» es posible un aprendizaje activo. A mi juicio, tal suposición es falaz. Y aunque no es este el lugar para desarrollar tal crítica, bastaría con señalar las consideraciones «paradigmáticas» que se hacen de ambos métodos en las clasificaciones revisadas para adquirir conciencia de que éstas no atienden a la realidad efectiva de la enseñanza-aprendizaje, una realidad en la que no cabe una lección magistral pura, y en consecuencia, absolutamente pasiva. En esta línea, defendiendo la posibilidad de combinar el método de la lección magistral con otros muchos métodos auxiliares, como el dialógico radial, y que tal adaptación no es en absoluto un «método novedoso», sino el resultado de la práctica misma de enseñanza en Secundaria. Dicho de otro modo: el profesor, lo quiera o no (partiendo del supuesto de que aspira a ser un «buen profesor»), invita a sus alumnos a participar de la lección magistral.

Aunque, como decía, la consideración peyorativa de la lección magistral es la que se va a someter a crítica, o mejor, es la que se tendrá como horizonte crítico en la revisión metodológica de las clases magistrales, es importante advertir que no la tomo como crítica tanto por su generalización como por la que pienso que es una falta total de perspectiva. En primer lugar, aun cuando los gremios de pedagogos, orientadores, psicólogos, etc. se colman en críticas a la lección magistral por considerarla un método didáctico rígido, arcaico, unidireccional y que concibe al alumno como un mero «receptor de conocimientos», mientras es el profesor quien asume el papel protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay un núcleo nada desdeñable de estudios e investigaciones que indican que los aspectos negativos o adversos de la lección magistral sólo se manifiestan cuando se realiza un uso excesivo de este método. En segundo lugar, y concretando la propuesta teórica al marco práctico de aplicación, a saber, la enseñanza de la Historia de la Filosofía, pienso que el recurso de la lección magistral es inevitable para su correcta realización (el motivo reside, a mi juicio, en el carácter sistemático de la relación entre los contenidos curriculares de la asignatura, según las tesis defendidas en este trabajo); lo cual no resta necesidad a la introducción de recursos auxiliares de tipo visual, analítico, dialógico, dialéctico o incluso artístico, para «amenizar» las sesiones.

Comúnmente suele verse en la lección magistral y en la metodología tradicional de la que constituía su eje, como digo, un obstáculo a los retos educativos de la «sociedad del conocimiento». Un nuevo ejemplo:

Con la llamada “sociedad del conocimiento” de la actualidad es cuando se produce la gran revolución de innovación metodológica docente [...]. El papel del profesor, tal y como hemos descrito anteriormente, ha dejado de tener ese papel predominante. Éste era el eje principal del proceso de enseñanza aprendizaje, y es la fuente principal de conocimiento para sus alumnos, tomando así un papel de transmisor de la información (González Bueno, 2002, 7).

Pero también encontramos «críticas a las críticas», como la siguiente:

En la mayoría de los eventos académicos, donde se aborda el tema de la didáctica del docente universitario, se cuestiona la clase magistral calificándosela como una estrategia anacrónica, obsoleta y de origen conductista. Los supuestos expertos que abordan el tema no reparan que su acendrado cuestionamiento lo están realizando mediante una clase magistral, es decir, su exposición es una variante de la clase magistral, aunque mal ejecutada. La única diferencia es que utilizan el data display, como para señalar que están con la tecnología de punta. O sea, lo moderno sería solo el uso de un equipo electrónico que proyecta los contenidos de la exposición, reemplazando a la técnica y al arte de escribir en la pizarra mientras se expone oralmente o a la técnica de utilizar papelógrafos para ayudarse durante la exposición oral. ¿Dónde está la diferencia de fondo o de esencia? No la hay en absoluto. Y, como si fuera poco, a estos supuestos expertos no les gusta que les cuestionen, o sea, no se dan cuenta que son más dogmáticos, conductistas y monocordes que el mismo papa (Charaja Cutipa, 2014, 59).

En este sentido, el artículo de Zabalza Beraza expone muy certeramente, a mi juicio, las razones a favor y en contra de la lección magistral. Por lo que respecta al aspecto positivo de la lección magistral, Zabalza explica que es el método más adecuado para «suministrar información organizada y asequible a nuestros estudiantes»; es decir, para realizar «una presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente», así como para conectar esos conocimientos con los conocimientos previos del alumnado. Además, la lección magistral garantiza «mantener abiertas fórmulas de interacción que orienten al docente sobre el nivel de comprensión con que los alumnos van siguiendo sus explicaciones», combinar la teoría con la práctica, ofrecer síntesis globales al terminar las sesiones, y «reajustar la propia

explicación en función de la marcha de la clase» (Zabalza Beraza, 2011, 93). El autor no se queda simplemente en la exposición enumerativa de las ventajas de la lección magistral, sino que también recurre a investigaciones cuyos resultados concluyen una valoración positiva del método por parte del alumnado; a saber: las investigaciones realizadas por Evans y Abbott en 1998 (*Teaching and Learning in Higher Education*, Casell) y las realizadas por Schwerdt y Wuppermann en 2011 («Sage of the Stage», *Education Next*, 11).

Pero, evidentemente, no todo son éxitos y ventajas. La lección magistral «también [tiene] sus inconvenientes que radican en la dificultad para resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales», por ejemplo la excesiva carga de conocimientos que se les suministran a los alumnos, la heterogeneidad de los conocimientos previos de un alumnado que, en ocasiones, y más en el contexto de la Educación Secundaria, es de un número muy elevado, las dificultades para adaptar las sesiones a las necesidades educativas individuales de cada alumno, etc. También hay investigaciones que revelan los problemas que la lección magistral presenta para los alumnos (aprendizaje memorístico y superficial), como el realizado por Säljö en 1984 («Learning for Reading», *The experience of Learning*, Scottish Academy Press) (Zabalza Beraza, 2011, 94).

A mi juicio, las críticas a la lección magistral se suelen centrar en estos inconvenientes, «poniendo entre paréntesis» sus muchas ventajas. Esta crítica puede ser delineada, de modo quizá un tanto vulgar, pero al menos certero en cuanto *reductio ad absurdum*, así:

Existen distintas formas de nombrar a la clase expositiva, desde más coloquiales y con sentido peyorativo como “dar la chapa”, “soltar el rollo”, “dar el sermón”, “hacer un monólogo”, etc. a otras más académicas como conferencia o técnica expositiva. En el ámbito latinoamericano es frecuente el uso de exposición docente o exposición didáctica. Mientras que en el ámbito anglosajón se conoce comúnmente por *lecture* o *lecture based class* (Ferrón Zarrate, 2019, 19).

También considero una reducción al absurdo, o, esta vez, una anegación del todo por la parte, la crítica que ejercita Julio Perelló cuando define a la «lección tradicional» como una «clase logocéntrica» (Perelló, 2008, 176), como si la «escucha activa», los

recursos tecnológicos, visuales y documentales, no supusieran un trabajo «allende del lenguaje» que se realiza en la misma lección magistral.

De acuerdo con lo expuesto, y sin pretender con ello hacer «oídos sordos» a los críticos de la lección magistral, lo cual sería intolerable en una investigación académica estricta, pienso que se trata de un método del que no podemos prescindir, ni en las Universidades ni en los Institutos de Secundaria, y mucho menos para la enseñanza de la Filosofía. En la enseñanza de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía, quizás más que en ninguna otra asignatura, es imprescindible que el profesor, que en este punto se considera poseedor y administrador de conocimientos (sin que ello juegue en detrimento del poder «activo» del alumnado), exponga oralmente dichos conocimientos de la mejor forma posible para facilitar la recepción de éstos por parte del alumnado. «De la mejor forma posible» refiere, claro está, a la necesidad de hacer frente a las críticas presentadas arriba y de ajustar el método para resolverlas. Según esto, a continuación presentaré una definición lo más amplia posible de la lección magistral adaptada a los propósitos del trabajo: la clase magistral «participativa».

La lección magistral «participativa», «activa» (Perelló, 2008, 171) o «interactiva» (Charaja Cutipa, 2014, 60) busca potenciar los puntos fuertes de la lección magistral, a saber, la exposición sistemática de conocimientos, la atención del profesor hacia el alumnado y la invitación a la reflexión interna, minimizando al máximo posible sus aspectos negativos, como la incapacidad de personalización e individualización del aprendizaje y la falta de *feed back* entre el profesor y el alumnado. La aplicación que propongo en este proyecto atiende a esa revisión crítica del método clásico de las lecciones magistrales, y mantiene como objetivos fundamentales de su realización la facilitación de información mediante explicaciones bien estructuradas, la organización «dialéctica» de los contenidos para facilitar la comprensión del alumnado, y el incentivo del pensamiento crítico.

Fernández March considera que una lección magistral participativa fomenta el aprendizaje activo y cooperativo, siempre y cuando se cumplan una serie de características que tomo como referencia para la adaptación del método al proyecto didáctico propuesto (Fernández March, 2005): a) una adecuada preparación; b) un orden correcto y claro; c) exposición clara, expresiva y entusiasta; d) abrir los cauces de participación con el alumnado; e) gestionar de forma eficaz las intervenciones del

alumnado; f) invitar al alumnado a profundizar en el estudio de las cuestiones tratadas en el aula; y g) fomentar un aprendizaje cooperativo y significativo. Asimismo, se evitan los «errores» que hacen de la lección magistral «tradicional» objeto de crítica de la pedagogía contemporánea: a) demasiada información; b) velocidad de exposición excesiva; c) dar por supuestos demasiados conocimientos; d) no hacer resúmenes, sobre todo al final de la sesión; e) no destacar las ideas principales; f) no temporalizar los contenidos; g) no relacionar los temas; y h) usar un lenguaje demasiado técnico.

González Bueno resume con bastante precisión los cuatro puntos fundamentales del método de la lección magistral participativa, tomando como referencia la exposición que sobre el tema hace Fernández March. Dichos puntos, que son una síntesis de los elementos enumerados en el párrafo anterior, son: a) una correcta estructuración del contenido⁸; b) claridad expositiva (esto, a mi juicio, no depende exclusivamente del profesor, sino también de un clima óptimo en el aula. Por eso creo necesaria la participación activa del alumnado durante el desarrollo de las lecciones magistrales, en particular antes de comenzarlas y una vez finalizadas); c) mantener la atención y el interés del alumnado (lo cual se puede lograr, según pienso, con énfasis tonales en las cuestiones que se consideren más importantes, la introducción de «recursos humorísticos», el trazado de mapas conceptuales, dibujos y esquemas, y con la reformulación según grados de complejidad descendente de las ideas presentadas); y d) facilitar la participación del alumnado (no sólo durante las lecciones magistrales, entiendo, sino durante todo el curso académico; para ello se dispone de una amplia variedad de recursos metodológicos y didácticos que se irán introduciendo conforme la temática a tratar en el aula lo haga pertinente) (González Bueno, 2002, 23).

Además, y tal y como señala Gómez López, la lección magistral participativa requiere de una reflexión previa por parte del profesor acerca de qué es lo que espera que los alumnos comprendan, qué quiere que aprendan, y cómo quiere realizar esos objetivos (Gómez López, 2002, 275). Según esto, los momentos previo y posterior al núcleo expositivo de la lección magistral son fundamentales a la hora de analizar el nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado durante el desarrollo de la sesión, sus inquietudes, dificultades, dudas, objeciones y críticas. Esos son los momentos previstos para la «evaluación» de la pertinencia del método empleado, y desde ellos

⁸ Ver ANEXO I.

puede entenderse la lección magistral participativa como una suerte de «discusión dirigida» (Gómez López, 2002, 279).

El interés por este enfoque me lleva a considerar como mejor forma de denominación del método de la lección magistral participativa la escogida por Charaja Cutipa, siguiendo a autores como Cestero Mancera (*El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, 2001) o Morell Moll (*La interacción en la clase magistral*, 2004): «interactiva». Aunque parezca una decisión puramente terminológica e intrascendente reviste, a mi juicio, de suma importancia: la participación de los alumnos se puede realizar de múltiples maneras, desde la expositiva a la atencional, sin que ello implique necesariamente su inclusión en el debate generado en el aula; la interacción, por el contrario, requiere de una participación de tipo argumentativo, dialógico y, a poder ser, dialéctico. De acuerdo con esto, para finalizar con la introducción teórica a la «exposición conceptual dialéctica» diremos algunas palabras sobre el método dialéctico, no sin antes apuntar una semejanza estructural entre el método de la lección magistral que propongo en esta programación y el esquema formal de la clase magistral interactiva según Charaja Cutipa.

Para el autor, la clase magistral interactiva consta de tres pasos básicos, que interpreto como «momentos» del proceso «expositivo-magistral» de enseñanza-aprendizaje: introducción, desarrollo y término. Así los explica:

La introducción es la presentación del tema relacionándolo con la realidad coyuntural. El desarrollo es la exposición secuencial y sistemática del docente con el auxilio de una de las técnicas ideográficas, por un lado, y, por otro lado, es la exposición de los estudiantes en forma de preguntas, objeciones, opiniones o cuestionamientos cognoscitivos por iniciativa propia o por la motivación didáctica del docente. El término es una especie de resumen que generalmente se debe realizar con la participación directa de los estudiantes, es decir, quienes deben resumir son los estudiantes (Charaja Cutipa, 2014, 60).

Este mismo esquema aparece también en *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portfolio* de Manuel Rodríguez Sánchez, sólo que el «término» es aquí «cierre». Sin embargo, Rodríguez Sánchez no concibe este momento de un modo interactivo, dado que este esquema no es el de una lección magistral interactiva, sino el de una lección magistral clásica (Rodríguez Sánchez, 2011, 90-95).

Si tenemos en cuenta el desarrollo de las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica»⁹, los momentos de cada sesión coinciden exactamente con estos «pasos básicos»: la introducción se realiza durante los diez primeros minutos de cada sesión, en los que se da continuidad al método dialógico del «proemio práctico proactivo». El desarrollo, en los treinta minutos de lección magistral. Y el término se realiza en los diez últimos minutos, en los que se apuesta por un método dialéctico (que no por ello está ausente en los treinta minutos de desarrollo, siempre y cuando el profesor considere, digamos, apropiadas, las intervenciones de los alumnos según las circunstancias propias de cada sesión y del curso académico en general).

Según los principios postulados al comienzo del estado de la cuestión, la intención de la «exposición conceptual dialéctica», como su propio nombre indica, es reestructurar los contenidos curriculares de la asignatura según pares conceptuales dialécticos y mediante modelos de referencia dialécticos que «cruzan» las distintas formas de recibir, interpretar y criticar una misma idea a lo largo de la Historia de la Filosofía (por ejemplo, el modo como Duns Scoto recoge la idea de San Agustín de las *rationes seminales* para incorporarla, modificada, a su Filosofía). Además, y al hilo del examen que corresponde hacer ahora, se pretende introducir el método dialéctico como recurso para «amenizar» las sesiones de lección magistral. Por eso, finalizaremos la exposición de este proceso de la enseñanza-aprendizaje haciendo referencia al formato didáctico del «método dialéctico»¹⁰.

⁹ Ver punto 4.3 de la programación didáctica.

¹⁰ En la investigación realizada sobre el método dialéctico para la didáctica de la Filosofía he tenido especialmente en cuenta algunos textos que considero de referencia a este respecto, en particular (y ordenados cronológicamente): «Tendencias actuales de la didáctica de la filosofía» (Sebastia Trías Mercant, Tula, 6, 1986), «Lógica formal y método dialéctico: La investigación de sus respectivos objetivos en la Deutsche Zeitschrift für Philosophie» (Miguel Manzanera Salavert, Endoxa, 3, 1994), «¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación» (Alejandro Sarbach Ferriol, Tesis doctoral leída en la Universidad de Barcelona, 2005), *Filosofar como Sócrates* (Óscar Brenifier, 2007), «Didáctica de la Filosofía» (Julio Perelló, Sophia, 2008), «La dialéctica en las investigaciones educativas» (Emilio Alberto Ortiz Torres, Actualidades Investigativas en Educación, 11, 2011), «De la dialéctica a la dialógica» (Álvaro Abellán-García Barrio, Mar Oceana, 31, 2012), *Método dialéctico en la enseñanza-aprendizaje de filosofía en la Universidad Nacional de Ancash «Santiago Antúnez de Mayolo»* (Virgilio Eusebio Oncoy Luna, Tesis doctoral leída en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, 2018), «El método dialéctico en la formación científica de los

Grosso modo, y con los problemas y distorsiones que ello implica, diremos que el origen de la Dialéctica coincide con el origen de la Filosofía en la Grecia clásica. Haciendo en este contexto alusión explícita a Platón, diremos también que en su origen la dialéctica se incardina en el género literario del diálogo (hay varias teorías sobre el origen del término «dialéctica» en griego: *dialektiké techné*, esto es, arte del diálogo o de la discusión; *diá-lektós*, «conversar a través de»; o *dialegein*, «conversar»), que el filósofo ateniense determinó, siguiendo el «modelo» socrático, como el género estrictamente filosófico.

Sin perjuicio de lo anterior, el origen de la Dialéctica no está en Platón, en quien, más bien, podemos cifrar su «institucionalización» como «modelo» desde el cual hacer Filosofía (Abellán-García, 2012, 98). Para encontrar este origen, de cuyo estudio no nos vamos a encargar aquí, tendríamos que remontarnos a los filósofos presocráticos de la Grecia arcaica, a saber: Heráclito, quien concibe la contradicción o la «guerra» como el origen de todas las cosas, o Zenón de Elea, quien utilizará las técnicas del pensamiento dialéctico para defender las tesis de su maestro, Parménides. Después hablaríamos de la Retórica sofista frente a la Dialéctica socrática, institucionalizada por Platón, y más tarde por Aristóteles (cuya recuperación en el siglo XII de la Europa medieval pondrá a la Dialéctica por encima de la Gramática en el estudio del *Trivium*), quien la entiende como la «lógica de las proposiciones probables». En Platón la Dialéctica asume, como se certificará con Hegel, un sentido cuasi-ontológico cuando expresa su crítica al monismo con la idea de *symploké* (*to eidon symploken*, *El Sofista* 251e-253e). A continuación nos encontramos con la Escuela cínica como heredera de la tradición dialéctica, más tarde con Plotino, san Agustín, Giordano Bruno, Nicolás de Cusa, o, de nuevo, con la Dialéctica como parte del *Trivium* de las Universidades medievales (Gramática, Retórica y Dialéctica).

Hegel es un punto de parada necesario en este breve recorrido histórico («trabajo de la negatividad»; tesis-antítesis-síntesis). Con Hegel, la Dialéctica desborda el ámbito

estudiantes de pedagogía» (José Manuel Ponce Vargas, *Actualidades Investigativas en Educación*, 18, 2018), «Didáctica de la Filosofía» (Floralba del Rocío Aguilar Gordón, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 38, 2019) y Método dialéctico en la formación pedagógica de los estudiantes (Jennyfer Maribel Alvarado Mendieta, Trabajo de Investigación realizado en la Universidad de Guayaquil, 2019).

lógico o epistemológico al que había sido reducida para incorporarse como principio ontológico (más bien, metafísico); posteriormente, Marx transforma el sentido de la dialéctica hegeliana con su «vuelta de revés» al maestro, inaugurando, con Engels, el «materialismo dialéctico». Según Oncoy Luna, podemos distinguir dos tipos de método dialéctico: el método dialéctico subjetivo o idealista, cuyo ejemplo paradigmático es Hegel (la Historia como despliegue del Espíritu Absoluto a través de procesos de tesis, antítesis y síntesis), y el método dialéctico objetivo o realista, que ejemplifica con Marx y Engels. Considera esta diferencia al comprobar que aunque Marx y Engels toman el método dialéctico de Hegel no lo consideran bajo la forma de un sistema de realidad (la realización de la Idea en el hecho) (Oncoy Luna, 2018, 34-35).

Como decía, el objetivo de este análisis no es el desarrollo de la concepción metafísica u ontológica de la Dialéctica, es decir, la consideración de los tratamientos históricos en los que la Dialéctica se ha concebido como principio de la realidad. Por el contrario, nos centraremos en su concepción lógica, es decir, en la Dialéctica como método. Más aún, la Dialéctica como «método dialéctico». Pero, ¿qué es el método dialéctico?

Partiendo de la idea ontológica de dialéctica como principio «negativo» de la realidad, es decir, de una concepción del mundo que parte de la contradicción y del conflicto como fundamentos de su dinamismo, al estilo de Hegel (*Widerspruch*), diremos que el método dialéctico es el «método o camino por el que las personas transitamos en un *diálogo* en el que tratamos de vincular diversas ideas entre sí» (Abellán-García Barrio, 2012, 100). O como dice Brenifier: «Proceso mental que toma en consideración dos o más proposiciones aparentemente contradictorias y se basa en ellas para que puedan surgir nuevas proposiciones» (Brenifier, 2007, 13). «La dialéctica consiste entonces en plantear objeciones y preguntas que nos permitan iniciar el proceso anagógico de ascensión hacia el ser o hacia el bien, o hacia cualquier otra forma particular que adopte lo incondicionado y lo absoluto» (Brenifier, 2007, 16).

Sin perjuicio de las definiciones anteriores, pienso que la que reproduzco a continuación tiene un mayor ajuste con el contexto didáctico en el que queremos introducir el método dialéctico: «estrategia del conocimiento científico, directamente fundada sobre el análisis crítico y la teoría general de las relaciones entre el pensamiento y el ser, entre el concepto y lo concreto» (Mora Burgos, 1981, 2). En

efecto, esta definición incluye por un lado la metodología para el estudio de la Historia de la Filosofía, a saber, el «análisis crítico», y por el otro el objeto de estudio, «la teoría general de las relaciones entre el pensamiento y el ser». Además, la dialéctica «concepto-concreto» nos pone sobre la pista de la distinción dialéctica, fundamental en cualquier contexto de enseñanza-aprendizaje, entre la teoría (teoría crítica) y la práctica; no en vano, la dialéctica materialista no sólo tenía como objetivo «interpretar el mundo», sino fundamentalmente «transformarlo» (*Verändern*). Por todo ello creo que es una definición lo suficientemente completa como para satisfacer nuestros objetivos.

En su relación con el método dialógico, Abellán-García explica que las dificultades surgidas a la hora de alcanzar una definición estricta de «Dialéctica» han provocado que durante el siglo XX se considerase oportuna su sustitución por un término más seguro, como es el de «dialógica». Según este planteamiento, el método dialéctico y el método dialógico son una y la misma cosa. Sin embargo, el propio autor se detiene a señalar los puntos de convergencia y de divergencia entre ambos. Resumidamente podríamos decir que estos métodos comparten la asunción de un *logos* rector de la realidad y de su dinamismo, un dinamismo que es necesario explicar, y que (segundo punto en común) ambos métodos reconocen como históricamente realizado; es decir, que el método dialéctico y el método dialógico comparten una ontología pluralista y en conflicto, y entienden que dichos conflicto y pluralismo acontecen históricamente, por la mediación del ser humano con su mundo. Como diferencias destacables, García-Abellán apunta que el método dialógico no pretende tanto imponerle a la realidad un esquema interpretativo, como sí haría el dialéctico, sino que su objetivo consiste más bien en expresar a través del diálogo el desenvolvimiento de lo real. Digamos que el primer método adquiere un carácter prescriptivo, y el segundo un carácter descriptivo. Por otro lado, el método dialógico se ejercita desde una perspectiva antropológica (el *logos* como actualizándose en el diálogo entre los seres humanos), en contraste con la perspectiva metafísica (u ontológica) y sistemática del método dialéctico, que determina el devenir mismo de lo real (García Abellán, 2012, 111-114).

Para cerrar la relación entre el método dialéctico y el método dialógico diremos que aquél fomenta el desarrollo del pensamiento crítico en los términos expuestos arriba del mismo modo que lo hace éste. En efecto, un diálogo que se realice apagógicamente, enfrentando argumentos y analizando las posibles contradicciones internas de estos argumentos, es decir, un diálogo que se establece según las leyes del método dialéctico,

fomentará el desarrollo de un pensamiento crítico que no se detiene en uno de los aspectos de la realidad o del discurso analizado sino que «se mueve» de uno a otro y del otro a uno interpretando y expresando las relaciones dialécticas que pudieran existir entre ellos. Además, y en cierto modo a pesar de las diferencias apuntadas, pienso que el método dialéctico y el método dialógico fomentan por igual un análisis reflexivo de los propios pensamientos y un análisis crítico de los argumentos del otro conversador, lo cual fomenta el desarrollo de las competencias de comunicación oral y escrita, así como de argumentación y debate, que tan importantes son en el estudio de la Filosofía y en la enseñanza secundaria en general.

A la hora de hablar de la aplicación didáctica del método dialéctico tendríamos que remitir, como hace Ortiz Torres, a la escuela histórico cultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky, uno de los principales representantes de la «Psicología dialéctica» que «[en] la actualidad goza de gran popularidad en los medios académicos de Europa, especialmente en España y también en los Estados Unidos» (Ortiz Torres, 2011, 7). Ponce Vargas señala que el psicólogo ruso fue el primero en comprender el «problema educativo desde los fundamentos del pensamiento marxista, es decir, desde el materialismo histórico y dialéctico, [y] lo hizo desde una comprensión profunda, filosófica y humanista» (Ponce Vargas, 2018, 5) que expuso en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931).

La propuesta de Vygotsky consiste en la consideración integral y dialéctica del objeto de estudio de la Psicología, a saber, el conjunto pensamiento-lenguaje. Los estudios precedentes sobre este objeto tendían a distinguir, esto es, a aislar, ambas entidades a la hora de analizar su origen y desarrollo. Vygotsky, por el contrario, propone que aunque sus procesos de desarrollo sean distintos no son independientes, de manera que es necesario estudiarlos como un solo proceso de desarrollo dialéctico (*Thought and Language*, 1962). Aplicado este mismo esquema al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos indica el método dialéctico es que los fenómenos de la enseñanza y del aprendizaje, aun siendo distintos, no pueden explicarse independientemente el uno del otro, sino según su relación dialéctica: el aprendizaje es la tesis (deseo de aprender, necesidad de aprender, imperativo de aprender), la enseñanza es la antítesis (relación antitética que en algunos contextos es alarmante), y la enseñanza-aprendizaje como proceso cooperativo entre el maestro y los alumnos es la síntesis. Según esto, entiendo que para la enseñanza de una realidad dialéctica, la

realidad de la Historia de la Filosofía, se requiere de un aprendizaje de tipo dialéctico. Por eso he articulado el formato «dialéctico» de la lección magistral con el método dialéctico, que también se puede entender en este contexto como método dialógico. Asimismo, las actividades prácticas, que no sólo entiendo como actividades de evaluación sino también como actividades de aprendizaje, asumirán el carácter dialéctico en el que venimos insistiendo.

Sin perjuicio de lo anterior, considero como la mayor aportación del método filosófico de la dialéctica a la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía la introducción de las categorías dialécticas, presentes en otros muchos ámbitos y contextos de investigación y enseñanza. Teniendo en cuenta eso, pienso que la articulación del método dialéctico en las sesiones de Historia de la Filosofía refuerza el carácter científico de las investigaciones y exposiciones que se realicen en clase. Podemos tomar como ejemplo dos categorías o técnicas muy extendidas, el análisis y la síntesis, cuya puesta en práctica según el método dialéctico obliga al alumno a rastrear las contradicciones (internas o externas) y los procesos de desarrollo de dichas contradicciones en los objetos de estudio de cada caso. Por ejemplo, el alumno podría determinar el núcleo, el cuerpo y el desarrollo de los puntos de contradicción que existen entre la Filosofía de Platón y la Filosofía de Aristóteles, gracias a lo cual se puede establecer un cuadro muy esquemático pero muy útil para el estudio de toda la Historia de la Filosofía desde estos dos autores. El método dialéctico también se puede ejercitar en los debates que el profesor plantee en el aula, aunque para que éstos se realicen de una forma estrictamente dialéctica es necesaria una sesión previa de introducción a las leyes de la dialéctica (en la medida en que entiendo que no es lo mismo «pensar contra» que «pensar a la contra»).

Siguiendo con el tratamiento de la dialéctica en la enseñanza, el proceso dialéctico es la base de la «educación popular» del pedagogo brasileño Paulo Freire (desarrollada en obras como *La educación como práctica de la libertad*, 1965, o *Pedagogía del oprimido*, 1968). Así lo explican Díaz Valladares y Peñaloza Yáñez:

Hablar de un proceso dialéctico educativo popular es hablar de una forma de adquirir conocimientos, de una metodología, es decir, de una relación entre los objetivos, contenidos en donde se plasme los métodos de las técnicas con que se pretenda lograr la aprobación de la teoría con el fin de generar acciones transformadoras que hagan realidad los objetivos planteados. Esta relación entre contenido (teoría) y forma (técnicas participativas) da como resultado un proceso

dialéctico. Este proceso dialéctico se completa con el regreso a la práctica para transformarla y mejorarla poniendo en juego los elementos adquiridos que suponen una mayor comprensión de la realidad y de la práctica.

Sin embargo el regreso a la práctica no es un hecho final del proceso educativo, por el contrario, es el nuevo punto de partida, ya que el educando está en constante aprendizaje (Díaz Valladares y Peñaloza Yáñez, 2015, 257).

No se baraja la posibilidad, en el contexto del presente trabajo, de hacer a un lado el método dialéctico para el planteamiento metodológico de la programación didáctica, cuando en el mismo rótulo del trabajo se ha incorporado el término «dialéctica», y cuando se ha defendido como uno de los objetivos básicos de su puesta en práctica la adaptación de los contenidos según la estructura dialéctica que reconozco inmanente a la propia Historia de la Filosofía. Según esto, la definición de método dialéctico que mejor se ajusta a este objetivo es la que ofrece Manuel Martín Serrano: «La dialéctica es una técnica de pensamiento, que sirve para analizar procesos en los que se contraponen sistemas que están implicados entre ellos y sin embargo obedecen a leyes diferentes» (Martín Serrano, 2007, 315).

Asimismo, pienso que la necesidad del método dialéctico en esta programación didáctica se puede coordinar con la necesidad «académica» con la que la Filosofía, desde su origen mismo en Grecia, se desarrolló dialécticamente: la Dialéctica es necesaria para identificar, clasificar y criticar las situaciones de contradicción y conflicto que se producen entre realidades (*symploké*) y entre las ideas a través de las cuales ponemos estas realidades, en un plano gnoseológico de estudio, en relación. Además, las grandes escuelas de Filosofía, como puedan serlo la Academia de Platón, el Liceo de Aristóteles o las órdenes dominicas de la Escolástica, comprendieron la importancia de la Dialéctica, no ya como principio ontológico de la realidad, sino como principio metodológico para el desarrollo del saber filosófico, o filosófico-teológico.

Por otro lado, pienso que la Dialéctica no sólo habría de ser considerada, como he defendido más arriba, como una «competencia filosófica», sino también como una competencia fundamental para la formación de los estudiantes; una formación que en un mundo global pero atravesado por el conflicto, contradictorio y confuso se resuelve, en la medida en que la interpretemos como formación en la confrontación crítica de argumentos contradictorios a efecto de resolver dicha contradicción en una «síntesis» superior, como necesaria e irrenunciable (en conformidad con los objetivos propios del

sistema educativo español). Finalmente, la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso dialéctico permite la introducción de la práctica en el aula, o del «macrocosmos social» en el «microcosmos educativo», al tiempo que se ejercita la *Verändern* que Marx creyó «novedosa» en el seno del materialismo dialéctico (11º tesis sobre Feuerbach), y que a mi juicio se explica, exenta de toda novedad (a la altura del siglo XIX) como «implantación política de la Filosofía».

3.2.3. Parte 3: «Pruebas Prácticas de Evaluación».

Las dos últimas sesiones de cada unidad didáctica se dedican a la presentación de las actividades prácticas para la evaluación del alumnado, que se realizarán en parejas o en grupos de tres. Además del comentario de texto y del «diario filosófico», los alumnos tendrán que realizar tres pruebas prácticas a lo largo de todo el curso: «disputaciones», «propuestas prácticas» y «propuestas artísticas».

En este punto, los objetivos son: 1) ajustar el formato de las exposiciones orales según la estructura dialéctica de la «exposición conceptual dialéctica», con el propósito de que los alumnos se introduzcan en el «arte» de la Dialéctica y de la argumentación, los cuales, como he explicado, considero fundamentales para el desarrollo de la actividad filosófica. 2) Es importante, a la vista de las exigencias derivadas de la «competencia digital», que los alumnos trabajen con las TIC y nuevas tecnologías; si ello no puede hacerse en la prueba del comentario de texto, quería que se pudiesen aplicar para la totalidad de las pruebas prácticas. 3) Es, a mi juicio, fundamental que los alumnos se esfuercen por comprender la continuidad histórica de las ideas filosóficas, y que dichas Ideas están presentes, ejercitadas y/o representadas, en los discursos de nuestro presente. 4) Finalmente, deseo que los alumnos encuentren en las disciplinas artísticas un medio de expresión y comprensión de las ideas filosóficas.

3.2.3.1. «Disputaciones».

Lo mismo que las «exposiciones conceptuales dialécticas» resultan de la modificación del método de las lecciones magistrales según el principio de la «intradición de la tradición», las «disputaciones» resultan de la modificación del formato de exposiciones

orales individuales según el mismo principio. Asimismo, con la introducción de esta prueba práctica pretendo poner en valor y, en la medida de lo posible, recuperar algunos de los elementos metodológicos de la enseñanza escolástica de la Filosofía. Por ello, a modo de introducción, creo pertinente decir algunas palabras al respecto de los métodos escolásticos de enseñanza.

Los tres métodos de enseñanza escolástica más importantes son: *lectio*, *quaestio* y *disputatio*. Dado que el desarrollo de estos métodos se realiza según un esquema evolutivo en razón de la creciente complejidad de las cuestiones problemáticas y de la pluralidad de las autoridades (*auctoritas*), diremos algunas palabras sobre los tres. Asimismo, creo pertinente esta breve introducción a la enseñanza escolástica porque en un aula de Filosofía han de reproducirse, adaptadas a los tiempos y a las exigencias académicas, las tareas de la lectura de textos, del comentario de textos, del cuestionamiento de los textos y de la exposición disputada de las cuestiones que resultan más problemáticas. De hecho, y como expondré al final de este resumen, el esquema en tres bloques que propongo como estructura de los procesos de enseñanza-aprendizaje es análogo, en el sentido de que existen similitudes y también diferencias significativas, al esquema escolástico.

En la Teología filosófica o Filosofía patristica el saber se organiza, desde la fundación de las primeras escuelas de catequesis en el siglo II en Oriente, sobre la base de la lectura de la Biblia. La *lectio divina*, antecedente de la *lectio* escolástica, método patristico de transmisión del saber, consiste en la lectura de la Biblia, que no es sino la lectura de la *auctoritas divina*, Dios, aunque a partir del siglo VI se introducirá a las *auctoritas sanctii* o autoridades de los santos. La *lectio divina* incluye la *meditatio* o consideración personal del texto sagrado y la *oratio*.

Como vemos, la Biblia es la base de la teología patristica. Pero conforme se van acumulando las interpretaciones de las verdades reveladas (por efecto de la legitimidad concedida a la razón para el escrutinio de la fe; i.e., «teología natural»), y conforme éstas comienzan a diferir en algunos puntos de la autoridad de los santos Padres, la *lectio divina* fue abriéndose camino hacia la *lectio* escolástica, el primero de los tres grandes métodos de enseñanza escolásticos.

En las Universidades, cada año académico está dedicado a la lectura, y más tarde al comentario, de un libro de texto (la Biblia o el *Libro de las Sentencias* de Pedro

Lombardo, inicialmente). Las sesiones, en las que se sigue la lectura del texto acompañada, como veremos, de las *glosas* del profesor, se llaman precisamente *lectiones*. De la lectura literal y el posterior comentario de la *auctoritas divina* a través de las Sagradas Escrituras se pasará, paulatinamente, a la inclusión de los Padres de la Iglesia y de los autores destacados en cada una de las artes liberales (Prisciano y Donato en la Gramática, Porfirio y Aristóteles en la Dialéctica, Séneca, San Basilio y San Jerónimo en la Ética, y Graciano y Raimundo de Peñafort en el Derecho). Pasamos así de la *auctoritas divina* de la alta edad media a la *auctoritas escolástica* de la baja edad media, organizada jerárquicamente. En la cúspide está Dios, cuya autoridad se expresa en el acto de creación y se recoge en las Sagradas Escrituras, después la Iglesia (la autoridad del Papa y la autoridad secundaria de los Concilios), y por último la autoridad de los *sanctii* o santos, que se clasificarán en dos grupos: los de la alta edad media hasta san Agustín (por ejemplo, san Isidoro de Sevilla o Gregorio Magno), y los de la baja edad media desde san Agustín (por ejemplo, santo Tomás y san Buenaventura).

En el contexto de la enseñanza universitaria se distingue la *lectio* del maestro (*lego librum illi*) y la *lectio* del alumno (*lego librum ab illo*). Originariamente, la *lectio* consta de tres partes: la *littera* o el análisis de la estructura gramatical del texto, el *sensus* o análisis del contenido, y la *sententia* o exposición doctrinaria de las tesis del texto. Además, con el paso del tiempo se incluirá la *quaestio*, a través de la *collatio* o conversación entre el maestro (*magistri*) y los alumnos. Esta *quaestio* irá adquiriendo autonomía metodológica hasta constituirse como un método más de la enseñanza escolástica.

En una época en la que las Universidades comenzaban a erigirse como centros universales de saber, el método tradicional de pensamiento a través o en función de ciertas autoridades comienza a quedar un tanto desfasado. Por ello, la *lectio* irá perfeccionando sus técnicas didácticas e investigadoras hasta dar lugar a las *quaestiones*, que se agruparán en forma de libro con las *summas*, y de las que surgirán las *disputationes*. A partir del siglo XII las *glosas* o comentarios de otros autores tomarán fuerza dentro de la *quaestio* en la estructura de la *lectio*, favoreciendo su independencia metodológica. El desarrollo de este segundo método escolástico está motivado por la necesidad de discriminar entre los diferentes argumentos de autoridad a la hora de comentar los textos. Entre las nuevas figuras de autoridad emergentes podemos destacar a Scoto Eriúgena, san Anselmo de Canterbury (*Monologion*,

Proslogion) y, sobre todo, Pedro Abelardo (cuya obra *Sic et non*, de 1121, es una de las primeras fuentes para el desarrollo de las *glosas*, y uno de los argumentos de autoridad para el «misticismo racionalista»). Pedro Abelardo se convertirá en el inaugurador de una nueva manera de hacer Teología que ya no depende de la *lectio* o de las *glosas*, tampoco de las sentencias de Pedro Lombardo, sino de las *quaestiones*, en las que se adopta el esquema y el método inspirado por la silogística de Aristóteles¹¹. No obstante, el *Libro de las Sentencias* de Lombardo se mantendrá como texto básico en la enseñanza de Teología hasta los siglos XV y XVI, cuando, precisamente, se incorpore como texto básico la *Summa Theologiae*.

La autoridad ya no se afirma acríticamente, sino que se somete a examen. La lectura literal de las autoridades divinas o santas deja paso a una libertad personal para la investigación y, en la medida de lo posible, la crítica a las Sagradas Escrituras. Este espacio de libertad, que ha de entenderse siempre desde el marco del pensamiento cristiano, dogmático, dará lugar al florecimiento de un importante material teológico cuya extensión y pluralidad temática hará necesario un nuevo criterio sistemático de ordenación. En este momento (siglo XII) también aparecen las primeras *summas* o compendios de Teología, como la *Summa Sententiarum* de Pedro Lombardo, o el *Sic et Non* de Abelardo. Antes de estos intentos sistemáticos de orden de los temas teológicos se contaba con los resúmenes ofrecidos por autores como san Agustín o Juan Damasceno.

La *quaestio* tiene una estructura que consta de cinco partes, sin contar el *Utrum...* («si...»), es decir, del planteamiento de la cuestión a exponer, que a la postre se convertirá en un formalismo dialéctico dentro del pensamiento escolástico; 1) argumentos pro y contra la cuestión (*videtur quod sic; sed contra* y *videtur quod non; sed contra*); 2) prueba de las premisas (*probatio maioris, probatio minoris*); 3) establecimiento de la tesis (*propositum*); 4) respuesta (*solutio*) con prueba indirecta (*reductio ad impossibile*) y prueba directa (*arguitur quod sic*); 5) refutación de las objeciones (*fallaciae*).

¹¹ La Lógica aristotélica que se conoce en Europa hasta mediados del siglo XII es la Lógica transmitida por Boecio, que suele denominarse *lógica vetus* o «Vieja Lógica».

La *disputatio* surge de la *quaestio* del mismo modo que ésta surge evolutivamente (evolución problemática) de la *lectio divina*; mejor dicho, la *disputatio* está estructurada en *quaestiones*. Motivadas por ese espacio de libertad personal conferido por la condición magistral de los profesores escolásticos, comenzarán a multiplicarse las intervenciones dialécticas de otros maestros e incluso de los propios alumnos en las explicaciones de las cuestiones. Teniendo en cuenta que una *quaestio* puede ofrecer múltiples soluciones, el *magistri* debe dar respuesta a todas ellas. Es de ahí de donde surge la *disputatio*, que terminará por sustituir a la *lectio*; en definitiva, la Biblia pierde centralidad en el ambiente escolástico universitario conforme la ganan las cuestiones y las cuestiones disputadas.

Lo mismo que sucede con las glosas, las cuestiones y las sumas, las disputaciones pasarán de ser métodos de enseñanza-aprendizaje a textos básicos de la Filosofía escolástica¹². Se distinguen dos tipos de *disputatio*: la *quaestio disputada* o «disputa ordinaria», impartida por el *magistri* unas dos o tres veces por semana, y la *quolibet* o «disputa extraordinaria», impartida por un gran escolástico. En las primeras el profesor llama la atención sobre alguna dificultad del texto que se comenta o propone problemas relacionados con el mismo. Se da lugar así a discusiones que finalizan con la aclaración del *respondeo dicendum*, y son recapituladas en el *reportator*.

Las disputas ordinarias se realizaban en el contexto de enseñanza-aprendizaje, como parte del reglamento académico de las Universidades. Siguen el siguiente esquema: 1) exposición de la cuestión; 2) exposición de las razones a favor y en contra; 3) *determinatio* del *magistri*. Dentro de este tipo de disputa encontramos las disputas públicas, de cumplimiento obligatorio para los maestros. Los alumnos debían asistir a ellas, y tomar notas. Quien proponía el tema era el bachiller o auxiliar del maestro. Después, el público plantea dificultades y problemas (y los argumentos *sed contra*, que

¹² En este sentido, podemos destacar las *Disputaciones* de Simón de Tournai (1201), uno de los primeros textos de su categoría, y las *Disputaciones metafísicas* de Francisco Suárez (1597), en las que el filósofo español realiza una recopilación de las cuestiones y disputas de la Escolástica para construir un cuerpo organizado de conocimientos que, a la postre, dará origen a la Filosofía moderna (crisis de la onto-teología) y al establecimiento de la ontología como disciplina independiente de la teología. Por otro lado, es necesario reseñar la célebre «controversia de Valladolid», acontecida entre 1550 y 1551 en el Colegio de San Gregorio de la ciudad castellana y que enfrentó a Juan Ginés de Sepúlveda y a Bartolomé De las Casas en el contexto de la «polémica de los naturales».

son tesis que refuerzan la dificultad planteada) sin un orden establecido, de manera que en función del tipo de público asistente la temática podía variar durante la propia disputa. También es el bachiller quien toma notas de las dificultades y las responde, aun cuando el maestro podía intervenir siempre que lo considerase necesario. La *determinatio*, pronunciada días más tarde del «torneo» por el maestro, se enuncia de forma magistral.

Las disputas extraordinarias o *quodlibetales* expresan la viveza de la enseñanza académica escolástica en la medida en que los temas no estaban anunciados con anterioridad, y se plantean para ser discutidos libremente por el maestro. Más que cuestiones referidas a la enseñanza de los alumnos, los temas tratados versan sobre las preocupaciones y los problemas de la sociedad escolástica. Con la consolidación de la *disputatio* la Escolástica como sistema de pensamiento y también como método de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter dialéctico. No en vano, al maestro escolástico no sólo se le pide enseñar y predicar, sino también disputar con otros maestros. Por eso es importante que, a la hora de estudiar una disputa, se la considere en relación con las tesis contrarias que pretende refutar.

A la hora de adaptar el método de las *disputatio* o «disputaciones» al contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Filosofía lo más adecuado es que las se realicen por parejas, aunque a efecto de ajustar las actividades necesarias al número de alumnos y a las unidades didácticas de la asignatura se podrían realizar en grupos de tres: un alumno expone la cuestión y la *determinatio* o el juicio final, y los otros dos las razones a favor y en contra. En caso de que sólo fueran dos, se repartirían las tareas de exposición preliminar y final.

En otro orden de cosas es importante anotar que los contenidos de los ítems para las distintas «disputaciones» programadas a lo largo del curso académico se ajustarán a los contenidos susceptibles de evaluación en las pruebas EBAU; además, la prueba de las «disputaciones» tiene como objetivo prioritario el desarrollo o la mejora de las habilidades de argumentación, discusión, deliberación, razonamiento lógico y dialéctico, en consonancia con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje del contenido «El diálogo filosófico y la argumentación» establecido en el

currículo oficial de la asignatura¹³. A este propósito se dedicará al inicio del curso académico una sesión a la presentación de las «disputaciones»: exposición de motivos para su elección, estructura y metodología de las actividades, ítems seleccionables y fechas de presentación, y otra sesión a una «Introducción a la Dialéctica y la argumentación».

Antes comentaba que la recuperación de las «disputaciones» escolásticas se realiza dentro de un contexto más amplio, a saber, el de propuesta crítica referida a los contenidos y metodologías propias de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato. En este contexto más amplio es donde se introduce el interés o el esfuerzo por recuperar, en líneas generales, los métodos de enseñanza-aprendizaje de la Escolástica.

En el desarrollo histórico de la Filosofía escolástica y de los métodos de enseñanza-aprendizaje escolásticos he apuntado deliberadamente la creciente complejidad de las cuestiones disputadas y la multiplicación paulatina de las autoridades e interpretaciones como una de las causas que determinan el paso de la Patrística a la Escolástica. Si recordamos, esa misma complejidad de contenidos es una de las causas que ciframos como motivadoras de los problemas en el aprendizaje de la asignatura que esta propuesta trata de afrontar¹⁴. En este sentido, en el Prólogo a la *Summa Theologiae* santo Tomás explica en tres párrafos los motivos o el plan general de la obra. Allí explica que la *Summa*, que no es sino un «compendio de Teología», más aún, un compendio sistemático de los temas de la Teología para su correcta exposición, enseñanza y aprendizaje, tiene el objetivo fundamental de facilitar la labor pedagógica de los maestros escolásticos. En el segundo párrafo, directamente relacionado con las tesis que he presentado en el punto dos del trabajo, explica el aquinense las dificultades ante las que se encuentra el alumno cuando se adentra en el estudio de la Teología. Si bien es cierto que el objeto de estudio no es el mismo, y tampoco son las mismas las dificultades a las que se enfrenta el alumno, pienso que estos párrafos son una prueba, entre otras muchas que podríamos exponer si tuviésemos más espacio para ello (la necesidad de estructurar los contenidos de la Teología según las leyes de la Lógica

¹³ Ver ANEXO II.

¹⁴ Para un estudio ampliado de este paralelismo, así como de las implicaciones metodológicas de la Escolástica, remito a *La Escolástica y su aporte metodológico* (1991), de Felicísimo Martínez Diez.

aristotélica, planteada por Pedro Abelardo), de lo fructuosa que sería una recuperación, más bien parcial, referida a los métodos más que a los contenidos, del pensamiento escolástico.

Pues bien, según este paralelismo creo justificado recuperar algunos puntos básicos de la enseñanza escolástica para la tarea de articulación metodológica que atenuará, o al menos ese es el objetivo, los problemas de aprendizaje manifestados por los alumnos. En este sentido, se puede observar una cierta afinidad entre los tres métodos escolásticos (*lectio*, *quaestio* y *quaestio disputada*), y los tres bloques metodológicos que propongo. En el «proemio práctico proactivo» se diferencian claramente una selección de textos realizada por el profesor para su lectura de una lectura a realizar por parte de los alumnos. La *lego librum illi* y la *lego librum ab illo*, respectivamente. Por lo que respecta a las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica», asumen una estructura polémica que se puede poner en comparación con la estructura de las *quaestio*. Y finalmente, las «disputaciones» son una de las pruebas prácticas que componen el «postfacio práctico».

Esto, sin perjuicio de que la lección magistral, método básico para el desarrollo del segundo bloque, coordinado con la *quaestio*, nazca de la *lectio*, coordinada con el primer bloque. En efecto, si bien es cierto que la lectura de textos por parte de los alumnos se exige necesaria para los tres bloques, en particular para el segundo, es en el primero donde tendrá una mayor significación, dado que el método previsto para su ejecución ofrece un mayor espacio de participación para el alumnado. Según esto, aun cuando es conveniente que los alumnos lean los textos seleccionados para el tratamiento de cada una de las cuestiones de la «exposición conceptual dialéctica», más lo será para el desarrollo del «proemio práctico proactivo», en el que el profesor espera detectar el grado de adquisición inicial de los contenidos por parte del alumnado, y las posibles dificultades que se presenten en el aprendizaje inicial de los mismos a partir de los textos. Además, en el «proemio» se le concede mayor importancia a la práctica y a la demostración oral del estilo de análisis o del estilo de aprendizaje de cada alumno, lo que se corresponde con el *modus loquendi* de la *lectio* (Del Rey Fajardo, 2016, 74).

3.2.3.2. «Propuestas prácticas».

Una segunda prueba de evaluación son las «propuestas prácticas», en las que los alumnos deberán exponer algunos de los contenidos de la asignatura a través de artículos, noticias, publicaciones, manifiestos, seminarios, etc. del contexto actual.

A mi juicio, la importancia de la Filosofía no sólo se puede medir (históricamente) en razón de su implantación política, es decir, de la capacidad que ha tenido a lo largo de la Historia de configurar los planes y programas de las totalidades políticas que rigen en mundo en cada época, sino también en razón de su presencia actual, esto es, de la actualidad de las ideas filosóficas (ya actúen como Ideas-fuerza, o como ejercicios no representados de ellas mismas). Por lo que respecta a lo primero, es decir, a la implantación política de la Filosofía, y a efecto de no extenderme demasiado en este punto, quisiera destacar dos ejemplos que ilustran el modo como las escuelas filosóficas han configurado la acción política de ciertos Estados e Imperios y, con ella, el discurrir mismo de la Historia: en primer lugar, la condición del filósofo estoico Marco Aurelio como emperador romano desde el 161 hasta el 180. De hecho, me parece que es importante señalar que Marco Aurelio escribe sus *Meditaciones*, una de las obras más importantes del estoicismo romano, durante las campañas bélicas contra los pueblos germánicos del norte, entre las décadas del 170 y del 180. En segundo lugar, y por citar a un autor célebre en lo que respecta a la cuestión de la implantación política de la Filosofía (11º tesis sobre Feuerbach), Karl Marx, cuyo materialismo dialéctico será la doctrina oficial de la URSS de Lenin y Stalin, convirtiéndose en el pensador de referencia para uno de los imperios más importantes de la Historia. Por no hablar de Aristóteles, maestro de Alejandro Magno, o de Hegel, a quien Engels denominó «el filósofo del Estado prusiano». O, por último, de la influencia de las *disputas* convocadas durante el siglo XVI en la Escuela de Salamanca.

Respecto a la segunda cuestión, considero como una de las pruebas más evidentes a favor de la importancia y de la actualidad de la Filosofía el hecho de que en los discursos políticos, científicos, religiosos o simplemente «mundanos» de nuestro presente estén siendo constantemente ejercitadas, incluso a veces representadas, las ideas de la tradición filosófica. Para demostrar esta tesis podemos remitir a la recurrencia de las ideas kantianas de «paz perpetua» y «Estado cosmopolita» en los discursos de juristas como Baltasar Garzón (*No a la impunidad: Jurisdicción Universal*,

la última esperanza de las víctimas, 2019), o a la famosa frase «Montesquieu ha muerto», atribuida al político socialista Alfonso Guerra en 1985, con motivo de la reforma del Poder Judicial. En este sentido, pienso que una buena estrategia para motivar a los alumnos en el estudio de la Filosofía consiste en advertirles sobre el modo como las ideas filosóficas están actuando constantemente en nuestro presente más mundano. Excuso decir que para dar licitud a la tesis sobre la implantación política de la Filosofía y sobre la relevancia de las «propuestas prácticas» podemos recuperar la distinción establecida por Kant entre un «concepto escolástico» y un «concepto cósmico» o mundano de Filosofía, y la que Gustavo Bueno establece a partir de ésta entre la «filosofía académica» y la «filosofía mundana». Asimismo, destaca que para ambos filósofos la «filosofía mundana», esto es, la Filosofía que se ejercita de forma no-representada (no tomando conciencia del carácter sistemático y filosófico de las ideas que se ejercitan en el discurso), es la base de la que se nutre la «filosofía académica». Kant, en el prólogo a la *Crítica de la razón pura*, llega a considerar a la «filosofía cósmica» como la verdadera razón legisladora.

3.2.3.3. «Propuestas artísticas».

La tercera prueba de evaluación dice relación entre la Filosofía y el arte; o mejor, indica la relevancia que las representaciones artísticas, sean del tipo que sean, poseen para la representación de las ideas filosóficas. Según esto, podríamos desarrollar este apartado atendiendo a la abundantísima literatura académica y científica que existe sobre la relación entre la Filosofía y el arte, o entre el pensamiento filosófico y la creación artística. Sin embargo, y dada la extensión que está adquiriendo el presente estado de la cuestión, nos limitaremos a una breve reflexión «autorizada» por algunos textos sobre Filosofía de la educación. Además, el objetivo de este apartado no es realizar una exposición sobre Filosofía del arte, ni sobre el modo como la Filosofía puede ser interpretada como un «arte de vivir» o un «arte de pensar»; muy al contrario, el objetivo que persigo es proponer algunos argumentos sobre la importancia del arte o de la expresión artística para el aprendizaje de la Filosofía.

La prueba de las «propuestas artísticas» es la única que se aleja sucintamente de los contenidos «duros» de la asignatura para concederles a los alumnos la posibilidad de «dar rienda suelta» a su imaginación y su capacidad creativa. No se evalúa la capacidad

de comprensión de las ideas filosóficas, sino su manejo y aplicación a nuevos contextos (lo cual redundaría en el tipo de «aprendizaje significativo» del que hablaremos más abajo), en particular, el artístico. En esta línea, la bibliografía consultada sobre la cuestión de la relación entre la Filosofía y el arte (que, como expliqué en los puntos anteriores, se limita a las dos primeras décadas del siglo XXI) se centran en dos aspectos: primero, en la capacidad de las artes, en particular del cine, para transmitir contenidos de carácter filosófico; y segundo, en la potencia creadora de las artes como herramienta educativa y formativa para los alumnos de la Educación Infantil y Secundaria. Y cuando no, estos artículos consisten en reflexiones que actualizan o sintetizan las tesis sobre el arte ofrecidas por filósofos como Platón, Aristóteles, Rousseau, Kant, Schopenhauer, Hegel, Nietzsche, Ortega y Gasset, Cassirer, Adorno, Walter Benjamin, Danto...

Sin perjuicio del valor académico y pedagógico que puedan tener estos artículos, y de la importancia que pudieran tener para la exposición de las ideas básicas que encierra este apartado, el objetivo de las «propuestas artísticas» no tiene nada que ver con el potencial educativo o filosófico de las artes; es decir, la pretensión no es que los alumnos aprendan a través del arte, sino que expongan ante el resto de la clase una reformulación de las ideas filosóficas tratadas en el aula a través del arte. Actividades de este tipo han sido propuestas, por ejemplo, como modalidades de la XII Olimpiada Filosófica de Castilla y León¹⁵, o de la VIII Olimpiada Filosófica de España¹⁶.

Creo que en la inversión de los papeles (no es el profesor quien selecciona la película, la pintura, la fotografía o la escultura, sino las parejas o grupos de alumnos) se produce un aumento de la capacidad educativa de las artes en la medida en que el conocimiento adquirido por los alumnos, de carácter conceptual, tiene que ser descompuesto (analizado) y recompuesto (sintetizado) nuevamente bajo una forma simbólico-pictórica por los propios alumnos, ofreciéndoles de este modo un margen de libertad creativa mucho más amplio del que dispondrían en caso de que el profesor les pusiese una película, por ejemplo, y después les expusiese los contenidos de la unidad

¹⁵ Ver en <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/actividades-alumnado/xii-olimpiada-filosofica-castilla-leon>, Acceso 29/12/2020.

¹⁶ Ver en <https://redfilosofia.es/olimpiada/>, Acceso 29/12/2020.

didáctica a la luz de su narrativa. Asimismo, la inversión de papeles da posibilidad a la exposición de ideas filosóficas a través de otras artes en las que el profesor quizás ni siquiera hubiera reparado, ya sea por la atención «didáctica» que nubla su mente a la hora de preparar las clases o por el comprensible «desfase generacional» que le separa de sus alumnos. Pienso, por ejemplo, en la exposición de ideas filosóficas a través de la música rap¹⁷.

Por lo dicho anteriormente, un buen enfoque desde el que abordar la exposición de las «propuestas artísticas» es el de las neurociencias y la Psicología. En efecto, desde esta perspectiva podremos señalar la importancia, no sólo de una enseñanza artística, sino, sobre todo, de un aprendizaje artístico. Este enfoque gira en torno a las ideas de «símbolo» y de «concepto», y queda formulado de la siguiente forma: la tarea de los alumnos en las «propuestas artísticas» consiste en tomar el «concepto» y, después de un análisis y estudio del mismo, reformularlo, recomponerlo, reconstruirlo bajo la figura del «símbolo», en concreto del símbolo artístico. Es relevante por lo tanto la introducción de la teoría de la «función simbólica» de Piaget (*La formación del símbolo en el niño*, 1945). Piaget entiende que esta función simbólica, que se desarrolla entre el año y medio y los dos años de vida, es fundamental para el desarrollo intelectual del niño, que acontece entre los dos y los siete años; dicho de otro modo, el niño que no haya fomentado, a través del lenguaje y del dibujo, la capacidad de representación de cosas o ideas de manera simbólica, presentará dificultades de desarrollo intelectual en los años de vida posteriores.

Esta tesis sobre la importancia del símbolo durante la infancia, que en Piaget se define como el «periodo crítico», es criticada por el doctor en neurociencias aplicadas a la educación John Bruer, quien considera que «el aprendizaje de las aptitudes y capacidades transmitidas culturalmente —lectura, aritmética, ajedrez, música— no se limita a unos periodos críticos y se lleva a cabo mediante los mecanismos de la plasticidad cerebral dependiente de la experiencia, que actúan durante toda la vida» (Bruer, 2000, 216). En la obra citada, *El mito de los tres primeros años*, realiza una crítica a tres cuestiones sobre la educación de los niños que, según trata de demostrar, se

¹⁷ Ver <https://filosofiaenbote.blogspot.com/2020/12/jovenes-promesas-del-rap-del-ies-ordono.html>, Acceso 29/12/2020.

han convertido en mitos; la cita presentada se dirige contra el segundo de los mitos presentados en la obra, a saber, el «mito de los periodos críticos».

Tomando posiciones con Bruer y frente a Piaget, pienso que las «propuestas artísticas» son un instrumento eficaz para un aprendizaje a través de símbolos, y también para realizar una evaluación de procesos que dependen única y exclusivamente del modo y la intensidad con la que los alumnos aprenden y preparan los contenidos de la asignatura (no sucede lo mismo, por ejemplo, con un examen teórico, porque los alumnos aprenderán los contenidos de acuerdo con el modelo de pregunta que esperan encontrar, sin lograr el «aprendizaje significativo» que exponemos a continuación). Huelga decir la conexión de estas tesis con la «teoría de las inteligencias múltiples» de Howard Gardner. Sin perjuicio del resto de tipos de inteligencia, Gardner considera que «la educación artística tiene un papel fundamental en el desarrollo humano y tiene que basarse en la producción, la percepción y la reflexión» (Moreno González, 2010, 3).

Para finalizar, otro de los elementos de convergencia entre la Filosofía y el arte, o mejor, las artes, es el recurso a la facultad de la abstracción. La abstracción (*abstrahere*, «alejar», «sustraer», «separar») es, desde Aristóteles, una operación mental fundamental para la actividad filosófica en tanto que consiste en una separación mental, conceptual, de lo que en la realidad se nos presenta como inseparable: materia y forma. Siguiendo la tradición aristotélica, la Escolástica será definida como la «Filosofía de la abstracción» (Montarner y Simón, 1887, 182), aunque dicho método quedará relegado a un segundo plano (respecto del primer plano en el que la situó santo Tomás) por el nominalismo occamista del siglo XIV. La restauración escolástica acontecida durante los siglos XV y XVI por la Segunda Escolástica española significará también la restauración del método de la abstracción, que por la vía suarista pasará a la Filosofía moderna, de carácter racionalista e idealista, convirtiéndose Kant en uno de los grandes «filósofos de la abstracción», junto al citado Aristóteles.

Si bien resulta sencillo relacionar las artes con la Filosofía con arreglo a los procesos de abstracción que se realizan por igual en ambos tipos de disciplinas o actividades, más clara queda dicha relación si remitimos al psicólogo alemán, influido por las teorías de la Gestalt, Rudolf Arnheim, quien, en la medida en que considera que la abstracción se apoya en el «mundo de los sentidos», y que las artes son los medios privilegiados para la recepción de estímulos sensoriales, determina que éstas son las

materias centrales para el desarrollo de la inteligencia y de la imaginación. Asimismo, reconoce en la intuición sensible o perceptiva es la habilidad mental para la comprensión de lo universal o común de las cosas, de modo que se puede complementar con la abstracción para el desarrollo pleno del pensamiento del adolescente.

Si convenimos con Arnheim y determinamos que la intuición sensible y la abstracción son los dos elementos fundamentales para una correcta comprensión de la realidad y una posterior formación de conceptos (que, según la tradición escotista y, en cierta medida, suarista, es la única forma de trabajar con los universales; la *distinctio formalis* del primero y la *distinctio rationis* del segundo), convendremos también en la necesidad de articular, de diferentes formas y dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje, el pensamiento filosófico con la creación artística, para que «en la enseñanza y el aprendizaje de cada materia se obligue al intelecto y a la intuición a interactuar» (Arnheim, 1993, 51). A mi juicio, las «propuestas artísticas» cumplen sobradamente este objetivo.

3.3. Otras pruebas de evaluación.

Las pruebas correspondientes al «postfascio práctico» son relativas a cada unidad didáctica. Pero además de esas tres la evaluación de cada trimestre y del total del curso académico se realizará introduciendo otras dos pruebas más, que a continuación presentaré brevemente.

3.3.1. El comentario de texto¹⁸.

Una premisa que se puede desprender del principio de la «intradición de la tradición» nos sugiere la necesidad de tomar contacto con los textos filosóficos para el aprendizaje y la práctica de la Filosofía. La Filosofía es un saber que trabaja con ideas, es decir, con palabras, y en los textos donde estas palabras e ideas adquieren consistencia sistemática

¹⁸ Como se podrá comprobar en el punto 4.7.2 del trabajo, los criterios y las estrategias de evaluación y calificación del comentario de texto se realizan de acuerdo con los criterios de corrección de las pruebas EBAU. Éstos se adjuntan en ANEXO V; en cualquier caso, remito al lector a la web de la USAL: <https://www.usal.es/convocatorias-ordinaria-julio-y-extraordinaria-septiembre-2020>, Acceso 23/01/2020.

es donde el filósofo encuentra la materia prima para su tarea. En este sentido, y en consonancia con la defensa que vengo haciendo de la actividad filosófica, no era posible concebir una programación didáctica para la enseñanza de la Historia de la Filosofía sin el instrumento (de aprendizaje) y la prueba (de evaluación) de los comentarios de texto.

Comparto la tesis que García Norro y Rodríguez presentan en *¿Cómo se comenta un texto filosófico?* acerca de los dos objetivos básicos de un comentario de texto: explicación de qué dice el autor y explicación de cómo lo dice. Ahora bien, introduciendo algún matiz diré que la explicación sobre cómo un autor dice lo que dice no ha de entenderse, a mi juicio, solamente como una exposición del estilo argumentativo, sino que en ella habríamos de incluir las influencias que el autor recibe de la tradición inmediatamente anterior y del estado de las ciencias y las técnicas de su tiempo, del mismo modo que a la hora de explicar «qué dice» hay que tener en cuenta las causas por las cuales dice lo que dice, o lo que es lo mismo, los problemas a los que se enfrenta en su contexto y a los que responde con su Filosofía.

En lo que sí estoy completamente de acuerdo con los autores es en que un comentario de texto no tiene el objetivo de ofrecer una reflexión personal sobre el tema ni sobre el estilo del texto. Aquí, una vez más, la determinación con la que Parménides y Platón distinguieron la *doxa* de la *episteme* me parece de una importancia tal que es preciso defenderla siempre que sea necesario. Sin embargo, el juicio valorativo del alumno o de quien comenta el texto lo entiendo incluido en la presentación de las influencias posteriores en la medida en que pienso que las implicaciones de un autor en el seno de la Historia de la Filosofía, por el carácter dialéctico que ya he defendido, no se agotan en el relato propio de la tradición, sino que se van actualizando conforme pasa el tiempo y «pesan» las interpretaciones y los estudios sobre el autor. En este sentido, entiendo que aunque los alumnos de Secundaria quizás no están del todo familiarizados con la Historia de la Filosofía, como resultado de un esfuerzo e interés personales pueden incorporar nuevos planteamientos a la luz de sus lecturas particulares (lecturas que, en cualquier caso, han de estar convenientemente justificadas, sin que resulten de la «libre imaginación» de quien las realiza).

Por otro lado, coincido totalmente con los autores en lo que respecta a las distintas etapas de la prueba del comentario de texto: «lectura atenta» del texto -o «lectura vertical» según Perelló (Perelló, 2008, 196)-, introducción del fragmento

seleccionado en el conjunto de la obra y de la vida del autor, determinación de la tesis principal del texto, determinación del estilo del autor, y redacción del comentario.

En cuanto a la redacción de un *buen* comentario de texto, habría de contar con las siguientes partes: introducción al texto y al autor (es decir, al contexto histórico de la obra), explicación del texto (tesis y estilo) y conclusión (influencias o implicaciones posteriores) (García Norro y Rodríguez, 2008). Estos elementos serán inducidos por el profesor a través de las preguntas a las que el alumnado tendrá que responder para realizar el comentario, que irán complementadas con un análisis de algunos de los términos más importantes del fragmento seleccionado.

3.3.2. El «diario filosófico».

Si la prueba del comentario de texto se corresponde con una evaluación de tipo final, las «propuestas prácticas» y las «propuestas artísticas» lo hacen con una evaluación de tipo continuo o procesual. Sin embargo, los dos bloques de propuestas también asumen, cuando los consideramos desde las unidades didácticas a las que corresponden, el sentido de una evaluación de tipo final o que al menos se realiza en un momento final en relación a dichas unidades. Como evaluación de tipo inicial podríamos citar los debates del «proemio práctico proactivo», aunque su intención no es tanto evaluar a los alumnos como identificar sus conocimientos previos y su ritmo de aprendizaje. Con todo, he establecido la redacción diaria de un «diario filosófico» como prueba de evaluación continua o formativa.

Esta prueba tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado, que los alumnos realicen una reflexión personal de no más de ochenta palabras sobre el «par conceptual» expuesto en el aula; por el otro, esta prueba le permite al profesor disponer de pruebas objetivas para la valoración de la participación de los alumnos. En este sentido, he creído oportuno eliminar el criterio de evaluación de la «participación y asistencia a clase», que a mi juicio es demasiado subjetivista, y en consecuencia oscuro y confuso, y sustituirlo por una prueba que obligue a los alumnos a reflexionar diariamente sobre el tema de la asignatura. Con ello se pretende que realicen un seguimiento continuado de los contenidos de la asignatura y erradicar, en la medida de lo posible, la tendencia a estudiar todo el último día. Si tal tendencia es perjudicial para el aprendizaje (y la

enseñanza) de cualquier asignatura, para la Historia de la Filosofía, en virtud de las cuestiones comentadas en el punto dos del trabajo, lo es más si cabe.

La pretensión no es que los alumnos «escriban Filosofía», para lo cual ni siquiera tras cuatro años de Grado pienso que un alumno está preparado, sino que «escriban *sobre* Filosofía», es decir, que expresen su opinión sobre los temas de los que se ocupan los filósofos, del estilo empleado para tratarlos, y de los argumentos contruidos en relación a los mismos. Pienso que esta es la mejor manera, complementada con el resto de pruebas y obligaciones de la asignatura, de que los alumnos se interesen por la Filosofía y por su Historia. Me parece que no es una buena idea invitar a los alumnos a filosofar cuando todavía no tienen claro en qué consiste tal ejercicio; se puede hacer, por supuesto, pero para ello el profesor habrá de ser consciente de la deformación a la que está sometiendo la actividad filosófica. Por eso pienso que un acercamiento diario a los ejemplos de ejercicio filosófico que se expondrán en las sesiones de la asignatura es la mejor propedéutica posible para una comprensión profunda de la Filosofía.

3.4. Sobre las «referencias-puente».

Para terminar quisiera decir algunas palabras sobre un recurso o un instrumento *novedoso* que incluyo en mi programación didáctica a efecto de cumplir el objetivo de cubrir los «lapsus temporales» entre unidades didácticas. Tomo la idea de las «referencias-puente» del concepto «organizadores avanzados» o «subsunoers» de la teoría del aprendizaje significado de David Ausubel (Ausubel, 1983; 2002), solo que alterando la relación entre los conocimientos previos y los conocimientos nuevos establecida por el autor.

En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Ausubel propone la teoría del «aprendizaje significativo», de acuerdo con la cual los conocimientos previos con los que el alumno cuenta acerca de la materia objeto de su estudio son una pieza fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos. En otras palabras, aprendemos conceptos nuevos a partir de los que ya conocemos. Estos conocimientos previos juegan el papel de «organizadores avanzados» o «subsunoers», de puente entre lo que el alumno lo que ya ha aprendido y lo que aprende. Según esto, un aprendizaje es

un aprendizaje significativo cuando los contenidos aprendidos adquieren una estructura lógica propia, conformada por el propio alumno en el proceso de aprendizaje. Por eso el aprendizaje significativo es una alternativa al aprendizaje memorístico, cuyos contenidos son asimilados por el alumno según la estructura lógica determinada por el profesor, el libro de texto o la fuente de emisión de la información conceptual correspondiente. Por lo tanto, con la aplicación de este modelo de aprendizaje también intentaré satisfacer el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje de los contenidos básicos de la asignatura de la Historia de la Filosofía de los alumnos. Un ejemplo arrojará más luz sobre este modelo.

Supongamos que c es el concepto nuevo, y C el concepto previo ya aprendido. Según el aprendizaje significativo de Ausubel, si C es un concepto relevante capaz, dada su estructura autónoma y su nivel de abstracción (o lo que es lo mismo, su correcto aprendizaje por parte del alumno), de conectar con c , la relación por asociación $c'C'$ será una relación sustancial y autónoma que le permitirá al alumno recuperar de manera eficiente (de la «memoria a largo plazo» a la «memoria a corto plazo», encargada de la elección de palabras y la emisión de enunciados con sentido) tanto c' como C' . Fijémonos en que no solo podrá recuperar la información asociada a c , o a C , sino también la información asociada a la relación $c'C'$, esto es, a la actualización del contenido C según c .

Mi propuesta didáctica consiste en la presentación de un bloque de contenidos c , que no un contenido aislado, que refuerce el aprendizaje asociativo (cumpliendo el principio de la dialéctica y, subsidiario a éste, el de la biocenosis) de contenidos previos. A lo largo del curso académico he seleccionado varios contenidos de unidades didácticas que actúan a modo de «subsunoadores» para el refuerzo del aprendizaje de los contenidos impartidos en las unidades didácticas anteriores. Como digo, hay que entender estos contenidos, c , como ítems de aprendizaje que tratan de conectar entre sí y con ellos mismos contenidos previos, haciendo del aprendizaje de los mismos un aprendizaje significativo. En el ANEXO III ofrezco una tabla en la que se comparan los contenidos previos, C , en relación a una serie de contenidos nuevos, c , que aunque no constituyen por sí solos una unidad didáctica, sino que serán impartidos en el aula conforme se vayan impartiendo los pares de contenidos C , tienen como punto de referencia un autor en el que me especialicé durante los estudios de predoctorado y

doctorando: Georg Simmel¹⁹. La introducción de estos contenidos nuevos se realizará en tramos diferentes el proceso de enseñanza-aprendizaje, según se vayan exponiendo los contenidos previos que tratan de reforzar.

Para terminar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se puede relacionar, a los efectos de este trabajo, con la tesis de la «independencia cognoscitiva».

Según el psicólogo ruso Sergei Leonidovich Rubinstein, que junto al ya citado Vygostky es uno de los grandes teóricos de la Psicología soviética (y, en consecuencia, de la aplicación psicológica del método dialéctico), la «independencia cognoscitiva» es la «la motivación consciente de las acciones y su fundamentación» (Rubinstein, 1979, 103). Por su parte Majmutov, padre de la «enseñanza problemática» en las décadas de los sesenta y setenta en la URSS, la define como «capacidad intelectual en el alumno y el desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad, y mediante la abstracción y la generalización revelan la esencia de los conceptos nuevos» (Majmutov, 1983, 70). Así, de la misma forma que decimos que un aprendizaje es significativo cuando la construcción de la estructura que conecta entre sí dos o más contenidos se realiza por parte del propio sujeto que aprende, diremos que un alumno posee «independencia cognoscitiva» cuando es capaz de organizar por sí mismo, es decir, sin adoptar una estructura «dada» (suministrada por el profesor en el mismo proceso de enseñanza de los contenidos), los contenidos aprendidos. Además, esta segunda noción remite a la posesión de habilidades para el análisis, la clasificación y la crítica de conceptos, así como de abstracción y generalización. Todas estas actividades mentales colaboran, como sucede con el «aprendizaje significativo», a la producción de nuevos conceptos desde los previamente aprendidos. En ese sentido, pienso que el fomento de la «independencia cognoscitiva» a través de modelos de racionalidad incorporados a la estructura misma de los contenidos curriculares es o significa el fomento del aprendizaje de los conceptos básicos de la asignatura; dicho de otro modo, el desarrollo de la

¹⁹ Como se puede comprobar en el ANEXO III, los contenidos que sirven como «conectores-puente» no forman parte del «cuerpo» de contenidos del currículo oficial. Es por ello que considero necesario enfatizar en el carácter auxiliar de los contenidos «conectores-puente», cuyo objetivo es reforzar el aprendizaje de los contenidos oficiales.

«independencia cognoscitiva» resulta útil para la satisfacción de los objetivos propuestos en este trabajo.

4. Programación didáctica de Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato.

A continuación, presento el núcleo de mi TFM, una programación didáctica de la asignatura Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato, -de acuerdo con los principios expuestos en el estado de la cuestión.

Esta programación didáctica se ha realizado con arreglo a las directrices curriculares para la Historia de la Filosofía incluidas en la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, de la Junta de Castilla y León.

4.1. Secuencia y temporización de los contenidos.

Teniendo en cuenta los contenidos establecidos en el currículo de la asignatura de Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato, y ampliándolos o completándonos de acuerdo con los objetivos y principios de la asignatura según el Departamento, hemos clasificado 21 unidades didácticas. Estas unidades didácticas se dividen en dos grandes grupos: «contenidos curriculares», para las unidades didácticas cuyos contenidos se ajustan a los contenidos reglados curricularmente desde la Junta de Castilla y León, y «contenidos auxiliares», para las unidades didácticas cuyos contenidos se incorporan a los anteriores con el propósito de completarlos.

Unidades didácticas de «contenidos curriculares» (10): «Unidad didáctica 1. Sócrates y los sofistas»²⁰; «Unidad didáctica 2. Platón y Aristóteles»; «Unidad didáctica 4. Teología filosófica, san Agustín»; «Unidad didáctica 5. Escolástica, santo Tomás»; «Unidad didáctica 8. Descartes, Espinosa y Leibniz»; «Unidad didáctica 9. Locke y Hume»; «Unidad didáctica 10. Kant y la Ilustración»; «Unidad didáctica 12. Marx y

²⁰ En ANEXO VIII presento la unidad didáctica de Platón y Aristóteles como ejemplo tipo de las unidades didácticas programadas.

Hegel»; «Unidad didáctica 13. Schopenhauer y Nietzsche»; «Unidad didáctica 16. Ortega y Gasset»; «Unidad didáctica 19. Escuela de Frankfurt».

Unidades didácticas de «contenidos auxiliares» (11): «Unidad didáctica 0. El origen de la Filosofía»; «Unidad didáctica 3. Helenismo e Imperio Romano»; «Unidad didáctica 6. Crisis de la Escolástica, nominalismo e inversión teológica»; «Unidad didáctica 7. La revolución científica del siglo XVII»; «Unidad didáctica 11. Idealismo alemán»; «Unidad didáctica 14. Positivismo y neokantismo»; «Unidad didáctica 15. Husserl y Heidegger»; «Unidad didáctica 17. Existencialismo»; «Unidad didáctica 18. Filosofía analítica y neopositivismo»; «Unidad didáctica 20. Posmodernidad»; «Unidad didáctica 21. Nuevas tendencias filosóficas».

Aunque parezca que se han diseñado demasiadas unidades didácticas (21) para el poco tiempo con el que contamos y las dificultades que pudieran surgir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos contenidos excesivamente teóricos, hemos de aclarar que las unidades didácticas «auxiliares» o de «referencias-puente» no ocuparán más de dos o tres sesiones cada una, y que la extensión de las unidades didácticas «curriculares», aunque variable en función de cada tema, es de unas once sesiones máximo.

4.2. Estándares de aprendizaje evaluables.

Ver ANEXO II.

4.3. Decisiones metodológicas y didácticas.

Con arreglo a los principios pedagógicos recogidos en el artículo 4 de la 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 CyL:

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

2. En las distintas materias se desarrollarán actividades que fomenten la motivación, estimulen el interés y el hábito de lectura y estudio, así como las destrezas para la correcta expresión oral en público y escrita.
3. La integración y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se promoverá como recurso metodológico eficaz para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.
4. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual, cooperativo y en equipo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes.

Para llevar a efecto estos principios se establece una estructura común de enseñanza-aprendizaje para todas las unidades didácticas de la asignatura dividida en tres secciones:

«Proemio práctico proactivo». Al iniciar la clase, el profesor realiza una serie de preguntas para conocer si los alumnos tienen algunas referencias previas sobre el autor de la unidad didáctica. Conforme los alumnos vayan exponiendo algunas aproximaciones (en caso de dificultades, esto es, de que los alumnos no sepan absolutamente nada del autor en cuestión, el profesor formulará preguntas para guiarles hacia la articulación de algunos conceptos básicos del contexto, de la biografía y del sistema filosófico del autor), el profesor dibuja en la pizarra un mapa con los conceptos que vayan surgiendo en el diálogo.

Cuando se haya completado el mapa conceptual (según la referencia que el profesor tendrá preparada con anterioridad, y durante el tiempo que tarde en completarse), el profesor formulará preguntas en las que se planteen posibles relaciones entre dos o más conceptos. Se pueden tomar como referencia expositiva tanto las experiencias personales de los alumnos como la perspectiva del autor (en caso de que los alumnos lo conozcan).

Al finalizar la sesión, el profesor concluirá con algunas aproximaciones formales a los conceptos básicos de la unidad (definiciones provisionales). En cada unidad didáctica uno de los alumnos (por orden de lista) recogerá por escrito las definiciones y

las conclusiones extraídas en la sesión proactiva para compararlas con las definiciones y conclusiones extraídas al final de la unidad didáctica.

También es importante apuntar que lo ideal para el correcto desarrollo de esta sesión es que los alumnos hayan leído los textos recomendados por el profesor previamente. Con ello, además de observar qué saben los alumnos sobre el tema de la unidad, el profesor podrá determinar hasta qué punto, en qué grado, con qué suficiencia los alumnos aprenden, inicialmente, los ítems o conceptos básicos de la unidad didáctica. En definitiva, no sólo se trata de exponer conocimientos previos, sino de estructurarlos según nuevas lecturas para conformar los cimientos desde los cuales se construirá, apagógicamente, el conocimiento del autor correspondiente²¹.

«Exposición conceptual dialéctica». La extensión (medida en sesiones) de esta parte dependerá de la importancia (establecida según la relación con el conjunto de la asignatura y con el objetivo puesto en la preparación de las pruebas EBAU), oscilando entre siete y diez sesiones. En cada sesión se expondrán uno o dos pares conceptuales. Durante los primeros diez minutos el profesor recuerda los puntos básicos de la exposición del día anterior, dibujando en la pizarra los conceptos básicos que se vieron. Preguntará a los alumnos para que sean ellos mismos los que definan y relacionen estos conceptos. Después, durante treinta minutos, se realizará la exposición dialéctica de los ítems de la sesión. Los contenidos a impartir son los contenidos curriculares designados por la Junta de Castilla y León, y algunos más de los que hablaré a su debido tiempo. Lo que cambia es el modo como se estructuran para su enseñanza: según pares conceptuales dialécticos. Así por ejemplo, a la hora de tratar los argumentos escépticos de Descartes se tendrán en cuenta las doctrinas de los escépticos españoles, en particular de Gómez Pereira y de Francisco Sánchez «El Escéptico». En cada sesión se expondrá un par conceptual. Los diez últimos minutos se dedican a resolver las dudas, críticas y objeciones de los alumnos. Por otro lado, a la hora de re-estructurar lo contenidos curriculares y añadir otros nuevos he tenido en cuenta las matrices de especificación para las pruebas EBAU de Castilla y León²².

²¹ Remito a este respecto al punto 3.4. del trabajo, sobre el «aprendizaje significativo».

²² Ver ANEXOS II o V para los contenidos, y ANEXO V para las matrices de especificación.

«Postfacio práctico». Durante las dos últimas sesiones de cada unidad didáctica se realizarán las pruebas de evaluación práctica de los alumnos (sin contar el comentario de texto, que se realizará al final de cada trimestre, ni el «diario filosófico», que los alumnos deberán entregar al final del curso académico), a saber: «disputaciones», «propuestas artísticas» y «propuestas prácticas». Nos ocuparemos de ellas en el apartado de los criterios y estrategias de evaluación y calificación.

4.4. Perfil de competencias.

Con arreglo a la ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ver ANEXO IV.

4.5. Concreción de los elementos transversales.

Esta concreción se realiza con arreglo al artículo 6 del RD 1105/2014. Los elementos transversales que se trabajarán en la asignatura de Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato son:

1. Comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual.
2. Tecnologías de la información y la comunicación.
3. Calidad, equidad e inclusión de personas con discapacidad. Igualdad de oportunidades y no discriminación por discapacidad. Accesibilidad universal y diseño para todos.
4. Educación cívica y constitucional.
5. Resolución pacífica de conflictos.
6. Igualdad entre hombres y mujeres y prevención de la violencia de género.
7. Riesgos derivados de la utilización de las TIC.
8. Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor.

4.6. Medidas para el fomento del interés y del hábito a la lectura, y de la comunicación oral.

Por lo que respecta a las medidas para el hábito a la lectura: Comentarios de texto; lecturas de los textos seleccionados para cada unidad didáctica y posterior comentario grupal en el aula; análisis de conceptos.

Por lo que respecta a las medidas para la comunicación oral: «disputaciones», pruebas de estudios de caso, pruebas prácticas artísticas y participación en los debates. Es importante destacar en este punto que, de las cuatro pruebas generales de evaluación de la asignatura, tres están orientadas a la exposición oral y dialéctica de los alumnos, y una a los comentarios de texto. Además, se dedica una sesión completa a la introducción a los conceptos básicos de la retórica y la argumentación, a colación de la unidad didáctica sobre la disputa entre Sócrates y los sofistas, y otra a la introducción a los conceptos y estrategias básicas de las «disputaciones», para fomentar la capacidad argumentativa y expositiva de los alumnos.

4.7. Estrategias y criterios de evaluación y calificación.

Dividiremos esta sección en tres grupos: «pruebas prácticas», comentario de texto y «diario filosófico».

4.7.1. Estrategias y criterios de evaluación y calificación de las «pruebas prácticas».

Las «pruebas prácticas» de evaluación de la asignatura son tres: «disputaciones», «propuestas prácticas», «propuestas artísticas». Aunque el procedimiento de cada una de ellas es distinto, las estrategias y los criterios de evaluación y calificación son los mismos.

4.7.1.1. Criterios generales de evaluación de las «pruebas prácticas».

2. Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes.

2.1. Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito.

2.2. Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes.

2.3. Argumenta teniendo en cuenta las reglas de la dialéctica y los argumentos de los demás compañeros.

2.4. Sus argumentos incorporan de forma crítica los argumentos de los compañeros.

3. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.

3.1. Sintetiza correctamente la filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la historia de la filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.

3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, -comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor.

3.3. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.

4. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los trabajos de investigación filosófica.

4.1. Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos.

4.2. Realiza búsquedas avanzadas en Internet sobre los contenidos de la investigación, decidiendo los conceptos adecuados.

4.3. Colabora en trabajos colectivos de investigación sobre los contenidos estudiados utilizando las TIC.

4.7.1.2. Criterios específicos de evaluación de las «pruebas prácticas».

Puesto que estos criterios específicos de evaluación dependerán de cada unidad didáctica, remito al ANEXO II para localizar los criterios de evaluación de cada una de las cuestiones a tratar en las unidades didácticas de la asignatura.

4.7.1.3. Herramientas de calificación.

Teniendo en cuenta que en cada «prueba práctica de evaluación» hay tres elementos susceptibles de calificación, a saber, la exposición oral en el aula, el power point con la presentación digital y el texto de la exposición, habremos de distinguir las herramientas y estrategias de calificación de cada una de ellas.

4.7.1.3.1. Herramientas de calificación de la exposición oral.

La exposición oral de las parejas o los tríos de alumnos que realicen una «disputación», una «propuesta práctica» o una «propuesta artística» será evaluada por el resto de la clase. Además de esta evaluación, cuya objetividad viene respaldada por la experiencia en la exposición oral dialéctica de los compañeros anteriores y por la sesión de introducción a la Dialéctica y la Retórica prevista para el segundo tema de la asignatura, será conveniente que el profesor, por medio de otra rúbrica, valore si aquella se ha cumplido satisfactoriamente, o si por el contrario el resto de la clase ha realizado una

evaluación subjetiva. La calificación de las exposiciones de los compañeros se realizará a través de una rúbrica (ANEXO VII).

A la hora de realizar la evaluación de cada prueba, el profesor realizará una media de las notas ofrecidas por el resto de la clase. Después valorará si esa nota media final se ajusta realmente a la exposición realizada. Para ello, durante la ronda de preguntas posterior a la exposición, realizará preguntas a la clase relacionadas con cada uno de los estándares de la rúbrica, los cuales, a su vez, son especificaciones de los criterios de evaluación.

4.7.1.3.2. Herramientas de calificación de la presentación digital.

Ver ANEXO VI.

4.7.1.3.3. Herramientas de calificación de la presentación escrita.

Ver ANEXO VI.

4.7.1.4. Criterios de calificación de las «pruebas prácticas de evaluación».

La calificación final de las «pruebas prácticas de evaluación» se calcula de la siguiente forma: Presentación en el aula: 50%; Presentación digital: 20%; Presentación escrita: 30%. Hay que recordar, por otro lado, que las pruebas prácticas puntúan un 40% de la nota trimestral, y un 30% de la nota final del curso (la media de las tres pruebas realizadas).

4.7.2. Estrategias y criterios de evaluación y calificación del comentario de texto.

En la medida de lo posible se diseñarán pruebas de comentario de texto que, tanto en la selección de textos y la estructura de la prueba como en los criterios de evaluación se

asemejen al comentario de texto que los alumnos habrán de realizar para las pruebas de EBAU²³.

4.7.2.1. Criterios generales de evaluación del comentario de texto.

Estos criterios generales se extraen de los criterios de evaluación del comentario de texto para las pruebas EBAU, según se recogen en el documento del ANEXO V:

1. Comprender el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden.

2. Analizar las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas.

3. Argumentar la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.

4. Situar correctamente a los principales filósofos estudiados en su contexto filosófico.

5. Sintetizar correctamente la filosofía de cada autor y saber exponer, de modo claro y ordenado, las grandes líneas de los filósofos que se han estudiado.

6. Comparar y relacionar filosofías de distintas épocas y autores, a fin de establecer entre ellos semejanzas y diferencias de planteamiento.

7. Conocer y manejar correctamente el vocabulario filosófico básico de la historia de la filosofía.

²³ En el ANEXO V se incluye un comentario de texto tipo y se adjuntan los documentos con los criterios de corrección de las pruebas EBAU, consultadas en: <https://www.usal.es/examenes-evaluacion-de-bachillerato-para-el-acceso-la-universidad>, acceso 23/01/2020.

4.7.2.2. Criterios específicos de evaluación del comentario de texto.

Puesto que estos criterios específicos de evaluación dependerán de cada unidad didáctica, remito al ANEXO II para localizar los criterios de evaluación de cada una de las cuestiones a tratar en las unidades didácticas de la asignatura.

4.7.2.3. Herramientas de calificación.

La calificación del comentario de texto se realizará de acuerdo con los criterios establecidos por la rúbrica del ANEXO VI. En cualquier caso, podemos apuntar las partes del comentario de texto susceptibles de evaluación y calificación, que se disponen de acuerdo con los criterios específicos de corrección para las pruebas EBAU, según el ANEXO V. Evidentemente, y antes de reproducir estas partes, los alumnos habrán recibido información previa sobre cómo se realiza un comentario de texto y qué elementos debe incluir un comentario para ser evaluado como un buen comentario de texto.

Las partes o los elementos susceptibles de evaluación del comentario de texto son:

1) Introducción. Identifica el problema o la temática del texto, y explícala en relación al contexto histórico y a la Filosofía del autor. 2,50 puntos

2) Análisis del texto. Desarrolla el razonamiento argumentativo del texto distinguiendo la tesis de partida, los argumentos concretos y las posibles objeciones. Por último, valora la relevancia de la cuestión disputada. 2,00 puntos

3) Análisis de conceptos. Analizar los dos conceptos subrayados (en cada comentario de texto el profesor subrayará los dos conceptos fundamentales del mismo). 2,00 puntos (1,00 punto por concepto)

4) Comparación. Compara las ideas principales del texto con otros autores de la misma unidad didáctica o de otras unidades didácticas. 3,50 puntos

4.7.2.4. Criterios de calificación del comentario de texto.

La calificación final del comentario de texto se calculará según la nota media extraída de la rúbrica anexada. Hay que recordar, por otro lado, que el comentario de texto puntúa un 50% de la nota trimestral, y un 40% de la nota final del curso (la media de los tres comentarios).

4.7.3. Estrategias y criterios de evaluación y calificación del «diario filosófico».

La prueba de evaluación del «diario filosófico» es la más claramente vinculada a un proceso de evaluación continua, sin perjuicio de la participación activa de los alumnos en las sesiones del «proemio práctico proactivo». El «diario filosófico» se realizará a lo largo del curso y se entregará al profesor en la última semana de mayo. Por eso, durante los procesos de evaluación trimestrales la nota relativa a esta prueba será asignada en función del ítem clásico de la «participación».

4.7.3.1. Criterios generales de evaluación del «diario filosófico».

2. Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes.

2.1. Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito.

2.2. Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes.

2.3. Argumenta teniendo en cuenta las reglas de la dialéctica y los argumentos de los demás compañeros.

2.4. Sus argumentos incorporan de forma crítica los argumentos de los compañeros.

3. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.

3.1. Sintetiza correctamente la Filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la Historia de la Filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.

3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor.

3.3. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.

4.7.3.2. Criterios específicos de evaluación del «diario filosófico».

Puesto que estos criterios específicos de evaluación dependerán de cada unidad didáctica, remito al ANEXO II para localizar los criterios de evaluación de cada una de las cuestiones a tratar en las unidades didácticas de la asignatura. Sin embargo, el interés de esta prueba no está tanto en que los alumnos muestren un conocimiento exacto de las teorías e ideas expuestas en el aula, sino que progresivamente desarrollen ciertas capacidades de análisis, síntesis, razonamiento y argumentación en sintonía con las «competencias filosóficas» que se han explicado en el punto 3 del trabajo.

4.7.3.3. Herramientas de calificación.

La calificación del «diario filosófico» se realizará de acuerdo con los criterios establecidos por la rúbrica que adjunto en el ANEXO VI. En cualquier caso, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Constancia. Elaboración diaria de las entradas. 2,50 puntos

2) Originalidad. Exposición de reflexiones propias, esto es, no copiadas ni reproducidas desde el discurso mismo del aula. 2,50 puntos

3) Coherencia semántica. Definición y exposición coherente, según el sistema del autor en cuestión, de los conceptos que se introduzcan en las entradas del diario. 2,50 puntos

4) Argumentación. Correcta exposición de los argumentos a favor y en contra de los conceptos o teorías expuestas en el aula, según las reglas básicas introducidas al comienzo del curso para el desarrollo de las «disputaciones». 2,50 puntos

Por lo que respecta al ítem trimestral de la participación, se sigue la rúbrica de autoevaluación del ANEXO VI. Lo mismo que en la rúbrica de evaluación de los alumnos por el resto de compañeros de clase de las «pruebas prácticas de evaluación», la autoevaluación será contrastada por el profesor, según las notas que haya tomado en el transcurso de las sesiones.

4.7.3.4. Criterios de calificación del «diario filosófico».

La calificación final del «diario filosófico» se calculará según la nota extraída de la rúbrica anexada. Hay que recordar, por otro lado, que el «diario filosófico» puntúa un 30% de la nota trimestral, y la participación (cuya calificación se calcula según la nota de la rúbrica de autoevaluación) un 10% de la nota de cada trimestre.

4.7.4. Procedimiento de calificación final de la asignatura.

Según los criterios expuestos en el punto 4 de la programación didáctica, se presentan dos ejemplos de evaluación de un trimestre y del curso académico completo:

Por trimestre. Comentario de texto, 50%; Prueba práctica, 40%; Participación, 10%. Ejemplo: Comentario de texto, 7 ($7 \times 0,5 = 3,5$); Prueba práctica, 6 ($6 \times 0,4 = 2,4$); Participación, 6,5 ($6,5 \times 0,1 = 0,65$); Nota total, 6,55.

Evaluación final. Comentarios de texto (tres comentarios), 40%; Pruebas prácticas (tres pruebas), 30%; Diario filosófico, 30%. Ejemplo: Comentarios de texto, 7, 6,5 y 8 (media: 7,2; $7,2 \times 0,4 = 2,88$); Pruebas prácticas, 6, 8, 8 (media: 7,3; $7,3 \times 0,3 = 2,19$); Diario filosófico, 7 ($7 \times 0,3 = 2,1$); Nota total, 7,17

4.8. Criterios de recuperación de la asignatura.

Los alumnos que suspendan la asignatura del año anterior deberán realizar un trabajo que abarque dos temas relativos a dos unidades didácticas no consecutivas, es decir, que no correspondan al mismo Bloque temático, y superar un examen tipo comentario de texto. El tamaño mínimo del trabajo son 15 folios, y la fecha de entrega es antes del 15 de abril de 2021.

4.9. Medidas de atención a la diversidad.

Se tendrán en cuenta las medidas generales de atención a la diversidad para los cursos de Bachillerato:

1. Orientación educativa y académica-profesional.
2. Adaptaciones metodológicas.
3. Personalización a través de TIC.

4.10. Materiales y recursos.

Más allá de los materiales y recursos propios de la asignatura de Historia de la Filosofía, a saber, los textos que según el currículo de Castilla y León son posible tema de evaluación para las EBAU, textos de la bibliografía de la asignatura, y la pizarra y las tizas, se requerirán los recursos tecnológicos que el Instituto tenga a disposición. En particular, requeriremos de una pizarra electrónica, un equipo informático conectado a un proyector, una pantalla para la proyección, acceso a Internet, y acceso al Campus Virtual, donde los alumnos podrán realizar consultas y subir las pruebas escritas y digitales de evaluación.

4.11. Actividades extraescolares y complementarias.

Se programan dos actividades complementarias, cuyas fechas de realización dependerán de la agenda establecida por el centro.

Actividad 1. Visita al Departamento de Filosofía de la UVa. El objetivo de la visita es que los alumnos conozcan, de la mano del director del Departamento, cómo funciona un departamento universitario, cómo se coordinan los profesores, cuáles son los grados de jerarquía y cómo se accede a la Universidad.

Actividad 2. Visita al Departamento de Filosofía de la Uva. El objetivo de esta visita es que los alumnos conozcan los procesos, las posibilidades y las vías de acceso a la investigación académica en Filosofía, de la mano del catedrático del Departamento.

4.12. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica e indicadores de logro.

Los indicadores de logro mínimos según los cuales evaluaremos la programación didáctica son los siguientes:

1. Resultados de la evaluación del curso.
2. Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos.
3. Contribución de los métodos a la mejora del clima del aula y del centro.

Por lo que respecta a los resultados de la evaluación del curso, se considerará que la programación didáctica se ha desarrollado de forma exitosa cuando al menos un 65% del alumnado haya aprobado la asignatura, o cuando un 25% haya alcanzado una nota igual o superior a 8,50 puntos. Por lo que respecta a los otros dos indicadores de logro, se les ofrecerá a los alumnos un examen de evaluación de la programación didáctica (ver ANEXO VII).

5. Conclusiones.

La redacción de lo expuesto hasta ahora ha sido realizada antes del mes de febrero de 2021, es decir, antes de la realización de las prácticas externas del Máster. He tomado la decisión de abordar las conclusiones una vez finalizadas las prácticas para disponer de un soporte objetivo que, aunque limitado, como se indicará, me ofrece la guía para cerrar este trabajo.

Sólo fingiéndome Robinson Crusoe podría decir que mi intervención en la «práctica real» de la enseñanza de la Filosofía ha resuelto los problemas expuestos en el punto 1 del trabajo, que son precisamente el «motor» de este proyecto. Pero ya dijo Wittgenstein que no es posible un lenguaje privado; y si lo fuese, no sería deseable. Dada esta premisa, he de reconocer que la estructura dialéctica impresa a los contenidos expuestos a alumnos de 1º y 2º de Bachillerato no ha significado un progreso importante en su capacidad de aprendizaje y comprensión de las asignaturas. Tampoco eran esos los resultados esperados, por supuesto. Hay que tener en cuenta, sin que esta explicación sea óbice para sortear una autocrítica necesaria pero que aquí no ha lugar, al menos un par de inconvenientes: la breve duración de las prácticas respecto del total de la asignatura y la altura del curso académico a la que se han realizado, sin contar con las limitaciones derivadas de la situación coronavírica.

Según lo entiendo, el objetivo de estas prácticas era conocer la realidad misma de la Educación Secundaria, de los centros de Educación Secundaria, del cuerpo de profesores, del departamento de Filosofía del centro, y del «aula de Filosofía». Quien dice «conocer la realidad» dice conocer los problemas y las complejidades de esa realidad. En este sentido, la experiencia me ha servido para «ajustar el papel» a la realidad, el tipo ideal que a mi entender se debe presentar en un trabajo académico con la realidad práctica sobre la cual habrían de operarse los planes previstos con el propósito de ofrecer soluciones a los problemas planteados. Soy plenamente consciente, por lo tanto, de las limitaciones internas (referidas a mis competencias docentes) y externas (referidas a las competencias y conocimientos de los alumnos, y a la casuística particular de cada centro).

Eso no quiere decir que niegue, rechace o anule el potencial valor práctico de mi propuesta didáctica, en absoluto. Sigo pensando que la enseñanza dialéctica de la Historia de la Filosofía es la mejor forma de impartirla, y que su aplicación en un curso

académico completo, desde el inicio, reflejaría resultados muy distintos a los logrados. Más todavía si fuese posible acompañar a los alumnos desde el curso de 1º de Bachillerato. A este respecto he podido constatar que en el programa curricular de la asignatura de Filosofía para 1º (en Castilla y León) hay un buen número de unidades didácticas en las que encajarían perfectamente los contenidos, desarrollados más extensamente, de las sesiones que para mi programación didáctica he destinado a una «Introducción a la Dialéctica», a saber: «El saber filosófico», «El conocimiento», «La realidad» y algunos apartados de «Racionalidad práctica». Es decir, se puede diseñar un programa de introducción a la Filosofía que le imprima un sentido dialéctico a los contenidos de Epistemología, Gnoseología y Ontología, en líneas generales.

Creo haber constatado que los alumnos de Bachillerato aprenden «mejor» los contenidos de Filosofía cuando disponen de una base conceptual sólida. La unidad didáctica impartida a los alumnos de 2º ha sido la de David Hume. Según el propósito de enseñanza dialéctica que se convierte casi en una obsesión teórica (académica) y práctica (didáctica), vi esta unidad como una buena oportunidad para pensar la Filosofía moderna desde Descartes hasta Kant desde la perspectiva dialéctica, hartamente repetida en trabajos académicos sobre la cuestión, de tesis (racionalismo cartesiano), antítesis (empirismo humeano) y síntesis (criticismo kantiano). Para ello, además, era preciso introducir la oposición dialéctica entre el realismo clásico («ontologismo») y el idealismo moderno («epistemologismo»). Sin embargo, y espero que esto no se interprete como una crítica a los profesores encargados de impartir la asignatura de 1º, si los alumnos no tienen claro qué es el realismo y qué es el idealismo no van a ser capaces de asimilar los contenidos, progresivamente más complejos, que se «añadirían» sobre éstos.

¿Por qué pienso esto? He notado (aunque no es algo que haya pasado desapercibido hasta mi llegada a la institución educativa) que los alumnos aprenden los contenidos de Filosofía de un modo «acumulacionista». Me explico. La interiorización de los contenidos no se produce sistemáticamente, reconociendo en primer lugar la coherencia interna del sistema de turno, y después construyendo su decurso a partir de la estructura núcleo-cuerpo-desarrollos, sino como si los contenidos fuesen piezas de una escalera que siempre está a punto de derrumbarse. Un contenido se monta sobre otro, éste sobre un tercero, etc., etc. Es posible que esté debido a su preferencia por la memorización antes que por la «interiorización» o el «aprendizaje significativo».

Vamos a dar por supuesto que estoy hablando en términos muy generales para evitar la tarea de justificar esta tesis a tenor de lo expuesto más arriba. Evidentemente, la realidad es compleja y se resiste, dada precisamente su complejidad, a los reduccionismos dualistas o dicotómicos.

De acuerdo con esto mantengo la tesis del valor de la estructura dialéctica de los contenidos de las asignaturas de Filosofía en Bachillerato para la resolución de los problemas de aprendizaje de los alumnos. Se puede justificar desde los dos planos abiertos: el de las dos asignaturas, como se ha venido indicando en las conclusiones, o el de la asignatura de 2º, manteniendo así la coherencia de las conclusiones con el total del proyecto.

Por lo que respecta a la primera razón, desde los temas de Filosofía de 1º se pueden «cimentar» los fundamentos básicos para una enseñanza de carácter dialéctico aplicada en el siguiente curso a la Historia de la Filosofía, según he explicado antes. Y en segundo lugar o desde el marco único de la asignatura de Historia de la Filosofía, pienso que la exposición dialéctica y progresiva (según el esquema *progressus-regressus* de la «exposición conceptual dialéctica») de los contenidos es eficaz por cuanto ofrece hasta dos piezas de apoyo para la construcción del siguiente peldaño en la escalera, siguiendo la metáfora que he introducido antes, y asumiendo el carácter «acumulacionista» del aprendizaje de los alumnos.

Mantengo la metáfora de la escalera y me remito exclusivamente a ella para explicar la tesis fuerte de las conclusiones, a modo de analogía. Pensemos, como digo, que los alumnos aprenden los contenidos de la asignatura como si cada uno de ellos fuese un peldaño que permite alcanzar una altura superior a la alcanzada con la adquisición del peldaño anterior. Siempre que no se alcance el aprendizaje del peldaño anterior, el del siguiente será prácticamente imposible (es decir, se podrá memorizar el contenido del «peldaño 2» sin el contenido del «peldaño 1», pero este aprendizaje nunca será un «aprendizaje significativo»; de hecho, y esto me parece evidente, una vez que las exigencias de aprendizaje cesen, entendidas éstas como una prueba de examen o una exposición oral, los contenidos aprendidos desaparecerán de la mente del alumno; valga esta forma tan vulgar de explicar la adquisición de conocimientos para los efectos explicativos de la metáfora). Pues bien, pienso que un aprendizaje dialéctico de contenidos contribuye a reforzar la «escalera de conocimientos» de modo que siempre

que se incorpore un nuevo contenido, como pudiera ser, por ejemplo, la crítica de Hume al principio de inducción, éste se verá inmediatamente reforzado por un contenido previo (la teoría cartesiana de las ideas innatas), e incluso por un contenido posterior, aunque se presente inicialmente de forma esquemática (la idea kantiana del conocimiento como «síntesis» o «composición»). El aprendizaje de cada contenido está reforzado por al menos dos contenidos auxiliares. Según esto, el apartado en el que se trató la propuesta de Ausubel del «aprendizaje significativo» adquiere una relevancia mucho mayor de la que pudiera parecer según la extensión dedicada a su exposición.

Por otro lado, y para terminar, la «práctica real» de la enseñanza de la Filosofía en Secundaria me ha servido para aplicar el principio de cautela y prudencia al diseño del esquema de temporización de las sesiones de la asignatura. La idea original era incorporar un anexo con la distribución de los contenidos, las actividades y las metodologías según las sesiones del curso académico de la asignatura. A cada sesión le corresponde la exposición de unos contenidos, la realización de unas actividades o la práctica de unas metodologías. Sin embargo, y sin perjuicio del esquema expositivo de la parte de «exposición conceptual dialéctica», he optado por eliminar ese anexo por el riesgo que implica tal «corsé temporal». A una sola sesión en la que, por las circunstancias que sean, no se hayan podido exponer los contenidos indicados, todo el curso académico debería ser revisado. Por eso, la eliminación de este anexo es, a mi juicio, una actitud de prudencia que no le resta consistencia a mi proyecto, sino que, muy al contrario, le dota de la «coherencia realista» que sólo la práctica real de la enseñanza de la Filosofía en Secundaria ofrece.

6. Bibliografía.

Alvarado Mendieta, J.M. (2019). *Método dialéctico en la formación pedagógica de los estudiantes. Talleres didácticos*. Trabajo de Investigación, Universidad de Guayaquil.

Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.

Aubenque, P. (2015). Suárez y el advenimiento del concepto de ente. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 48, 11-20.

Ausubel, D; Novak, T. y Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Barr, R. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: a new paradigm for undergraduate Education. *Change*, 13-25.

Brenifier, O. Competencias filosóficas. Disponible en https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/1574962/mod_resource/content/1/Brenifier_Competencias-filosoficas.pdf Acceso: 08/12/2020.

Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Routledge.

Bruer, J. (2002). *El mito de los tres primeros años*. Paidós.

Bueno, G. (1955). *Principios de una teoría filosófico política materialista*. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mon/cub/dt001.htm> Acceso: 12/12/2020.

Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Ciencia Nueva.

Bueno, G. (1991). Sobre la filosofía del presente en España (respuestas a las preguntas del Dr. Volker Rühle). *El Basilisco*, 8, 60-73.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

Charaja Cutipa, F. (2014). Vigencia de la clase magistral en la Universidad del siglo XXI. *Apuntes Universitarios*, IV, 57-66.

Chávez Rodríguez, J.A., Deler Ferrera, G. y Suárez Lorenzo, A. (2007). *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1991). *Diccionario de filosofía*. Herder.

Del Rey Fajardo, J. (2016). Los métodos de enseñanza y su dinámica. *Montalbán*, 48, 74-86.

Derrida, J. (1982). ¿Dónde comienza y dónde acaba un cuerpo docente? En Grisoni, D. *Políticas de la filosofía* (pp. 57-99). FCE.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Díaz Valladares, G.D. y Peñaloza Yáñez, M.G. (2015). La teorización y las técnicas participativas del proceso dialéctico en la educación popular. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 253-263.

Fernández March, A. (2005). Nuevas metodologías docentes. *Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM*. Disponible en: https://www.academia.edu/11428646/NUEVAS_METODOLOG%C3%8DAS_DOCENTES Acceso: 13/12/2020.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. En *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.

Ferrón Zarraute, V. (2019). *¿Es satisfactoria la clase expositiva en la Universidad? Un enfoque crítico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

Galichet, F. (2004). La didáctica de la filosofía en Francia: debates y perspectivas. En Kohan, W.O. y Waskman, V. *Filosofía para niños: discusiones y propuestas* (pp. 127-140). Novedades Educativas.

Gallo, S. (2012). *Metodología de la enseñanza de la filosofía: Una didáctica para la enseñanza media*. Papirus.

García-Abellán Barrio, A. (2012). De la dialéctica a la dialógica. *Mar Oceana*, 31, 97-126.

García Morrión, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, 27, 41-58.

García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (eds.). (2008), *¿Cómo se comenta un texto filosófico?* Síntesis.

García Zacarías, J.C., y Varguillas Carmona, C.S. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 209-226.

Gómez López, R. (2002). Análisis e los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-334.

González Bueno, P. (2002). Aplicación de la innovación en la educación secundaria con escasos recursos. TFM leído en la Universidad de Almería. Disponible en <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1980/857.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso 11/12/2020.

Gracia Guillén, F. (1963). Filosofía y diálogo. *Cuadernos para el diálogo*, 2, 14-17.

Harley, D. (2018). La dialéctica. *Territorios*, 39, 245-272.

Huanca Rodríguez, D., Morales Mejía, S.C., Vásquez Gutiérrez, J.E. y Salcedo Mancilla, M.O. (2019). *El desarrollo del pensamiento crítico a través del método dialéctico en el área de matemática*. Trabajo de Investigación, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Huaranca Rojas, M.E. (2015). *Influencia de la aplicación del método dialéctico en el desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público «Nuestra Señora de Lourdes»*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Ibarra Rivas, L.R. (2017). Escuelas y métodos didácticos. *Multiárea*, 9, 140-171.

Lértora Mendoza, C. A. (2012). Los géneros de producción escolástica: algunas cuestiones histórico-críticas. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 19, 11-22.

Lledó Íñigo, E. (1984). *La memoria del logos: Estudios sobre el diálogo platónico*. Taurus.

López Guerra, E.A., Pellón Montalvo, R., Valdés Barrios, F. (2019). La filosofía como problematización dialógica. Una reflexión desde la Universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100003&lng=es&nrm=iso Acceso: 01/12/2020.

Majmutov, M. I. (1983). *La Enseñanza problemática*. Pueblo y Educación.

Majorel, C., Padilla, C., Rosconi, M.G., Moisés, F.M. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela secundaria: el caso de la Filosofía. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 169-188.

Marenbon, J. (2018), Why we need a real History of Philosophy? *Proceedings of the British Academy*, 214, 36-50.

Marina, J.A. La actitud filosófica como novena competencia. Disponible en <https://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/> Acceso: 01/12/2020.

Martín Serrano, M. (2007). Dialéctica, comunicación, mediación. En *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad* 315-321, McGraw-Hill.

Montaner Vila, R. y Simón Font, F. (1887). *Diccionario enciclopédico hispanoamericano*. Tomo I. Barcelona.

Mora Burgos, G. (1981). *Teoría del método dialéctico*. Universidad de Costa Rica.

Moreno González, A. (2010). La medicación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 1-9.

Oncoy Luna, V.E. (2018). Método dialéctico en la enseñanza-aprendizaje de filosofía en la Universidad Nacional de Ancash «Santiago Antúnez de Mayolo». Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle».

Ongay De Felipe, Í. (2012). *Enseñar a pensar... contra alguien: el papel del profesor de filosofía crítica en la educación secundaria*. *El Catoblepas*, 129, 1-22.

- Ortiz Torres, E.A. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11, 1-26.
- Paul, R. (1992). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.
- Perelló, J. (2008). Didáctica de la Filosofía. *Sophia*, 4, 155-210.
- Ponce Vargas, J.M. (2018). El método dialéctico en la formación científica de los estudiantes de pedagogía. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18, 1-20.
- Real Martínez, S, Ramírez Fernández, S, Bermúdez Martínez, M, Pino Rodríguez, A.M. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. *Aula de Encuentro*, 22, 57-80.
- Rodríguez Sánchez, M. (2015). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-102.
- Rorty, R., Schneewind, B., Skinner, Q. (1990). *La filosofía y su historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*. Paidós.
- Rubinstein, S. L. (1979). *El ser y la conciencia*. Pueblo y Educación, 1979.
- Sanlés Olivares, M. (2015). Consideraciones sobre la “competencia filosófica” en la enseñanza secundaria. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, 20, 75-89.
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-215.
- Valera Villegas, G., Madriz, G., Carpio, A. (2008). *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para/entre niños*. Centro de Investigaciones Postdoctorales (CIPOST) de la Universidad Central de Venezuela y Consejo de Desarrollo Humanístico y Tecnológico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Zabalza Beraza, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, 75-98.

7. Índice de Anexos.

ANEXO I: Contenidos de la unidad didáctica 2 «Platón y Aristóteles».

ANEXO II: Estándares de aprendizaje evaluables.

ANEXO III: Tabla de «conectores puente».

ANEXO IV: Competencias clave.

ANEXO V: Criterios de evaluación y matrices de especificación para las pruebas EBAU de Castilla y León.

ANEXO VI: Rúbricas de evaluación.

ANEXO VII: Evaluación de la programación didáctica.

ANEXO VIII: Ejemplo de unidad didáctica; «Platón y Aristóteles».

ANEXO I. Contenidos de la unidad didáctica 2: Platón y Aristóteles¹.

Primera sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Diálogo introductorio sobre la Filosofía de Platón y Aristóteles a través de su contexto. El profesor lanzará una serie de preguntas para que los alumnos reflexionen sobre algunos de los conceptos básicos de la unidad didáctica en relación con el contexto histórico en el que se desarrollan las Filosofías a aprender. Por otro lado, se les requerirá una definición aproximada de dichos conceptos, para lo cual se recomienda la lectura de los textos seleccionados.

Metodología: Método dialógico y método dialéctico.

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Segunda sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

¹ Por una cuestión estrictamente formal, de falta de espacio, me veo obligado a desarrollar los contenidos de la unidad didáctica indicada esquemáticamente.

Tercera sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Cuarta sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Quinta sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se

va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Sexta sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Séptima sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Octava sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Novena sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Décima sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Undécima sesión. «Proemio práctico proactivo».

Actividad: Exposición de dos pares conceptuales que ofrezcan una comparación dialéctica entre los contenidos ontológicos de la Filosofía de Platón y Aristóteles. El profesor iniciará la sesión con un debate de 10 minutos sobre el par conceptual que se va a presentar, mediante una «lección magistral participativa», durante los siguientes 30 minutos. Al final, en los últimos 10 minutos, se abre nuevamente el debate para: plantear dudas, objeciones o críticas; y para conectar el par conceptual expuesto con el de la sesión anterior y la siguiente.

Metodología: Método dialéctico y «lección magistral participativa».

Recursos: Pizarra electrónica, acceso a Internet, textos seleccionados, pizarra analógica y tiza.

Duodécima sesión. «Postfacio práctico».

Actividad: Durante las dos últimas sesiones de la unidad didáctica tendrán lugar las pruebas prácticas previstas para la evaluación de la misma, que además contarán para la evaluación final de cada trimestre y del curso académico. Recuerdo que no en

todas las unidades didácticas se realizarán las tres pruebas diseñadas, ni en el mismo número.

Metodología: Exposición oral de los alumnos y posterior comentario grupal.

Recursos: Los que los alumnos estimen oportunos.

Decimotercera sesión. «Postfacio práctico».

Actividad: Durante las dos últimas sesiones de la unidad didáctica tendrán lugar las pruebas prácticas previstas para la evaluación de la misma, que además contarán para la evaluación final de cada trimestre y del curso académico. Recuerdo que no en todas las unidades didácticas se realizarán las tres pruebas diseñadas, ni en el mismo número.

Metodología: Exposición oral de los alumnos y posterior comentario grupal.

Recursos: Los que los alumnos estimen oportunos.

Proemio práctico proactivo (1 sesión).

Una primera parte se dedica al planteamiento de un problema relacionado con los ítems de la unidad didáctica. En este caso, nos ocuparemos del problema del estatus ontológico de las Ideas filosóficas. Primero se plantea el problema y los alumnos exponen sus ideas al respecto. Conforme se vayan exponiendo conceptos básicos de la unidad, el profesor los anota en la pizarra. Poco a poco, se irá formando un mapa de conceptos a partir del cual se puede iniciar la introducción al contexto histórico. La introducción histórica de la unidad didáctica también se resuelve dialógicamente, realizándoles preguntas a los alumnos para que conecten esos conceptos dibujados en la pizarra con algunos datos históricos.

Preguntas: ¿De dónde vienen las Ideas filosóficas? ¿Las Ideas son números matemáticos? ¿Las Ideas son «moldes cerámicos»? ¿Es relevante la relación maestro-discípulo en el desarrollo de la Filosofía en la Grecia clásica? ¿Por qué la Filosofía se practica en Academias? ¿Qué relación guarda el desarrollo de una Filosofía práctica con

el contexto urbano en el que surge? ¿Pensáis que la Filosofía podría haberse desarrollado en otro lugar? ¿Dónde podría radicar la diferencia fundamental entre Platón y Aristóteles? ¿Pensáis relevante la condición política de un autor sobre su pensamiento; es decir, creéis que el hecho de que Aristóteles fuese un «meteco» influye en su pensamiento político? ¿Y qué me decís de los viajes de Platón a Siracusa, donde entabló una relación polémica con el tirano Dionisio? ¿Es relevante la condena a muerte de Sócrates para el juicio despectivo hacia la democracia de Platón? ¿Encontráis posibilidad alguna de que la política de Alejandro Magno estuviera influenciada por las enseñanzas de Aristóteles? Pitágoras y las matemáticas, presocráticos, Sócrates y los sofistas, moldeamiento de vasijas.

Exposición conceptual dialéctica (10 sesiones).

Sesión	Disciplina filosófica	Par conceptual (orden: Platón-Aristóteles)	
1º	Ontología	Dualismo	Hilemorfismo
2º	Ontología	<i>Eidos</i>	<i>Ousía</i>
3º	Metafísica	Idea de Bien	<i>Noesis noeseos</i>
4º	Metafísica	Participación	«Tercer hombre»
5º	Epistemología	Innatismo-Anamnesis	Observación-Abstracción
6º	Epistemología	<i>Doxa/Episteme</i>	Sensación/Ciencias
7º	Ética	Intelectualismo socrático	Ética práctica
8º	Ética	Justicia	Felicidad
9º	Política	<i>Utopismo</i> político	<i>Realismo</i> político
10º	Política	Clases sociales	Clases económicas

Postfacio práctico (2 sesiones).

Actividades: Dos «disputaciones», dos propuestas artísticas (sin ítems seleccionados, aunque con confirmación previa del tema al profesor).

Ítems «disputaciones»: «La disputa entre Platón y Aristóteles: el estatuto ontológico de las Ideas»; «La ética racionalista platónica y la ética eudaimonista de Aristóteles».

Historia de la Filosofía, 2º de Bachillerato

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables	Competencias clave	Elementos transversales
Contenidos transversales				
El comentario de texto	1. Realizar el análisis de fragmentos de los textos más relevantes de la Historia de la Filosofía y ser capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas.	1.1. Comprende el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden. 1.2. Analiza las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas. 1.3. Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.		
El diálogo filosófico y la argumentación	2. Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes.	2.1. Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito. 2.2. Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes. 2.3. Argumenta teniendo en		

		<p>cuenta las reglas de la dialéctica y los argumentos de los demás compañeros.</p> <p>2.4. Sus argumentos incorporan de forma crítica los argumentos de los compañeros.</p>		
<p>Las herramientas de aprendizaje e investigación de la Filosofía</p>	<p>3. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.</p>	<p>3.1. Sintetiza correctamente la filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la historia de la filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.</p> <p>3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor.</p> <p>3.3. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.</p>		
<p>Las aplicaciones de las competencias TIC a la Historia de la</p>	<p>4. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los</p>	<p>4.1. Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de</p>		

Filosofía	trabajos de investigación filosófica.	textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos. 4.2. Realiza búsquedas avanzadas en Internet sobre los contenidos de la investigación, decidiendo los conceptos adecuados. 4.3. Colabora en trabajos colectivos de investigación sobre los contenidos estudiados utilizando las TIC.		
Unidad didáctica 0. Introducción a la Historia de la Filosofía				
Filosofía e Historia de la Filosofía.	1. Conocer las diferentes etapas de la Historia de la Filosofía.	1.1. Es capaz de identificar las Ideas filosóficas que caracterizan a cada etapa de la Historia de la Filosofía. 1.2. Es capaz de distinguir las diferentes corrientes de pensamiento de cada etapa histórica.		
El origen de la Filosofía en la Grecia clásica.	2. Comprender los motivos históricos, sociales, económicos y culturales por los cuales la Filosofía nace en Grecia en el siglo V aC.	2.1. Analiza las causas materiales que impulsaron el nacimiento de la Filosofía en la Grecia clásica. 2.2. Conoce el contexto histórico de la Grecia clásica. 2.3. Comprende la relación de la filosofía con el resto de ciencias y la importancia de éstas en el proceso de constitución del saber filosófico.		
La metafísica presocrática.	3. Conocer las principales tesis de los filósofos presocráticos, y sus escuelas.	3.1. Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos.		

	4. Reconocer la vigencia actual del debate entre los sofistas y Sócrates.	3.2. Conoce las diferencias entre las diferentes escuelas de pensamiento presocrático. 4.1. Es capaz de explicar el contexto parlamentario actual a la luz del debate sofístico-socrático.		
--	---	---	--	--

Unidad didáctica 1. Sócrates y los sofistas

El giro antropológico de la filosofía: los Sofistas y Sócrates.	1. Comprender la importancia del contexto urbano en el desarrollo del pensamiento filosófico y del giro antropológico. 2. Conocer la importancia concedida a la retórica, a la argumentación y a la dialéctica por los sofistas y Sócrates. 3. Conocer las principales tesis de los sofistas confrontadas con la enseñanza socrática. 4. Conocer la posición socrática respecto de la justicia y la verdad.	1. Conoce los motivos fundamentales de la aparición de la filosofía sofista y socrática en el contexto del <i>agora</i> ateniense. 1.1. Conoce las causas históricas del giro antropológico de la filosofía. 2.1. Comprende la importancia de la dialéctica y de la retórica para la construcción del discurso filosófico. 3.1. Conoce las principales tesis de los sofistas. 3.2. Es capaz de explicar las tesis sofísticas en contraposición a las socráticas. 4.1. Conoce la idea socrática de justicia. 4.2. Conoce la idea socrática de verdad.		
---	--	--	--	--

Unidad didáctica 2. Platón y Aristóteles

Platón y Aristóteles. Los autores y su contexto histórico. La Academia platónica.	1. Conocer el contexto histórico del pensamiento de Platón y de Aristóteles: Atenas, Estagira y la Academia platónica. 2. Comprender la trascendencia histórica de la Academia platónica. 3. Comprender las condiciones	1. Conoce la relación maestro-alumno de Platón y Aristóteles, explicándola desde la Academia del primero. 2. Conoce y explica la importancia de la Academia platónica. 3. Comprende las diferencias entre		
---	---	---	--	--

	contextuales que marcan las diferencias entre Platón y Aristóteles.	Atenas y Estagira en el contexto de emergencia del imperio alejandrino.		
La teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo aristotélico.	<p>1. Comprender el primer gran sistema filosófico, el idealismo de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, relacionándolo con el planteamiento hilemorfista de Aristóteles.</p> <p>2. Entender el sistema teleológico de Aristóteles, relacionándolo con el pensamiento de Platón, la física de Demócrito y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y con los cambios socioculturales de la Grecia Antigua.</p> <p>3. Entender las diferencias entre la teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo de Aristóteles.</p>	<p>1.1. Utiliza conceptos de Platón, como Idea, mundo sensible, mundo inteligible, Bien, razón, doxa, episteme, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración, mimesis, methexis, virtud y justicia, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud.</p> <p>1.3. Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos, los conceptos fundamentales de la dialéctica de Sócrates y el convencionalismo democrático y el relativismo moral de los Sofistas, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Platón.</p>		

		<p>2.1. Utiliza con rigor conceptos del marco del pensamiento de Aristóteles como sustancia, ciencia, metafísica, materia, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud entre otros utilizándolos con rigor.</p> <p>2.2. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonística y la política, comparándolas con las teorías de Platón.</p> <p>2.3. Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Aristóteles por contribuir al desarrollo del pensamiento occidental valorando positivamente el planteamiento científico de las cuestiones.</p> <p>3.1. Conoce y explica las diferencias ontológicas y la implicación gnoseológica de la teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo de Aristóteles.</p>		
--	--	---	--	--

		3.2. Demuestra conocimiento oral y escrito de las implicaciones filosóficas del mito de la caverna de Platón.		
La física de Aristóteles: El realismo y el idealismo en la Grecia clásica.	<p>1. Conocer el sistema físico de Aristóteles.</p> <p>2. Conocer la teoría del movimiento de Aristóteles. El motor inmóvil.</p> <p>3. La teoría del acto y la potencia. La relación entre la física y la metafísica.</p>	<p>1.1. Describe las respuestas de la física de Demócrito, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Aristóteles.</p> <p>2.1. Comprende y explica la teoría del movimiento de Aristóteles en relación a la teoría del acto y la potencia.</p> <p>2.2. Explica las influencias recibidas por Aristóteles en la teoría del motor inmóvil.</p> <p>3.1. Comprende las nociones de acto y potencia.</p> <p>3.2. Conoce las implicaciones históricas de la teoría del acto y la potencia en la metafísica.</p>		
La <i>República</i> y la <i>Política</i> .	<p>1. Conocer la teoría platónica del alma y su relación con la división en clases sociales. Su relación con la teoría aristotélica.</p> <p>2. Comprender las implicaciones de la ética con la política en Platón y Aristóteles.</p> <p>3. Comprender la relevancia histórica de los tratados políticos de Platón y Aristóteles.</p>	<p>1.1. Conoce y explica la teoría platónica del alma a través del mito del carro alado.</p> <p>1.2. Conoce y explica las implicaciones epistemológicas de la teoría aristotélica del alma.</p> <p>1.3. Conoce y explica la división platónica de clases sociales.</p> <p>1.3. Respeta el esfuerzo de la filosofía de Platón</p>		

	<p>4. Conocer la clasificación de sistemas políticos de Platón y Aristóteles.</p>	<p>por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia Antigua, valorando positivamente el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.</p> <p>2.1. Conoce y aplica los conceptos básicos de la ética de Platón y de Aristóteles.</p> <p>2.2. Comprende las implicaciones históricas de los modelos éticos propuestos por Platón y Aristóteles.</p> <p>3.1. Conoce y explica los conceptos políticos de Platón y Aristóteles.</p> <p>4.1. Conoce y explica las diferencias entre las clasificaciones de sistemas políticos de Platón y Aristóteles.</p>		
--	---	---	--	--

Unidad didáctica 3. Helenismo e Imperio Romano

<p>Las escuelas éticas del helenismo: epicureísmo, estoicismo y escepticismo. La ciencia en la época helenística: ingeniería, matemática, astronomía, medicina y</p>	<p>1. Conocer las distintas escuelas éticas surgidas en el helenismo como el Epicureísmo, el Estoicismo y el Escepticismo, valorando su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época y reconocer la repercusión de los grandes científicos helenísticos, apreciando la gran importancia para</p>	<p>1.1 Describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunos de los grandes logros de la ciencia alejandrina.</p> <p>1.2. Comprende las transformaciones acontecidas en el</p>		
--	---	--	--	--

geografía.	Occidente de la Biblioteca de Alejandría.	pensamiento occidental en relación con los cambios políticos e históricos.		
Unidad didáctica 4. Teología filosófica, san Agustín				
Cristianismo y Filosofía. Agustín de Hipona. Fe y razón: conocimiento, verdad e iluminación. El libre albedrío, la libertad humana y el problema del mal. La filosofía de la historia de san Agustín: <i>La Ciudad de Dios</i> .	1. Explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la Filosofía, a través de las ideas fundamentales de Agustín de Hipona, apreciando su defensa de la libertad, la verdad y el conocimiento interior o la Historia.	1.1. Explica el encuentro de la Filosofía y la religión cristiana en sus orígenes, a través de las tesis centrales del pensamiento de Agustín de Hipona.		
Unidad didáctica 5. Escolástica, santo Tomás				
La Filosofía árabe y judía en la Edad Media. La Escolástica medieval. Tomás de Aquino. El autor y su contexto filosófico. La relación razón-fe y la posibilidad de la teología como ciencia. La demostración de la existencia de Dios. La ontología tomista: el Ser y los seres. Ética y política: la Ley Moral y su relación con el bien común.	1. Conocer la síntesis de Tomás de Aquino, relacionándolo con el agustinismo, la Filosofía árabe y judía y el nominalismo, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Media. 2. Conocer el fundamento metafísico de la cinco vías para la demostración de la existencia de Dios de la <i>Suma teológica</i> . 3. Conocer y comprender la evolución del pensamiento medieval desde la Patrística hasta la Escolástica desde su contexto histórico.	1.1. Define conceptos de Tomás de Aquino, como razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, Ley Natural, Ley positiva y precepto, entre otros, aplicándolos con rigor. 1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Tomás de Aquino, distinguiendo la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la Ley Moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua.		

		<p>1.3. Discrimina las respuestas del agustinismo, la Filosofía árabe y judía y el nominalismo, identificando los problemas de la Filosofía Medieval y relacionándolas con las soluciones aportadas por Tomás de Aquino.</p> <p>2.1. Conoce las teorías aristotélicas y los supuestos metafísicos que están a la base de las vías para la demostración de la existencia de Dios.</p> <p>2.2. Conoce y explica el proceso de transformación del motor inmóvil de Aristóteles en el Dios de santo Tomás.</p> <p>3.1. Explica el paso de la Patrística a la Escolástica teniendo en cuenta el contexto occidental del siglo XIII, en particular el nacimiento de las Universidades.</p> <p>3.2. Comprende el carácter metodológico de los géneros de investigación y enseñanza filosóficos de la Escolástica.</p> <p>3.3. Conoce y explica la importancia de la Escolástica en el pensamiento medieval.</p>		
--	--	--	--	--

Unidad didáctica 6. Crisis de la Escolástica, nominalismo e inversión teológica

La crisis de la Escolástica en	1. Conocer alguna de las teorías centrales	1.1. Conoce las tesis centrales del		
--------------------------------	--	-------------------------------------	--	--

<p>el s. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockham. La teoría del conocimiento y la crítica de los conceptos metafísicos de la Escolástica tradicional. La teología y las consecuencias de la omnipotencia divina: la separación entre razón y fe. El nominalismo de Ockham: el problema de los universales. La teoría política: la relación Iglesia-Estado.</p>	<p>del pensamiento de Guillermo de Ockham, cuya reflexión crítica supuso la separación razón-fe, la independencia de la Filosofía y el nuevo impulso para la ciencia.</p> <p>2. Conocer las tres etapas de la Escolástica: tomismo, escotismo y nominalismo.</p> <p>3. Comprender el problema de los universales, así como la respuesta del nominalismo occamista.</p>	<p>nominalismo de Guillermo de Ockham y su importancia para la entrada en la Modernidad.</p> <p>2.1. Explica algunas de las diferencias básicas entre el tomismo, el escotismo y el nominalismo.</p> <p>3.1. Explica en líneas generales el problema de los universales.</p> <p>3.2. Conoce la crítica a la Escolástica del nominalismo de Ockham.</p>		
<p>La filosofía castellana en el siglo XVI: el problema americano y la moral económica.</p>	<p>1. Comprende el contexto histórico en el que surge la Escolástica española, y sus diferencias con respecto a la primera Escolástica.</p> <p>2. Comprende el concepto de inversión teológica.</p> <p>3. Conoce la trascendencia de las <i>Disputaciones metafísicas</i> de Francisco Suárez.</p>	<p>1.1. Explica el impacto filosófico del descubrimiento de América.</p> <p>1.2. Conoce alguno de los autores de la Escolástica española y expone alguna de sus ideas principales.</p> <p>2.1. Conoce y aplica el concepto de inversión teológica en el contexto de la Historia de la Filosofía.</p> <p>3.1. Comprende la influencia de Suárez en el racionalismo moderno y el proceso de síntesis que realiza de la Filosofía medieval.</p>		
<p>Unidad didáctica 7. La revolución científica del siglo XVII</p>				
<p>La Filosofía</p>	<p>1. Comprender la</p>	<p>1.1. Describe las</p>		

<p>en el Renacimiento: el cambio del paradigma aristotélico. La revisión de la tradición epistemológica y la Nueva Ciencia: Francis Bacon y la revolución científica. El antropocentrismo y la <i>dignitas hominis</i>: Pico della Mirandola y Pérez de Oliva. El realismo político de Maquiavelo.</p>	<p>importancia del giro del pensamiento occidental que anticipa la Modernidad, dado en el Renacimiento, valorando el nuevo humanismo que ensalza la <i>dignitas hominis</i>, y conocer las tesis fundamentales del realismo político de N. Maquiavelo.</p> <p>2. Comprender la investigación de los prejuicios del conocimiento por F. Bacon, y las implicaciones de la Revolución Científica.</p>	<p>respuestas de la Filosofía Humanista sobre la naturaleza humana.</p> <p>1.2. Comprende el contexto de crítica a la Escolástica en el que se desarrolla el pensamiento humanista.</p> <p>1.3. Explica las ideas ético-políticas fundamentales de N. Maquiavelo, y compara con los sistemas ético-políticos anteriores.</p> <p>2.1. Comprende la importancia intelectual del giro de pensamiento científico dado en el Renacimiento.</p> <p>2.2. Comprende la relevancia de la revolución científica del siglo XVII para la Historia de la Filosofía.</p> <p>2.3. Considera a Aristóteles a la hora de explicar la revolución científica.</p>		
--	--	--	--	--

Unidad didáctica 8. Descartes, Espinosa y Leibniz

<p>Descartes. El autor y su contexto filosófico y antropológico.</p>	<p>1. Conocer el contexto histórico del siglo XVII.</p> <p>2. Conocer la influencia de los médicos españoles en el pensamiento de Descartes.</p> <p>3. Conocer el sistema racionalista de Leibniz.</p>	<p>1. Conoce el contexto histórico del siglo XVII, relacionándolo con los autores del tema anterior.</p> <p>2. Comprende la influencia de los médicos españoles en Descartes a través del Instituto de La Fléche.</p> <p>3. Comprende las similitudes entre Descartes y Leibniz en razón de su contexto.</p>		
--	--	--	--	--

<p>El método cartesiano: las reglas del método y la superación del escepticismo. La aplicación del método a la metafísica: la deducción de las tres sustancias y su relación. El dualismo antropológico cartesiano: la relación pensamiento-extensión.</p>	<p>1. Entender el racionalismo de Descartes, distinguiendo y relacionándolo con la Filosofía Humanista y el monismo panteísta de Spinoza y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.</p>	<p>1.1. Identifica conceptos de Descartes como, razón, certeza, método, duda, hipótesis, cogito, idea, substancia y subjetivismo entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>1.2. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Descartes, analizando el método y la relación entre conocimiento y realidad a partir del cogito y el dualismo en el ser humano, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua y Medieval.</p> <p>1.3. Identifica los problemas de la Filosofía Moderna relacionándolos con las soluciones aportadas por Descartes.</p> <p>1.4. Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Descartes por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la universalidad de la razón cartesiana.</p> <p>1.5. Comprende y explica la importancia de la <i>mathesis universalis</i> según la revolución</p>		
--	--	--	--	--

		científica del siglo XVII.		
La superación de las contradicciones del cartesianismo: el monismo panteísta de Spinoza.	1. Comprender el sistema cartesiano en relación dialéctica con el sistema de Spinoza.	1.1. Conoce los conceptos básicos de la Filosofía de Spinoza. 1.2. Conoce el contexto histórico de Spinoza, y la influencia en su Filosofía. 1.3. Comprende las diferencias fundamentales entre la Filosofía de Descartes y la de Spinoza.		
Unidad didáctica 9. Locke y Hume				
Hume. El autor y su contexto filosófico: Locke. La teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. La crítica de la metafísica tradicional: Dios, yo y mundo exterior. Los principios de la moral humeana. El liberalismo político de John Locke y la crítica de Hume al contractualismo.	1. Conocer el empirismo de Hume, relacionándolo con el liberalismo político de Locke y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	1.1. Utiliza conceptos de Hume, como escepticismo, crítica, experiencia, percepción, inmanencia, asociación, impresiones, ideas, hábito, contradicción, causa, creencia, sentimiento, mérito, utilidad, felicidad, contrato social, libertad y deber, entre otros, usándolos con rigor. 1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Hume, distinguiendo los principios y elementos del conocimiento, respecto a la verdad, la crítica a la causalidad y a la sustancia y el emotivismo moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y el		

		<p>racionalismo moderno.</p> <p>1.3. Conoce y explica las ideas centrales del liberalismo político de Locke, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Hume.</p>		
Unidad didáctica 10. Kant y la Ilustración				
La Ilustración francesa. Rousseau. La teoría contractual de Rousseau y el concepto de voluntad general.	1. Conocer los principales ideales de los Ilustrados franceses, profundizando en el pensamiento de J. J. Rousseau, valorando la importancia de su pensamiento para el surgimiento de la democracia mediante un orden social acorde con la naturaleza humana.	1.1 Comprende los ideales que impulsaron los ilustrados franceses y explica el sentido y trascendencia del pensamiento de Rousseau, su crítica social, la crítica a la civilización, el estado de naturaleza, la defensa del contrato social y la voluntad general.		
El Idealismo trascendental. Kant. El autor y su contexto filosófico.	<p>1. Comprender el contexto histórico en el que se desarrolla la Filosofía de Kant.</p> <p>2. Comprender la herencia metafísica y escolástica de Kant.</p>	<p>1.1. Comprende la situación de Prusia en el siglo XVIII.</p> <p>1.2. Conoce las tesis básicas de la física de Newton y su importancia para Kant.</p> <p>2.1. Comprende la influencia de la metafísica escolástica en la Filosofía de Kant a partir de sus influencias previas.</p>		
La Crítica de la Razón Pura: la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia.	1. Comprender el idealismo crítico de Kant, relacionándolo con el racionalismo de Descartes, el empirismo de Hume y la filosofía ilustrada de Rousseau, y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas	1.1. Aplica conceptos de Kant, como sensibilidad, entendimiento, razón, crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio, a priori, a posteriori, facultad, intuición,		

	y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	<p>categoría, ilusión trascendental, idea, ley, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p>1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la Filosofía de Kant, analizando las facultades y límites del conocimiento, la Ley Moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna.</p>		
La Crítica de la razón práctica: la ética formal kantiana. La filosofía de la historia de Kant y el camino hacia la paz perpetua.		<p>1.1. Aplica conceptos de Kant, como ley, fenómeno, noúmeno, voluntad, deber, imperativo, categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p>1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Kant, analizando, la Ley Moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna.</p> <p>1.3. Describe la teoría política de Rousseau, identificando los problemas de la Filosofía</p>		

		<p>Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Kant.</p> <p>1.4. Respeta y razona el esfuerzo de la Filosofía de Kant por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la dignidad y la búsqueda de la paz entre las naciones y criticando el androcentrismo de la razón.</p>		
Unidad didáctica 11. Idealismo alemán				
<p>Alemania en el siglo XIX: el idealismo alemán y la influencia de Suárez.</p>	<p>1. Conocer la situación de la Filosofía alemana durante el siglo XIX.</p> <p>2. Comprender la influencia de la metafísica suareciana en la Filosofía alemana.</p> <p>3. Distinguir el idealismo alemán de otras corrientes de carácter materialista.</p>	<p>1.1. Conoce y explica algunos de los autores de la Filosofía alemana en el siglo XIX.</p> <p>2.1. Comprende y aplica la continuidad de Suárez con el idealismo alemán.</p> <p>3.1. Es capaz de ofrecer algunas diferencias entre los sistemas del idealismo alemán y algunos sistemas materialistas.</p>		
Unidad didáctica 12. Marx y Hegel				
<p>Marx. El autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx: Hegel y Feuerbach.</p>	<p>1. Comprender la relación maestro-alumno mantenida entre Hegel y Marx, y entre Hegel y Feuerbach.</p> <p>2. Conocer algunos de los temas de la Filosofía de Hegel.</p> <p>3. Conocer la crítica a la religión de Feuerbach.</p>	<p>1.1. Conoce y explica la crítica de Marx a Hegel y la continuidad entre Hegel y Marx.</p> <p>1.2. Comprende la importancia de Feuerbach en la crítica de Marx a Hegel.</p> <p>1.3. Conoce y aplica el concepto de izquierda hegeliana, distinguiéndolo</p>		

		<p>de la derecha hegeliana.</p> <p>2.1. Comprende las tesis fundamentales y el esquema de la Filosofía de Hegel.</p> <p>3.1. Conoce la crítica de Fierbach a la religión.</p>		
Humanismo y praxis en Karl Marx: la producción social de la vida y el concepto de alienación.	<p>1. Comprender la noción marxista del hombre en relación al trabajo.</p> <p>2. Comprender la aplicación de la idea de alienación en Marx, y su recorrido histórico.</p>	<p>1.1 Comprende la idea de trabajo en Marx.</p> <p>1.2. Conoce y explica la antropología materialista de Marx.</p> <p>1.3. Comprende la influencia de Hegel en la idea de trabajo de Marx.</p> <p>2.1. Conoce y explica la idea de alienación de Marx.</p> <p>2.2. Conoce y explica el desarrollo histórico de la idea de alienación.</p>		
El materialismo histórico: modos de producción, estructura y superestructura.	<p>1. Entender el materialismo histórico de Marx, relacionándolo con el idealismo de Hegel y con Feuerbach, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.</p>	<p>1.1. Identifica conceptos de Marx, como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, plusvalía y humanismo, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p>1.2. Conoce y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías</p>		

		<p>fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico la crítica al idealismo, a la alienación a la ideología y su visión humanista del individuo.</p> <p>1.3. Identifica los problemas de la Filosofía Contemporánea relacionándolas con las soluciones aportadas por Marx.</p> <p>1.4. Valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social.</p> <p>1.5. Conoce las implicaciones políticas del materialismo histórico en el siglo XX.</p> <p>1.6. Valora la importancia del concepto de plusvalía en la economía política.</p>		
Unidad didáctica 13. Schopenhauer y Nietzsche				
Nietzsche. El autor y su contexto filosófico. Un antecedente filosófico de Nietzsche: Schopenhauer .	<p>1. Comprender el vitalismo de Nietzsche, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.</p> <p>2. Comprender la Filosofía de Nietzsche dentro del</p>	<p>1.1 Comprende y explica la relación entre Nietzsche y Schopenhauer.</p> <p>1.2. Comprende la importancia de la dedicación filológica de Nietzsche.</p> <p>1.3. Distingue las respuestas de Schopenhauer en su afirmación de la voluntad, identificando los problemas de la</p>		

	contexto histórico del romanticismo.	<p>Filosofía Contemporánea y relacionándolas con las soluciones aportadas por Nietzsche.</p> <p>2.1. Conoce y explica las tesis básicas del romanticismo.</p> <p>2.2. Conoce y explica algunos de los principales autores del romanticismo.</p>		
El nuevo método filosófico de Nietzsche.	<p>1. Comprende la ruptura de Nietzsche con el racionalismo moderno.</p> <p>2. Comprende la química de las ideas y los sentimientos de Nietzsche.</p>	<p>1.1. Explica y valora la crítica de Nietzsche a la razón ilustrada moderna.</p> <p>1.2. Comprende y explica el concepto nietzscheano de razón.</p> <p>2.1. Comprende y explica el proyecto crítico de Nietzsche.</p> <p>2.2. Conoce y explica la crítica de Nietzsche al historicismo.</p> <p>2.3. Define conceptos de Nietzsche, como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención o perspectiva.</p>		
La crítica a la cultura occidental: lenguaje, metafísica y religión.	<p>1. Conocer la crítica de la cultura occidental de Nietzsche.</p> <p>2. Conocer la teoría del lenguaje de Nietzsche.</p> <p>3. Conocer la crítica de la religión y de la metafísica de Nietzsche.</p>	<p>1.1. Comprende la condición de Nietzsche como filósofo de la sospecha, en relación con Marx y Freud.</p> <p>1.2. Comprende la crítica cultural de Nietzsche en el contexto del idealismo alemán.</p> <p>2.1. Comprende la teoría del lenguaje de Nietzsche.</p> <p>3.1. Entiende y explica con</p>		

		claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora.		
La moral en Nietzsche: la transmutación de los valores y el anuncio del superhombre.	1. Comprende las tesis básicas de la moral de Nietzsche.	<p>1.1. Define conceptos de Nietzsche, como genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.</p> <p>1.3. Estima el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente la defensa de la verdad y la libertad.</p>		

		<p>1.4. Conoce la teoría del superhombre de Nietzsche.</p> <p>3. Comprende la teoría del eterno retorno de Nietzsche en comparación con el imperativo categórico de Kant.</p>		
--	--	---	--	--

Unidad didáctica 14. Positivismo y neokantismo

<p>La Filosofía en el siglo XIX: el positivismo y el neokantismo.</p>	<p>1. Comprender el contexto histórico del siglo XIX en Europa.</p> <p>2. Comprender la reacción positivista contra la metafísica.</p> <p>3. Comprender el desarrollo de la Filosofía kantiana en el siglo XIX.</p>	<p>1.1. Comprende y explica los acontecimientos fundamentales para el desarrollo de la Filosofía en el siglo XIX.</p> <p>1.2. Comprende las implicaciones históricas de la crítica a la Filosofía en el siglo XIX.</p> <p>2.1. Conoce y valora la crítica positivista a la Filosofía y a la metafísica.</p> <p>2.2. Conoce algunas tesis del pensamiento de Comte.</p> <p>3.1. Comprende el desarrollo de la Filosofía de Kant en el siglo XIX.</p> <p>3.2. Conoce algunos autores neokantianos y sus principales ideas.</p>		
---	---	--	--	--

Unidad didáctica 15. Husserl y Heidegger

<p>Fenomenología y Filosofía existencialista : Husserl y Heidegger.</p>	<p>1. Comprende el contexto histórico de la primera mitad del siglo XX.</p> <p>2. Comprende la relevancia y la tradición de la fenomenología de Husserl.</p> <p>3. Comprende el proyecto</p>	<p>1.1. Conoce los acontecimientos determinantes para la Filosofía de la primera mitad del siglo XX.</p> <p>2.1. Comprende y explica la crítica de Husserl a Descartes.</p> <p>2.2. Comprende y explica la</p>		
---	--	--	--	--

	heideggeriano en relación con Husserl.	<p>relevancia histórica del proyecto fenomenológico.</p> <p>3.1. Comprende la crítica de Heidegger a Husserl.</p> <p>3.2. Conoce algunas de las tesis de la Filosofía de Heidegger.</p> <p>3.3. Comprende la reacción de Heidegger y de Ortega y Gasset a Husserl.</p>		
--	--	--	--	--

Unidad didáctica 16. Ortega y Gasset

<p>La Filosofía española: Ortega y Gasset. El autor y su contexto filosófico. El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno.</p>	<p>1. Entender el raciovitalismo de Ortega y Gasset, relacionándolo con figuras tanto de la Filosofía Española, véase Unamuno, como del pensamiento europeo, valorando las influencias que recibe y la repercusión de su pensamiento en el desarrollo de las ideas y la regeneración social, cultural y política de España.</p>	<p>1.1. Comprende el contexto histórico de España a finales del siglo XIX y comienzos del XX.</p> <p>1.2. Utiliza conceptos aplicándolos con rigor como objetivismo, ciencia, europeización, Filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, Raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros.</p> <p>1.2. Respeta el esfuerzo de la filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, valorando positivamente su compromiso con la defensa de la</p>		
---	---	---	--	--

		cultura y la democracia.		
Primera etapa del pensamiento orteguiano: el perspectivismo.	1. Comprende los puntos fundamentales de la primera etapa del pensamiento orteguiano.	<p>1.1. Conoce y explica el problema España.</p> <p>1.2. Conoce y explica la recepción y crítica orteguiana de la Filosofía de Kant.</p> <p>1.3. Conoce y explica la recepción y crítica orteguiana de la Filosofía de Husserl.</p> <p>1.4. Comprende y aplica la cita “Yo soy yo y mi circunstancia: si no la salvo a ella no me salvo no”.</p>		
Segunda etapa del pensamiento orteguiano: el raciovitalismo .	1. Comprende los puntos fundamentales de la segunda etapa del pensamiento orteguiano.	<p>1.1. Conoce y explica la noción de razón vital.</p> <p>1.2. Conoce y explica el raciovitalismo en crítica a la razón ilustrada moderna.</p> <p>1.3. Comprende la noción de perspectiva.</p>		
Tercera etapa del pensamiento orteguiano: la razón histórica.	1. Comprende los puntos fundamentales de la tercera etapa del pensamiento orteguiano.	<p>1.1. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset, relacionándolas con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre otras.</p> <p>1.2. Comprende el contexto de exilio de la etapa de madurez de Ortega.</p> <p>1.3. Conoce algunos de los representantes de</p>		

		la Escuela de Madrid.		
Unidad didáctica 17. Existencialismo				
Filosofía existencialista : Heidegger, Sartre y Camus.	1. Comprender las tesis del existencialismo en relación con el contexto histórico.	1.1. Comprende el contexto bélico del siglo XX. 1.2. Conoce algunas de las ideas básicas del existencialismo. 1.3. Conoce algunos de los autores existencialistas.		
Unidad didáctica 18. Filosofía analítica y neopositivismo				
Neopositivismo y Filosofía analítica: Russell, Wittgenstein y Popper. El enfoque filosófico de la historia de la ciencia: Kuhn, Lakatos y Feyerabend.	1. Comprender la continuidad de las tesis positivistas en el neopositivismo y en la Filosofía analítica. 2. Conocer las principales ideas de la Filosofía analítica. 3. Conocer la noción de paradigma de Kuhn.	1.1 Conoce las tesis neopositivistas y las relaciona con las tesis positivistas. 1.2. Conoce algunos autores neopositivistas. 2.1. Conoce y explica las ideas de la Filosofía analítica. 2.2. Comprende el contexto del giro lingüístico de la Filosofía. 2.3. Conoce algunos autores analíticos y su importancia. 3.1. Conoce y explica la idea de paradigma de Kuhn, y su importancia en la Historia de las ciencias.		
Unidad didáctica 19. Escuela de Frankfurt				
El autor y su contexto filosófico. Habermas y la crítica de la Escuela de Frankfurt. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes	1. Comprende el contexto histórico de la Escuela de Frankfurt. 2. Conoce la crítica de la Escuela de Frankfurt a la Ilustración. 3. Conoce algunos de los autores de la Escuela de Frankfurt,	1.1. Comprende el contexto de exilio de los autores de la Escuela de Frankfurt. 2.1. Conoce y explica la crítica de la Escuela a la Ilustración. 2.2. Conoce el contexto histórico de la crítica a la		

	y algunas de sus ideas.	<p>Ilustración.</p> <p>2.3. Conoce y valora la influencia de Marx y Freud en la Escuela.</p> <p>2.4. Comprende la continuidad de la idea alemana de cultura en la Escuela.</p> <p>3.1. Conoce algunos de los autores de la Escuela.</p> <p>3.2. Conoce y explica algunas de las ideas de la Escuela.</p> <p>3.3. Identifica y reflexiona sobre las respuestas de la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, identificando los problemas de la Filosofía Contemporánea.</p>		
<p>La racionalidad dialógica de Habermas. Conocimiento e Interés: la crítica del conocimiento. Teoría de la Acción Comunicativa : la ética dialógica de Habermas y sus aplicaciones sociopolíticas.</p>	<p>1. Conoce las tesis fundamentales de la crítica de la Escuela de Frankfurt, analizando la racionalidad dialógica de Habermas, relacionándolo con la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.</p>	<p>1.1. Identifica conceptos de Habermas, como conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida y conceptos de la filosofía postmoderna, como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías de la filosofía de Habermas, distinguiendo los intereses del conocimiento y la</p>		

		<p>acción comunicativa y las teorías fundamentales de la postmodernidad, analizando la deconstrucción de la modernidad, desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación y las teorías fundamentales de la postmodernidad, considerando la deconstrucción de la Modernidad, desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación.</p> <p>1.3. Estima el esfuerzo de la filosofía de Habermas y del pensamiento postmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia.</p>		
--	--	--	--	--

Unidad didáctica 20. Posmodernidad

<p>El pensamiento posmoderno. Principales características del pensamiento posmoderno. Algunos casos relevantes: Lyotard, Vattimo, Baudrillard.</p>	<p>1. Conocer las tesis más definitorias del pensamiento posmoderno, identificando las tesis fundamentales de Vattimo, Lyotard y Baudrillard, y valorando críticamente su repercusión en el pensamiento filosófico a partir de finales del s. XX.</p>	<p>1.1. Conoce las tesis características del pensamiento posmoderno como la crítica a la razón ilustrada, a la idea de progreso, el pensamiento totalizador, la trivialización de la existencia, el crepúsculo del deber o la pérdida del sujeto frente a la cultura de masas, entre otras.</p> <p>1.2. Comprende y aplica el concepto</p>		
--	---	--	--	--

		<p>de postmodernidad en relación a la modernidad.</p> <p>1.3. Conoce y explica la caída de los grandes relatos de la modernidad, y valora la existencia de relatos postmodernos.</p> <p>1.4. Explica y argumenta sobre las principales tesis de filósofos postmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard reflexionando sobre su vigencia actual.</p>		
Unidad didáctica 21. Nuevas tendencias filosóficas				
<p>Nuevas tendencias filosóficas en el siglo XXI.</p>	<p>1. Conocer algunas de las alternativas filosóficas surgidas a finales del siglo XX y comienzos de XXI.</p> <p>2. Conocer las corrientes feministas de la Filosofía contemporánea.</p>	<p>1.1. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Gustavo Bueno.</p> <p>1.2. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Slavoj Zizek.</p> <p>1.3. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Bruno Latour.</p> <p>1.4. Conoce algunas tesis de la Filosofía política contemporánea.</p> <p>2.1. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Simone de Beauvoir.</p> <p>2.2. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Judith Butler.</p> <p>2.3. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Martha Nussbaum.</p> <p>2.4. Conoce algunas autoras de</p>		

		la Filosofía feminista española (Celia Amorós, Amelia Valcárcel, Alicia Puleo).		
--	--	--	--	--

ANEXO III. Tabla de «conectores-puente».

Contenidos previos	Contenidos nuevos (conectores)
<p>Esquema marxista estructura/superestructura</p> <p>La conjunción de marxismo y psicoanálisis en la Escuela de Frankfurt</p>	<p>Prólogo a <i>Filosofía del dinero</i> de Georg Simmel (1903): «una llamada a la atención»</p>
<p>La Idea de «cultura» en el idealismo alemán</p> <p>La crítica cultural de la Escuela de Frankfurt</p>	<p>La «tragedia de la cultura» de Georg Simmel</p>
<p>La «metafísica del artista» de Nietzsche</p> <p>La filosofía pesimista de Schopenhauer</p>	<p><i>Schopenhauer und Nietzsche</i>, 1907</p>
<p>La ética kantiana: «imperativo categórico»</p> <p>«Eterno retorno de lo mismo» de Nietzsche</p>	<p><i>Kant und Nietzsche</i>, 1906</p>

Historia de la Filosofía, 2º de Bachillerato

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Competencias clave ¹						
			CL	CMDT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC
Contenidos transversales									
El comentario de texto	1. Realizar el análisis de fragmentos de los textos más relevantes de la Historia de la Filosofía y ser capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas.	1.1. Comprende el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden.	X			X		X	
		1.2. Analiza las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas.	X			X		X	
		1.3. Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.	X			X		X	X
El diálogo filosófico y la argumentación.	2. Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía,	2.1. Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito.	X			X	X	X	
		2.2. Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a	X			X	X	X	

¹ Leyenda de las Competencias clave: CL: Competencia Lingüística; CMDT: Competencia en Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología; CD: Competencia Digital; AA: Aprender a Aprender; CSC: Competencias Sociales y Cívicas; SIEE: Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor; CEC: Conciencia y Expresiones Culturales.

	dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes.	la vez, apoyándose en los aspectos comunes. 2.3. Argumenta teniendo en cuenta las reglas de la dialéctica y los argumentos de los demás compañeros. 2.4. Sus argumentos incorporan de forma crítica los argumentos de los compañeros.	X			X	X	X		
			X			X	X	X		
Las herramientas de aprendizaje e investigación de la Filosofía.	3. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.	3.1. Sintetiza correctamente la Filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la Historia de la Filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política. 3.2. Elabora listas de vocabulario de conceptos, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor, organizándolos en esquemas o mapas conceptuales, tablas cronológicas y otros procedimientos útiles para la comprensión de la filosofía del autor. 3.3. Realiza redacciones o disertaciones, trabajos de investigación y proyectos, que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.	X			X		X	X	
			X			X		X		
			X			X		X		
Las aplicaciones de las competencias TIC a la Historia de la Filosofía.	4. Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los trabajos de investigación filosófica.	4.1. Utiliza las herramientas informáticas y de la web 2.0, como wikis, blogs, redes sociales, procesador de textos, presentación de diapositivas o recursos multimedia, para el desarrollo y la presentación de los trabajos. 4.2. Realiza búsquedas	X		X	X	X	X	X	
					X	X		X	X	

		avanzadas en Internet sobre los contenidos de la investigación, decidiendo los conceptos adecuados.								
		4.3. Colabora en trabajos colectivos de investigación sobre los contenidos estudiados utilizando las TIC.			X	X	X	X	X	
Unidad didáctica 0. Introducción a la Historia de la Filosofía										
Filosofía e Historia de la Filosofía.	1. Conocer las diferentes etapas de la Historia de la Filosofía.	1.1. Es capaz de identificar las Ideas filosóficas que caracterizan a cada etapa de la Historia de la Filosofía. 1.2. Es capaz de distinguir las diferentes corrientes de pensamiento de cada etapa histórica.	X	X		X	X	X	X	
			X			X		X	X	
El origen de la Filosofía en la Grecia clásica.	2. Comprender los motivos históricos, sociales, económicos y culturales por los cuales la Filosofía nace en Grecia en el siglo V aC.	2.1. Analiza las causas materiales que impulsaron el nacimiento de la Filosofía en la Grecia clásica. 2.2. Conoce el contexto histórico de la Grecia clásica. 2.3. Comprende la relación de la Filosofía con el resto de ciencias y la importancia de éstas en el proceso de constitución del saber filosófico.		X		X	X	X	X	
				X		X		X	X	
				X		X		X	X	
La metafísica presocrática.	3. Conocer las principales tesis de los filósofos presocráticos, y sus escuelas. 4. Reconocer la vigencia actual del debate entre los sofistas y Sócrates.	3.1. Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos. 3.2. Conoce las diferencias entre las diferentes escuelas de pensamiento presocrático. 4.1. Es capaz de explicar el contexto parlamentario actual a la luz del debate sofístico-socrático.	X	X		X			X	
						X			X	
			X			X	X	X	X	
Unidad didáctica 1. Sócrates y los sofistas										
El giro antropológico de la Filosofía: los Sofistas y Sócrates.	1. Comprender la importancia del contexto urbano en el desarrollo del pensamiento filosófico y del	1.1. Conoce los motivos fundamentales de la aparición de la Filosofía sofista y socrática en el contexto del <i>agora</i> ateniense.		X		X	X	X	X	

	<p>giro antropológico.</p> <p>2. Conocer la importancia concedida a la retórica, a la argumentación y a la dialéctica por los sofistas y Sócrates.</p> <p>3. Conocer las principales tesis de los sofistas confrontadas con la enseñanza socrática.</p> <p>4. Conocer la posición socrática respecto de la justicia y la verdad.</p>	<p>1.2. Conoce las causas históricas del giro antropológico de la Filosofía.</p> <p>2.1. Comprende la importancia de la dialéctica y de la retórica para la construcción del discurso filosófico.</p> <p>3.1. Conoce las principales tesis de los sofistas.</p> <p>3.2. Es capaz de explicar las tesis sofisticas en contraposición a las socráticas.</p> <p>4.1. Conoce la idea socrática de justicia.</p> <p>4.2. Conoce la idea socrática de verdad.</p>	X	X	X	X	X	X	X	X		
Unidad didáctica 2. Platón y Aristóteles												
<p>Platón y Aristóteles. Los autores y su contexto histórico. La Academia platónica.</p>	<p>1. Conocer el contexto histórico del pensamiento de Platón y de Aristóteles: Atenas, Estagira y la Academia platónica.</p> <p>2. Comprender la trascendencia histórica de la Academia platónica.</p> <p>3. Comprender las condiciones contextuales que marcan las diferencias entre Platón y Aristóteles.</p>	<p>1. Conoce la relación maestro-alumno de Platón y Aristóteles, explicándola desde la Academia del primero.</p> <p>2. Conoce y explica la importancia de la Academia platónica.</p> <p>3. Comprende las diferencias entre Atenas y Estagira en el contexto de emergencia del imperio alejandrino.</p>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<p>La teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo aristotélico.</p>	<p>4. Comprender el primer gran sistema filosófico, el idealismo de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción</p>	<p>4.1. Utiliza conceptos de Platón, como Idea, mundo sensible, mundo inteligible, Bien, razón, doxa, episteme, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración,</p>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

	<p>dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, relacionándolo con el planteamiento hilemorfista de Aristóteles.</p> <p>5. Entender el sistema teleológico de Aristóteles, relacionándolo con el pensamiento de Platón, la física de Demócrito y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y con los cambios socioculturales de la Grecia Antigua.</p> <p>6. Entender las diferencias entre la teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo de Aristóteles.</p>	<p>mimesis, methexis, virtud y justicia, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>4.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud.</p> <p>4.3. Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos, los conceptos fundamentales de la dialéctica de Sócrates y el convencionalismo democrático y el relativismo moral de los Sofistas, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Platón.</p> <p>5.1. Utiliza con rigor conceptos del marco del pensamiento de Aristóteles como sustancia, ciencia, metafísica, materia, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud entre otros utilizándolos con rigor.</p> <p>5.2. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la Filosofía de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonística y la</p>	X	X		X	X	X	X	
				X	X		X	X	X	
			X	X		X	X	X	X	
			X	X		X	X	X		

		<p>política, comparándolas con las teorías de Platón.</p> <p>5.3. Estima y razona el esfuerzo de la Filosofía de Aristóteles por contribuir al desarrollo del pensamiento occidental valorando positivamente el planteamiento científico de las cuestiones.</p> <p>6.1. Conoce y explica las diferencias ontológicas y la implicación gnoseológica de la teoría de las Ideas de Platón y el hilemorfismo de Aristóteles.</p> <p>6.2. Demuestra conocimiento oral y escrito de las implicaciones filosóficas del mito de la caverna de Platón.</p>									
			X				X	X			
			X				X	X	X	X	
			X				X	X	X		
La física de Aristóteles: El realismo y el idealismo en la Grecia clásica.	<p>7. Conocer el sistema físico de Aristóteles.</p> <p>8. Conocer la teoría del movimiento de Aristóteles. El motor inmóvil.</p> <p>9. La teoría del acto y la potencia. La relación entre la física y la metafísica.</p>	<p>7.1. Describe las respuestas de la física de Demócrito, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Aristóteles.</p> <p>8.1. Comprende y explica la teoría del movimiento de Aristóteles en relación a la teoría del acto y la potencia.</p> <p>8.2. Explica las influencias recibidas por Aristóteles en la teoría del motor inmóvil.</p> <p>9.1. Comprende las nociones de acto y potencia.</p> <p>9.2. Conoce las implicaciones históricas de la teoría del acto y la potencia en la</p>	X	X			X				X
			X	X			X				
			X	X			X				
			X				X				
				X			X				X

		metafísica.							
La <i>República</i> y la <i>Política</i> .	10. Conocer la teoría platónica del alma y su relación con la división en clases sociales. Su relación con la teoría aristotélica.	10.1. Conoce y explica la teoría platónica del alma a través del mito del carro alado.	X			X			X
		10.2. Conoce y explica las implicaciones epistemológicas de la teoría aristotélica del alma.	X			X			
	11. Comprender las implicaciones de la ética con la política en Platón y Aristóteles.	10.3. Conoce y explica la división platónica de clases sociales.	X	X		X			X
		10.4. Respeta el esfuerzo de la Filosofía de Platón por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia Antigua, valorando positivamente el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.		X		X	X		X
	12. Comprender la relevancia histórica de los tratados políticos de Platón y Aristóteles.	11.1. Conoce y aplica los conceptos básicos de la ética de Platón y de Aristóteles.							
		11.2. Comprende las implicaciones históricas de los modelos éticos propuestos por Platón y Aristóteles.	X			X	X		X
	13. Conocer la clasificación de sistemas políticos de Platón y Aristóteles.	12.1. Conoce y explica los conceptos políticos de Platón y Aristóteles.			X		X		
		13.1. Conoce y explica las diferencias entre las clasificaciones de sistemas políticos de Platón y Aristóteles.	X	X		X	X		X
			X	X		X	X		X
	Unidad didáctica 3. Helenismo e Imperio Romano								
Las escuelas éticas del helenismo: epicureísmo, estoicismo y escepticismo. La ciencia en la época helenística:	1. Conocer las distintas escuelas éticas surgidas en el helenismo como el Epicureísmo, el Estoicismo y el Escepticismo,	1.1 Describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunos de los grandes logros de la ciencia alejandrina.	X			X			X

ingeniería, matemática, astronomía, medicina y geografía.	valorando su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época y reconocer la repercusión de los grandes científicos helenísticos, apreciando la gran importancia para Occidente de la Biblioteca de Alejandría.	1.2. Comprende las transformaciones acontecidas en el pensamiento occidental en relación con los cambios políticos e históricos en el Helenismo y en el Imperio Romano.		X		X			X	
Unidad didáctica 4. Teología filosófica, san Agustín										
Cristianismo y Filosofía. Agustín de Hipona. Fe y razón: conocimiento, verdad e iluminación. El libre albedrío, la libertad humana y el problema del mal. La filosofía de la historia de san Agustín: <i>La Ciudad de Dios</i> .	1. Explicar el origen del pensamiento cristiano y su encuentro con la Filosofía, a través de las ideas fundamentales de Agustín de Hipona, apreciando su defensa de la libertad, la verdad y el conocimiento interior o la Historia.	1.1. Explica el encuentro de la Filosofía y la religión cristiana en sus orígenes, a través de las tesis centrales del pensamiento de Agustín de Hipona.	X			X			X	
Unidad didáctica 5. Escolástica, santo Tomás										
La Filosofía árabe y judía en la Edad Media. La Escolástica medieval. Tomás de Aquino. El autor y su contexto filosófico.	1. Conocer la síntesis de Tomás de Aquino, relacionándolo con el agustinismo, la Filosofía árabe y judía y el nominalismo, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Media.	1.1. Define conceptos de Tomás de Aquino, como razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, Ley Natural, Ley positiva y precepto, entre otros, aplicándolos con rigor. 1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la Filosofía de Tomás de Aquino, distinguiendo la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la Ley Moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua. 1.3. Discrimina las respuestas del agustinismo, la	X			X				
			X			X			X	

		<p>Filosofía árabe y judía y el nominalismo, identificando los problemas de la Filosofía Medieval y relacionándolas con las soluciones aportadas por Tomás de Aquino.</p> <p>1.3. Explica el paso de la Patrística a la Escolástica teniendo en cuenta el contexto occidental del siglo XIII, en particular el nacimiento de las Universidades.</p> <p>1.5. Comprende el carácter metodológico de los géneros de investigación y enseñanza filosóficos de la Escolástica.</p> <p>1.6. Conoce y explica la importancia de la Escolástica en el pensamiento medieval.</p>	X			X			X
			X			X			X
				X		X		X	X
			X	X		X		X	X
La relación razón-fe y la posibilidad de la teología como ciencia.	<p>2. Explicar la relación entre la fe y la razón en la Patrística y en la Escolástica.</p> <p>3. Comprender la sistematización de la teología realizada por santo Tomás.</p>	<p>2.1. Comprende y aplica la relación entre la fe y la razón escolástica, y la relación patrística.</p> <p>3.1. Comprende el carácter sistematizador y pedagógico de la <i>Suma de Teología</i>.</p>	X			X			X
La demostración de la existencia de Dios. La ontología tomista: el Ser y los seres.	4. Conocer el fundamento metafísico de la cinco vías para la demostración de la existencia de Dios de la <i>Suma teológica</i> .	<p>4.1. Conoce las teorías aristotélicas y los supuestos metafísicos que están a la base de las vías para la demostración de la existencia de Dios.</p> <p>4.2. Conoce y explica el proceso de transformación del motor inmóvil de Aristóteles en el Dios de santo Tomás.</p>	X			X		X	X
Ética y política: la Ley Moral y su relación con el bien común.	6. Comprender la teoría teológica de la política y la teoría ética de la	<p>6.1. Conoce y explica la idea de Estado de santo Tomás.</p> <p>6.2. Conoce y explica</p>	X	X		X	X		

	felicidad y el bien común.	las ideas de felicidad y de bien común de santo Tomás.	X			X	X			
Unidad didáctica 6. Crisis de la Escolástica, nominalismo e inversión teológica										
La crisis de la Escolástica en el s. XIV: el nominalismo de Guillermo de Occam. La teoría del conocimiento y la crítica de los conceptos metafísicos de la Escolástica tradicional. La teología y las consecuencias de la omnipotencia divina: la separación entre razón y fe. El nominalismo de Occam: el problema de los universales. La teoría política: la relación Iglesia-Estado.	1. Conocer alguna de las teorías centrales del pensamiento de Guillermo de Occam, cuya reflexión crítica supuso la separación razón-fe, la independencia de la Filosofía y el nuevo impulso para la ciencia. 2. Conocer las tres etapas de la Escolástica: tomismo, escotismo y nominalismo. 3. Comprender el problema de los universales, así como la respuesta del nominalismo occamista.	1.1. Conoce las tesis centrales del nominalismo de Guillermo de Occam y su importancia para la entrada en la Modernidad. 2.1. Explica algunas de las diferencias básicas entre el tomismo, el escotismo y el nominalismo. 3.1. Explica en líneas generales el problema de los universales. 3.2. Conoce la crítica a la Escolástica del nominalismo de Occam	X	X		X			X	
La filosofía castellana en el siglo XVI: el problema americano y la moral económica.	4. Comprende el contexto histórico en el que surge la Escolástica española, y sus diferencias con respecto a la primera Escolástica. 5. Comprende el concepto de inversión teológica. 6. Conoce la trascendencia de las <i>Disputaciones metafísicas</i> de Francisco Suárez.	4.1. Explica el impacto filosófico del descubrimiento de América. 4.2. Conoce alguno de los autores de la Escolástica española y expone alguna de sus ideas principales. 5.1. Conoce y aplica el concepto de inversión teológica en el contexto de la Historia de la Filosofía. 6.1. Comprende la influencia de Suárez en el racionalismo moderno y el proceso de síntesis que realiza de la Filosofía medieval.	X	X		X	X	X	X	
Unidad didáctica 7. La revolución científica del siglo XVII										
La Filosofía en el	1. Comprender	1.1. Describe las	X	X		X				

<p>Renacimiento: el cambio del paradigma aristotélico. La revisión de la tradición epistemológica y la Nueva Ciencia: Francis Bacon y la revolución científica. El antropocentrismo y la <i>dignitas hominis</i>: Pico della Mirandola y Pérez de Oliva. El realismo político de Maquiavelo.</p>	<p>la importancia del giro del pensamiento occidental que anticipa la Modernidad, dado en el Renacimiento, valorando el nuevo humanismo que ensalza la <i>dignitas hominis</i>, y conocer las tesis fundamentales del realismo político de N. Maquiavelo.</p> <p>2. Comprender la investigación de los prejuicios del conocimiento por F. Bacon, y las implicaciones de la Revolución Científica.</p>	<p>respuestas de la Filosofía Humanista sobre la naturaleza humana.</p> <p>1.2. Comprende el contexto de crítica a la Escolástica en el que se desarrolla el pensamiento humanista.</p> <p>1.3. Explica las ideas ético-políticas fundamentales de N. Maquiavelo, y compara con los sistemas ético-políticos anteriores.</p> <p>2.1. Comprende la importancia intelectual del giro de pensamiento científico dado en el Renacimiento.</p> <p>2.2. Comprende la relevancia de la revolución científica del siglo XVII para la Historia de la Filosofía.</p>		X		X		X	X	
Unidad didáctica 8. Descartes, Espinosa y Leibniz										
<p>Descartes. El autor y su contexto filosófico y antropológico.</p>	<p>1. Conocer el contexto histórico del siglo XII.</p> <p>2. Conocer la influencia de los médicos españoles en el pensamiento de Descartes.</p> <p>3. Conocer el sistema racionalista de Leibniz.</p>	<p>1.1. Conoce el contexto histórico del siglo XVII, relacionándolo con los autores del tema anterior.</p> <p>2.1. Comprende la influencia de los médicos españoles en Descartes a través del Instituto de La Fléche.</p> <p>3.1. Comprende las similitudes entre Descartes y Leibniz en razón de su contexto.</p>		X		X		X		
<p>El método cartesiano: las reglas del método y la superación del escepticismo. La aplicación del método a la metafísica: la deducción de las tres sustancias y su relación. El</p>	<p>4. Entender el racionalismo de Descartes, distinguiendo y relacionándolo con la Filosofía Humanista y el monismo panteísta de Espinosa y valorando su</p>	<p>4.1. Identifica y aplica conceptos de Descartes como, razón, certeza, método, duda, hipótesis, cogito, idea, substancia y subjetivismo entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>4.2. Comprende y explica con claridad,</p>	X	X		X	X	X		

dualismo antropológico cartesiano: la relación pensamiento-extensión.	influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	<p>tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Descartes, analizando el método y la relación entre conocimiento y realidad a partir del cogito y el dualismo en el ser humano, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua y Medieval.</p> <p>4.3. Identifica los problemas de la Filosofía Moderna relacionándolos con las soluciones aportadas por Descartes.</p> <p>4.4. Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Descartes por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la universalidad de la razón cartesiana.</p> <p>4.5. Comprende y explica la importancia de la <i>mathesis universalis</i> según la revolución científica del siglo XVII.</p>									
La superación de las contradicciones del cartesianismo: el monismo panteísta de Espinosa.	5. Comprender el sistema cartesiano en relación dialéctica con el sistema de Espinosa.	<p>5.1. Conoce los conceptos básicos de la Filosofía de Espinosa.</p> <p>5.2. Conoce el contexto histórico de Espinosa, y la influencia en su Filosofía.</p> <p>5.3. Comprende las diferencias fundamentales entre la Filosofía de Descartes y la de Espinosa.</p>				X					
Unidad didáctica 9. Locke y Hume											
Hume. El autor y su contexto filosófico: Locke. La teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. La crítica de la metafísica tradicional: Dios, yo y mundo exterior. Los	1. Conocer el empirismo de Hume, relacionándolo con el liberalismo político de Locke y valorando su influencia en el desarrollo de las	1.1. Utiliza conceptos de Hume, como escepticismo, crítica, experiencia, percepción, inmanencia, asociación, impresiones, ideas, hábito, contradicción, causa, creencia, sentimiento, mérito, utilidad, felicidad, contrato social, libertad	X	X		X	X				

principios de la moral humeana.	ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	y deber, entre otros, usándolos con rigor. 1.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Hume, distinguiendo los principios y elementos del conocimiento, respecto a la verdad, la crítica a la causalidad y a la sustancia y el emotivismo moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y el racionalismo moderno. 1.3. Conoce y explica la influencia de Hume en Kant.	X	X		X	X				
			X			X					
El liberalismo político de John Locke y la crítica de Hume al contractualismo.	2. Comprender las tesis básicas de la ética de Locke y confrontarlas con Locke.	2.1. Conoce y explica las ideas centrales del liberalismo político de Locke, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Hume.	X	X		X	X	X	X		
Unidad didáctica 10. Kant y la Ilustración											
La Ilustración francesa. Rousseau. La teoría contractual de Rousseau y el concepto de voluntad general.	1. Conocer los principales ideales de los Ilustrados franceses, profundizando en el pensamiento de J. J. Rousseau, valorando la importancia de su pensamiento para el surgimiento de la democracia mediante un orden social acorde con la naturaleza humana	1.1 Comprende los ideales que impulsaron los ilustrados franceses y explica el sentido y trascendencia del pensamiento de Rousseau, su crítica social, la crítica a la civilización, el estado de naturaleza, la defensa del contrato social y la voluntad general.		X		X	X	X	X		
El Idealismo trascendental. Kant. El autor y su contexto filosófico.	2. Comprender el contexto histórico en el que se	2.1. Comprende la situación de Prusia en el siglo XVIII. 2.2. Conoce las tesis		X		X					

	desarrolla la Filosofía de Kant. 3. Comprender la herencia metafísica y escolástica de Kant.	básicas de la física de Newton y su importancia para Kant. 3.1. Comprende la influencia de la metafísica escolástica en la Filosofía de Kant a partir de sus influencias previas.		X		X					
La <i>Crítica de la Razón Pura</i> : la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia.	4. Comprender el idealismo crítico de Kant, relacionándolo con el racionalismo de Descartes, el empirismo de Hume y la filosofía ilustrada de Rousseau, y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	4.1. Aplica conceptos de Kant, como sensibilidad, entendimiento, razón, crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio, a priori, a posteriori, facultad, intuición, categoría, ilusión trascendental, idea, ley, entre otros, utilizándolos con rigor.	X	X		X	X	X			
La <i>Crítica de la razón práctica</i> : la ética formal kantiana. La filosofía de la historia de Kant y el camino hacia la paz perpetua.	5. Comprende y explica el planteamiento ético de Kant en consonancia con el contexto ilustrado. 6. Conoce y explica la Filosofía de la Historia de Kant.	5.1. Aplica conceptos de Kant, como ley, fenómeno, noúmeno, voluntad, deber, imperativo, categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros, utilizándolos con rigor. 5.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Kant, analizando, la Ley Moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna. 5.3. Describe la teoría política de Rousseau, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Kant. 6.4. Respeta y razona el	X	X		X	X	X	X		
			X	X		X	X	X	X		
			X	X		X	X				

		esfuerzo de la Filosofía de Kant por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la dignidad y la búsqueda de la paz entre las naciones y criticando el androcentrismo de la razón.	X	X		X	X	X	X	
Unidad didáctica 11. Idealismo alemán										
Alemania en el siglo XIX: el idealismo alemán y la influencia de Suárez.	1. Conocer la situación de la Filosofía alemana durante el siglo XIX. 2. Comprender la influencia de la metafísica suareciana en la Filosofía alemana. 3. Distinguir el idealismo alemán de otras corrientes de carácter materialista.	1.1. Conoce y explica algunos de los autores de la Filosofía alemana en el siglo XIX. 2.1. Comprende y aplica la continuidad de Suárez con el idealismo alemán. 3.1. Es capaz de ofrecer algunas diferencias entre los sistemas del idealismo alemán y algunos sistemas materialistas.	X			X				
Unidad didáctica 12. Marx y Hegel										
Marx. El autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx: Hegel y Feuerbach.	1. Comprender la relación maestro-alumno mantenida entre Hegel y Marx, y entre Hegel y Feuerbach. 2. Conocer algunos de los temas de la Filosofía de Hegel. 3. Conocer la crítica a la religión de Feuerbach.	1.1. Conoce y explica la crítica de Marx a Hegel y la continuidad entre Hegel y Marx. 1.2. Comprende la importancia de Feuerbach en la crítica de Marx a Hegel. 1.3. Conoce y aplica el concepto de izquierda hegeliana, distinguiéndolo de la derecha hegeliana. 2.1. Comprende las tesis fundamentales y el esquema de la Filosofía de Hegel. 3.1. Conoce la crítica de Fierbach a la religión.	X			X				
Humanismo y praxis en Karl Marx: la producción social	4. Comprender la noción marxista del hombre en	4.1 Comprende la idea de trabajo en Marx. 4.2. Conoce y explica la antropología		X		X	X	X	X	

		6.6. Valora la importancia del concepto de plusvalía en la economía política.		X		X	X			
				X		X				
Unidad didáctica 13. Schopenhauer y Nietzsche										
Nietzsche. El autor y su contexto filosófico. Un antecedente filosófico de Nietzsche: Schopenhauer.	1. Comprender el vitalismo de Nietzsche, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea. 2. Comprender la Filosofía de Nietzsche dentro del contexto histórico del romanticismo	1.1 Comprende y explica la relación entre Nietzsche y Schopenhauer. 1.2. Comprende la importancia de la dedicación filológica de Nietzsche. 1.3. Distingue las respuestas de Schopenhauer en su afirmación de la voluntad, identificando los problemas de la Filosofía Contemporánea y relacionándolas con las soluciones aportadas por Nietzsche. 2.1. Conoce y explica las tesis básicas del romanticismo. 2.2. Conoce y explica algunos de los principales autores del romanticismo.	X			X				
				X		X				
			X			X				
			X	X		X				X
			X	X		X				
El nuevo método filosófico de Nietzsche.	3. Comprender la ruptura de Nietzsche con el racionalismo moderno. 4. Comprender la química de las ideas y los sentimientos de Nietzsche.	3.1. Explica y valora la crítica de Nietzsche a la razón ilustrada moderna. 4.1. Comprende y explica el proyecto crítico de Nietzsche. 4.2. Conoce y explica la crítica de Nietzsche al historicismo. 4.3. Define conceptos de Nietzsche, como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención o perspectiva.	X			X	X	X	X	
			X			X		X		
			X	X		X				
			X	X		X				
La crítica a la cultura occidental: lenguaje, metafísica y religión.	5. Conocer la crítica de la cultura occidental de Nietzsche.	5.1. Comprende la condición de Nietzsche como filósofo de la sospecha, en relación con Marx y Freud. 5.2. Comprende la		X		X		X	X	

	6. Conocer la teoría del lenguaje de Nietzsche.	crítica cultural de Nietzsche en el contexto del idealismo alemán.				X			X
	7. Conocer la crítica de la religión y de la metafísica de Nietzsche.	6.1. Comprende la teoría del lenguaje de Nietzsche. 7.1. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora.	X	X		X	X		
			X	X		X			
La moral en Nietzsche: la transmutación de los valores y el anuncio del superhombre.	8. Comprender las tesis básicas de la moral de Nietzsche, y explicarlas en relación al formalismo ético kantiano.	8.1. Define conceptos de Nietzsche, como genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros, aplicándolos con rigor. 8.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. 8.3. Estima el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente la defensa de la verdad y la libertad. 8.4. Conoce la teoría del superhombre de Nietzsche. 8.5. Comprende la teoría del eterno retorno de Nietzsche en comparación con el	X	X		X	X	X	X
			X	X		X	X	X	
						X	X	X	X
						X			

		imperativo categórico de Kant.				X				
Unidad didáctica 14. Positivismo y neokantismo										
La Filosofía en el siglo XIX: el positivismo y el neokantismo.	1. Comprender el contexto histórico del siglo XIX en Europa.	1.1. Comprende y explica los acontecimientos fundamentales para el desarrollo de la Filosofía en el siglo XIX.	X	X		X				
	2. Comprender la reacción positivista contra la metafísica.	1.2. Comprende las implicaciones históricas de la crítica a la Filosofía en el siglo XIX.			X	X				
	3. Comprender el desarrollo de la Filosofía kantiana en el siglo XIX.	2.1. Conoce y valora la crítica positivista a la Filosofía y a la metafísica.		X			X			X
		2.2. Conoce algunas tesis del pensamiento de Comte.				X	X			
		3.1. Comprende el desarrollo de la Filosofía de Kant en el siglo XIX.					X			
3.2. Conoce algunos autores de las principales escuelas neokantianas y algunas ideas.					X	X				
Unidad didáctica 15. Husserl y Heidegger										
Fenomenología y Filosofía existencialista: Husserl y Heidegger.	1. Comprender el contexto histórico de la primera mitad del siglo XX.	1.1. Conoce los acontecimientos determinantes para la Filosofía de la primera mitad del siglo XX.			X	X				
	2. Comprender la relevancia y la tradición de la fenomenología de Husserl.	2.1. Comprende y explica la crítica de Husserl a Descartes.	X			X				
		2.2. Comprende y explica la relevancia histórica del proyecto fenomenológico.	X			X				
	3. Comprender el proyecto heideggeriano en relación con Husserl.	3.1. Comprende la crítica de Heidegger a Husserl.					X			
		3.2. Conoce algunas de las tesis de la Filosofía de Heidegger.					X			
	3.3. Comprende la reacción de Heidegger y de Ortega y Gasset a Husserl.					X				
Unidad didáctica 16. Ortega y Gasset										

<p>La Filosofía española: Ortega y Gasset. El autor y su contexto filosófico. El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno.</p>	<p>1. Entender el raciovitalismo de Ortega y Gasset, relacionándolo con figuras tanto de la Filosofía Española, véase Unamuno, como del pensamiento europeo, valorando las influencias que recibe y la repercusión de su pensamiento en el desarrollo de las ideas y la regeneración social, cultural y política de España.</p>	<p>1.1. Comprende el contexto histórico de España a finales del siglo XIX y comienzos del XX.</p> <p>1.2. Utiliza conceptos aplicándolos con rigor como objetivismo, ciencia, europeización, Filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, Raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros.</p> <p>1.2. Respeta el esfuerzo de la Filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, valorando positivamente su compromiso con la defensa de la cultura y la democracia.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	
<p>Primera etapa del pensamiento orteguiano: el perspectivismo.</p>	<p>2. Comprende los puntos fundamentales de la primera etapa del pensamiento orteguiano.</p>	<p>2.1. Conoce y explica el problema España.</p> <p>2.2. Conoce y explica la recepción y crítica orteguiana de la Filosofía de Kant.</p> <p>2.3. Conoce y explica la recepción y crítica orteguiana de la Filosofía de Husserl.</p> <p>2.4. Comprende y aplica la cita “Yo soy yo y mi circunstancia: si no la salvo a ella no me salvo no”.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	
<p>Segunda etapa del pensamiento orteguiano: el raciovitalismo.</p>	<p>3. Comprende los puntos fundamentales de la segunda etapa del pensamiento orteguiano.</p>	<p>3.1. Conoce y explica la noción de razón vital.</p> <p>3.2. Conoce y explica el raciovitalismo en crítica a la razón ilustrada moderna.</p> <p>3.3. Comprende la noción de perspectiva.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	
<p>Tercera etapa del pensamiento orteguiano: la razón histórica.</p>	<p>4. Comprende los puntos fundamentales de la tercera</p>	<p>4.1. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	

	etapa del pensamiento orteguiano.	de la Filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset, relacionándolas con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre otras. 4.2. Comprende el contexto de exilio de la etapa de madurez de Ortega. 4.3. Conoce algunos de los representantes de la Escuela de Madrid.		X		X				
Unidad didáctica 17. Existencialismo										
Filosofía existencialista: Heidegger, Sartre y Camus.	1. Comprender las tesis del existencialismo en relación con el contexto histórico.	1.1. Comprende el contexto bélico del siglo XX. 1.2. Conoce algunas de las ideas básicas del existencialismo. 1.3. Conoce algunos de los autores existencialistas.		X		X				
Unidad didáctica 18. Filosofía analítica y neopositivismo										
Neopositivismo y Filosofía analítica: Russell, Wittgenstein y Popper. El enfoque filosófico de la historia de la ciencia: Kuhn, Lakatos y Feyerabend	1. Comprender la continuidad de las tesis positivistas en el neopositivismo y en la Filosofía analítica. 2. Conocer las principales ideas de la Filosofía analítica. 3. Conocer la noción de paradigma de Kuhn.	1.1 Conoce las tesis neopositivistas y las relaciona con las tesis positivistas. 1.2. Conoce algunos autores neopositivistas. 2.1. Conoce y explica las ideas de la Filosofía analítica. 2.2. Comprende el contexto del giro lingüístico de la Filosofía. 2.3. Conoce algunos autores analíticos y su importancia. 3.1. Conoce y explica la idea de paradigma de Kuhn, y su importancia en la Historia de las ciencias.				X				
			X			X				
			X	X		X				
Unidad didáctica 19. Escuela de Frankfurt										
El autor y su contexto filosófico. Habermas y la crítica de la Escuela de Frankfurt. La	1. Comprende el contexto histórico de la Escuela de Frankfurt.	1.1. Comprende el contexto de exilio de los autores de la Escuela de Frankfurt. 2.1. Conoce y explica		X		X	X			
			X			X		X		

<p>teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes.</p>	<p>2. Conoce la crítica de la Escuela de Frankfurt a la Ilustración.</p> <p>3. Conoce algunos de los autores de la Escuela de Frankfurt, y algunas de sus ideas.</p>	<p>la crítica de la Escuela a la Ilustración.</p> <p>2.2. Conoce el contexto histórico de la crítica a la Ilustración.</p> <p>2.3. Conoce y valora la influencia de Marx y Freud en la Escuela.</p> <p>2.4. Comprende la continuidad de la idea alemana de cultura en la Escuela.</p> <p>3.1. Conoce algunos de los autores de la Escuela.</p> <p>3.2. Conoce y explica algunas de las ideas de la Escuela.</p> <p>3.3. Identifica y reflexiona sobre las respuestas de la Filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, identificando los problemas de la Filosofía Contemporánea.</p>	<p>X</p>	<p>X</p>		<p>X</p>						
<p>La racionalidad dialógica de Habermas. Conocimiento e Interés: la crítica del conocimiento. Teoría de la Acción Comunicativa: la ética dialógica de Habermas y sus aplicaciones sociopolíticas.</p>	<p>4. Conoce las tesis fundamentales de la crítica de la Escuela de Frankfurt, analizando la racionalidad dialógica de Habermas, relacionándolo con la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.</p>	<p>4.1. Identifica conceptos de Habermas, como conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida y conceptos de la Filosofía postmoderna, como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>4.2. Entiende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías de la Filosofía de Habermas, distinguiendo los intereses del conocimiento y la acción comunicativa y las teorías fundamentales de la postmodernidad, analizando la deconstrucción de la modernidad, desde la</p>	<p>X</p>			<p>X</p>						


		<p>multiplicidad de la sociedad de la comunicación y las teorías fundamentales de la postmodernidad, considerando la deconstrucción de la Modernidad, desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación.</p> <p>4.3. Estima el esfuerzo de la Filosofía de Habermas y del pensamiento postmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia.</p>					X	X	X	
--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	--

Unidad didáctica 20. Posmodernidad

<p>El pensamiento posmoderno. Principales características del pensamiento posmoderno. Algunos casos relevantes: Lyotard, Vattimo, Baudrillard.</p>	<p>1. Conocer las tesis más definitorias del pensamiento posmoderno, identificando las tesis fundamentales de Vattimo, Lyotard y Baudrillard, y valorando críticamente su repercusión en el pensamiento filosófico a partir de finales del s. XX.</p>	<p>1.1. Conoce las tesis características del pensamiento posmoderno como la crítica a la razón ilustrada, a la idea de progreso, el pensamiento totalizador, la trivialización de la existencia, el crepúsculo del deber o la pérdida del sujeto frente a la cultura de masas, entre otras.</p> <p>1.2. Comprende y aplica el concepto de postmodernidad en relación a la modernidad.</p> <p>1.3. Conoce y explica la caída de los grandes relatos de la modernidad, y valora la existencia de relatos postmodernos.</p> <p>1.4. Explica y argumenta sobre las principales tesis de filósofos postmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard reflexionando sobre su vigencia actual.</p>				X			X
			X			X			
			X			X			
			X			X			

Unidad didáctica 21. Nuevas tendencias filosóficas

Nuevas tendencias filosóficas en el siglo XXI.	1. Conocer algunas de las alternativas filosóficas surgidas a finales del siglo XX y comienzos de XXI. 2. Conocer las corrientes feministas de la Filosofía contemporánea.	1.1. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Gustavo Bueno.				X				
		1.2. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Slavoj Žižek.				X				
		1.3. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Bruno Latour.				X				
		1.4. Conoce algunas tesis de la Filosofía política contemporánea.				X	X	X	X	
		2.1. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Simone de Beauvoir.				X				
		2.2. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Judith Butler.				X				
		2.3. Conoce algunas tesis de la Filosofía de Martha Nussbaum.				X				
		2.4. Conoce algunas autoras de la Filosofía feminista española (Celia Amorós, Amelia Valcárcel, Alicia Puleo).				X	X	X	X	

	<p>Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad Castilla y León</p>	<p>HISTORIA DE LA FILOSOFÍA</p>	<p>Criterios de corrección</p>
---	--	--	---

Solo se corregirán los ejercicios claramente elegidos, en el orden que aparezcan resueltos, que no excedan de los permitidos y que no aparezcan totalmente tachados. En todo caso, se adaptará a lo dispuesto por la COEBAU.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Comprender el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden.
2. Analizar las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas.
3. Argumentar la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.
4. Situar correctamente a los principales filósofos estudiados en su contexto filosófico.
5. Sintetizar correctamente la filosofía de cada autor y saber exponer, de modo claro y ordenado, las grandes líneas de los filósofos que se han estudiado.
6. Comparar y relacionar filosofías de distintas épocas y autores, a fin de establecer entre ellos semejanzas y diferencias de planteamiento.
7. Conocer y manejar correctamente el vocabulario filosófico básico de la historia de la filosofía.

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

- **Valoración:** Cada pregunta tendrá una valoración de 0 a 2,5 puntos.

Cuestiones referidas a la comprensión adecuada del texto.

- Comprensión y explicación: de forma clara y ordenada el alumno identifica el problema y su temática y expone la tesis o las tesis que sustenta, así como los argumentos empleados.
- Vincula las ideas presentes en el texto con la filosofía del autor.

Cuestiones relacionadas con la definición suficiente de los términos propuestos.


- Define los términos, muestra su sentido en la filosofía del autor y emplea un lenguaje apropiado.

Cuestiones relacionadas con una adecuada exposición de la cuestión planteada.

- Contenidos: se exponen los contenidos fundamentales y se apuntan consecuencias. La información es correcta, rica, pertinente y sin divagaciones.
- Exposición: sigue un esquema coherente y visible, conecta y enlaza las partes del tema y emplea un lenguaje apropiado.
- Indica la relevancia e interés de la cuestión planteada.

Cuestiones en las que hay que establecer la relación pertinente con otro autor o corriente filosófica.

- Se trata de comprobar si el alumno relaciona de modo pertinente al autor con algún otro autor o corriente filosófica indicando semejanzas o diferencias.
- Si se optara por elegir las dos preguntas de comparación, no se podrán comparar a los mismos autores en cada pregunta.

	<p>Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad</p> <p>Castilla y León</p>	<p>HISTORIA DE LA FILOSOFÍA</p>	<p>EXAMEN</p> <p>2 páginas</p>
---	---	--	---------------------------------------

Deberá elegir cuatro de las ocho cuestiones propuestas.

Solo se corregirán los ejercicios claramente elegidos, en el orden que aparezcan resueltos, que no excedan de los permitidos y que no aparezcan totalmente tachados. En todo caso, se adaptará a lo dispuesto por la COEBAU.

Si se eligieran las dos cuestiones de comparación, no se podrán comparar autores entre sí.

Cuestión 1

Platón: República. Libro VII.

“–¿ Y qué? ¿no es también natural –dije–, y se deduce necesariamente de lo dicho, que las gentes sin educación y sin experiencia de la verdad jamás serán aptas para gobernar una ciudad, ni tampoco aquellos a quienes se permita permanecer investigando hasta el fin de su vida; los unos porque no tienen en la vida ningún objetivo al que apunten todas sus acciones tanto privadas como públicas, y los otros porque no consentirán en actuar, considerándose ya en esta vida moradores de las islas de los bienaventurados?

–Es verdad, dijo.

–Es, pues, tarea nuestra, dije, de los fundadores de la república, obligar a las mejores naturalezas a que alcancen el conocimiento que afirmamos era el más excelente: ver el bien y ascender por aquella subida y después que, habiendo subido, hayan visto adecuadamente, no permitirles lo que ahora se les permite.”

Análisis de texto (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

- 1.1. Identifique el problema filosófico al que responde el texto, exponga la tesis o las tesis que sustenta y los argumentos que emplea.
- 1.2. Relacione el contenido del texto con la filosofía del autor.

Cuestión 2

Ortega y Gasset: ¿Qué es filosofía?

“Vivimos aquí, ahora, es decir, que nos encontramos en un lugar del mundo, y nos parece que hemos venido a este lugar libérrimamente: la vida, en efecto, deja un margen de posibilidades dentro del mundo, pero no somos libres para estar o no en este mundo, que es el de ahora. Cabe renunciar a la vida, pero si se vive no cabe elegir el mundo en que se vive. Esto da a nuestra existencia un gesto terriblemente dramático. Vivir no es entrar por gusto en un sitio previamente elegido a sabor, como se elige el teatro después de cenar, sino que es encontrarse de pronto, y sin saber cómo, caído, sumergido, proyectado en un mundo incanjeable: en éste de ahora. Nuestra vida empieza por ser la perpetua sorpresa de existir, sin nuestra anuencia previa, naufragos, en un orbe impremeditado. No nos hemos dado a nosotros la vida sino que nos la encontramos, justamente, al encontrarnos con nosotros”.

Análisis de texto (Valoración de 0 a 2,5 puntos):

- 1.1. Identifique el problema filosófico al que responde el texto, exponga la tesis o las tesis que sustenta y los argumentos que emplea.
- 1.2. Relacione el contenido del texto con la filosofía del autor.

Cuestión 3**Definición de términos (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Elija cinco de los diez términos y defina su significado de acuerdo con la filosofía del autor citado entre paréntesis:

2.1	Certeza (Descartes)	2.6	Sentimiento (Hume)
2.2	Idea (Descartes)	2.7	Fenómeno (Kant)
2.3	Substancia (Descartes)	2.8	Entendimiento (Kant)
2.4	Percepción (Hume)	2.8	A priori (Kant)
2.5	Causalidad (Hume)	2.10	Imperativo categórico (Kant)

Cuestión 4**Definición de términos (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Elija cinco de los diez términos y defina su significado de acuerdo con la filosofía del autor citado entre paréntesis:

2.1	Idea (Platón)	2.6	Sustancia (Aristóteles)
2.2	Razón (Tomás de Aquino)	2.7	Hilemorfismo (Aristóteles)
2.3	Mundo sensible (Platón)	2.8	Doxa (opinión) (Platón)
2.4	Esencia (Tomás de Aquino)	2.8	Polis (ciudad) (Aristóteles)
2.5	Fe (Tomás de Aquino)	2.10	Causa (Aristóteles)

Cuestión 5**Exposición temática (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Nietzsche. La crítica a la cultura Occidental.

Cuestión 6**Exposición temática (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Kant. *La Crítica de la Razón Pura*: la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia

Cuestión 7**Comparación de autores o corrientes (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Exponga las relaciones de semejanza y diferencia de Platón con otro autor o corriente filosófica.

Cuestión 8**Comparación de autores o corrientes (Valoración de 0 a 2,5 puntos):**

Exponga las relaciones de semejanza y diferencia de Ortega y Gasset con otro autor o corriente filosófica.

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

MATRIZ DE ESPECIFICACIONES DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA		
BLOQUES DE CONTENIDO	PORCENTAJE ASIGNADO AL BLOQUE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Bloque 1. Contenidos transversales.	25%	<p>Comprende el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden.</p> <p>Analiza las ideas del texto, identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas.</p> <p>Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y los contenidos estudiados.</p> <p>Argumenta sus propias opiniones con claridad y coherencia.</p> <p>Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes.</p> <p>Sintetiza correctamente la filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la historia de la filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.</p> <p>Elabora listas de vocabulario de conceptos útiles para la comprensión de la filosofía del autor, comprendiendo su significado y aplicándolos con rigor.</p> <p>Realiza redacciones o disertaciones que impliquen un esfuerzo creativo y una valoración personal de los problemas filosóficos planteados en la Historia de la Filosofía.</p>

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

<p>Bloque 2. La Filosofía en la Grecia Antigua. Bloque 3. La Filosofía Medieval.</p>	<p>25%</p>	<p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud.</p> <p>Utiliza conceptos de Platón, como Idea, mundo sensible, mundo inteligible, Bien, razón doxa, episteme, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración, mimesis, methexis, virtud y justicia, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos, los conceptos fundamentales de la dialéctica de Sócrates y el relativismo moral de los sofistas, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Platón.</p> <p>Utiliza con rigor conceptos del marco del pensamiento de Aristóteles, como sustancia, ciencia, metafísica, material, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud, entre otros.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonística y la política, comparándolas con las teorías de Platón.</p> <p>Describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunas de los grandes logros de la ciencia alejandrina.</p> <p>Define conceptos de Tomás de Aquino, como razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación, inmortalidad, Ley Natural, Ley positiva y precepto, entre otros, con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Tomás de Aquino, distinguiendo la relación entre fe y razón, las vías de demostración de la existencia de Dios y la Ley Moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua.</p>
--	------------	---

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

		Discrimina las respuestas del agustinismo, la filosofía árabe y judía y el nominalismo, identificando los problemas de la Filosofía Medieval y relacionándolas con las soluciones aportadas por Tomás de Aquino.
Bloque 4. La Filosofía en la modernidad y la ilustración.	25%	<p>Explica las ideas ético-políticas fundamentales de Nicolás Maquiavelo, y compara con los sistemas ético-políticos anteriores.</p> <p>Identifica conceptos de Descartes como, razón, certeza, método, duda, hipótesis, cogito, idea, substancia y subjetivismo entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Descartes, analizando el método y la relación entre conocimiento y realidad a partir del cogito y el dualismo en el ser humano, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua y Medieval.</p> <p>Utiliza conceptos de Hume, como escepticismo, crítica, experiencia, percepción, inmanencia, asociación, impresiones, ideas, hábito, contradicción, causa, creencia, sentimiento, mérito, utilidad, felicidad, contrato social, libertad y deber, entre otros, usándolos con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Hume, distinguiendo los principios y elementos del conocimiento, respecto a la verdad, la crítica a la causalidad y a la sustancia y el emotivismo moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y el racionalismo moderno.</p> <p>Explica las ideas centrales del liberalismo político de Locke, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Hume.</p> <p>Comprende los ideales que impulsaron los ilustrados franceses explica el sentido y trascendencia del pensamiento de Rousseau, su crítica social, la crítica a la civilización, el estado de la naturaleza, la defensa del contrato social y la voluntad general.</p>

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

		<p>Aplica conceptos de Kant, como sensibilidad, entendimiento, razón, crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio, a priori, a posteriori, facultad, intuición, categoría, ilusión trascendental, ideal, ley, fenómeno, noúmeno, voluntad, deber, imperativo, categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Kant, analizando las facultades y límites del conocimiento, la Ley Moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna.</p>
<p>Bloque 5. La Filosofía contemporánea.</p>	<p>25%</p>	<p>Identifica conceptos de Marx, como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, luchas de clases, trabajo, plusvalía y humanismo, entre otros, utilizándolos con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico, la crítica al idealismo, a la alienación, a la ideología y su visión humanista del individuo.</p> <p>Define conceptos de Nietzsche, como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder y eterno retorno, entre otros, aplicándolos con rigor.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea.</p> <p>Utiliza conceptos aplicándolos con rigor como objetivismo, ciencia, europeización, filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, Raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, generación, hombre-masa y hombre selecto, entre otros.</p> <p>Explica con claridad las teorías fundamentales de la filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset,</p>

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

		<p>relacionándolas con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre otras.</p> <p>Explica con claridad las teorías de la filosofía de Habermas, distinguiendo los intereses del conocimiento y la acción comunicativa y las teorías fundamentales de la postmodernidad, analizando la deconstrucción de la modernidad, desde la multiplicidad de la sociedad de la comunicación.</p>
--	--	--

NÚMERO DE PREGUNTAS: 4		
Abiertas	Semiabiertas	De opción múltiple
3	1	0

ANEXO VI. Rúbricas para la calificación de las «propuestas prácticas de evaluación»¹.

Rúbrica para la calificación de la exposición oral.

Pareja número:	No ha habido preparación del tema (0-3)	Podrían haberlo hecho mejor (3-5)	Demuestran un esfuerzo importante (5-6)	Demuestran interés y dedicación por el tema (6-9)	Un trabajo excelente, con dedicación, interés y alta capacidad comunicativa (9-10)	Nota final: Justifica tu respuesta
Presentación ordenada, coherente y bien explicada.						
Análisis del contexto en el que se produce el debate de la cuestión.						
Definición y relación entre los conceptos enfrentados.						
Argumentación crítica de los desarrollos conceptuales de los autores.						
Exposición de la influencia de las tesis planteadas.						
Argumentación racional y ajustada a los criterios de la dialéctica.						
						Nota final (media):

¹ En estas rúbricas se tienen en cuenta tanto los criterios generales como los específicos de cada unidad didáctica.

Rúbrica para la calificación de la presentación digital (Power Point).

Pareja número:	Mal (0-3)	Regular (3-5)	Bien (5-7)	Excelente (7-10)
Presentación Orden y claridad de las partes de la presentación.				
Diseño Diseño atractivo, intuitivo y clarificador.				
Uso de recursos multimedia Se emplean imágenes, videos, gráficas o enlaces a webs.				
Relación con el tema La información ofrecida ayuda a comprender el tema de la exposición				
				Nota final:

Rúbrica para la calificación de la presentación escrita.

Pareja número:	Mal (0-3)	Regular (3-5)	Bien (5-7)	Excelente (7-10)
Índice Distinción de partes y subpartes, numeración de páginas.				
Introducción Presentación de la cuestión y del contexto histórico en el que se enmarca.				
Desarrollo Diferenciación clara de los argumentos enfrentados y orden de exposición de los mismos.				
Conclusiones Redacción clara, con valoración personal de la cuestión.				
Referencias bibliográficas Inclusión de obras consultadas, valorando especialmente el recurso de bibliografía secundaria.				
				Nota final:

Rúbrica para la calificación del comentario de texto.

<p>Introducción</p>	<p>No identifica la problemática o la temática del texto, ni contextualiza la obra.</p> <p>0 puntos</p>	<p>Identifica la problemática o la temática del texto, pero no contextualiza la obra.</p> <p>1,00 puntos</p>	<p>Identifica la problemática del texto y contextualiza la obra.</p> <p>1,50 punto</p>	<p>Identifica la problemática del texto, contextualiza la obra y la relaciona con la Filosofía del autor.</p> <p>2,50 puntos</p>
<p>Análisis del texto</p>	<p>No acierta a distinguir la tesis principal de los argumentos secundarios.</p> <p>0 puntos</p>	<p>Identifica la tesis y los argumentos, pero simplemente indica su lugar en el texto.</p> <p>0,50 puntos</p>	<p>Identifica la tesis y los argumentos, y expone de forma clara y coherente la línea argumentativa.</p> <p>1,00 punto</p>	<p>Identifica la tesis y los argumentos, y expone de forma clara, coherente la línea argumentativa, y la relaciona con la Filosofía del autor.</p> <p>2,00 puntos</p>
<p>Análisis de conceptos</p>	<p>No analiza ninguno de los dos conceptos, o lo hace erróneamente.</p> <p>0 puntos</p>	<p>Analiza al menos uno de los conceptos, pero se limita a reinterpretar la letra del texto.</p> <p>0,50 puntos</p>	<p>Analiza al menos uno de los conceptos justificando su lugar y reconociendo su posición en el pensamiento del autor.</p> <p>1,00 punto</p>	<p>Analiza los dos conceptos justificando su lugar y reconociendo su posición en el pensamiento del autor.</p> <p>2,00 puntos</p>
<p>Comparación</p>	<p>No realiza comparación alguna o lo hace erróneamente.</p> <p>0 puntos</p>	<p>Ofrece una comparación superficial con otro autor, indicando simplemente ideas o hechos en común.</p> <p>1,00 punto</p>	<p>Compara algunas de las ideas del autor con otros autores de distintas unidades didácticas.</p> <p>2,00 puntos</p>	<p>Ofrece una comparación precisa, sintética y clara del autor con otro autor de la unidad didáctica.</p> <p>3,50 puntos</p>

Rúbrica para la calificación del «diario filosófico».

<p>Constancia</p>	<p>No ha realizado más del 10% de las entradas del «diario filosófico» (13). 0 puntos</p>	<p>Ha realizado entre el 10 y el 50% de las entradas del «diario filosófico» (13-62). 1,00 puntos</p>	<p>Ha realizado entre el 50 y el 75% de las entradas del «diario filosófico» (62-93). 1,50 punto</p>	<p>Ha realizado todas las entradas del «diario filosófico» (124). 2,50 puntos</p>
<p>Originalidad</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas reproduce o parafrasea los argumentos expuestos en el aula. 0 puntos</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas presenta una reflexión crítica sobre las cuestiones expuestas en el aula con argumentos de otros autores. 0,50 puntos</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas presenta una reflexión crítica sobre las cuestiones expuestas en el aula, ofreciendo argumentos personales. 1,50 punto</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas presenta su visión personal sobre el tema, introduciendo argumentos propios para justificar su posición. 2,50 puntos</p>
<p>Comprensión</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas no tiene en cuenta ninguna de las teorías o de los conceptos expuestos en el aula. 0 puntos</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas introduce teorías y conceptos expuestos en el aula. 0,50 puntos</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas demuestra una clara comprensión de las teorías y conceptos expuestos en el aula. 1,50 punto</p>	<p>En al menos 2 de cada 3 entradas demuestra una clara comprensión de las teorías y conceptos expuestos, y los relaciona con otros conceptos de otras unidades temáticas o sesiones. 2,50 puntos</p>
<p>Argumentación</p>	<p>No se expresa con claridad, y no justifica sus opiniones personales con argumentos. 0 puntos</p>	<p>Se expresa con claridad, aunque sus conclusiones o posturas no están lo suficientemente justificadas. 1,00 punto</p>	<p>Se expresa con claridad y justifica sus conclusiones. 1,50 puntos</p>	<p>Se expresa con claridad, justifica sus conclusiones y critica argumentos contrarios. 2,50 puntos</p>

Rúbrica de autoevaluación para la nota trimestral de participación.

Resalta o selecciona la opción con la que más te identificas en cada una de las siguientes cuestiones.

1. ¿Has leído y analizado los textos y demás material sugerido antes de la sesión de cada clase?
 - a) Nunca o casi nunca.
 - b) No lo suficiente.
 - c) En la mitad de las sesiones (1 de cada dos).
 - d) En todas las sesiones.

2. ¿Has participado activamente con preguntas o reflexiones en las sesiones de clase?
 - a) Nunca o casi nunca.
 - b) No lo suficiente.
 - c) En la mitad de las sesiones (1 de cada dos).
 - d) En todas las sesiones.

3. ¿Has redactado la entrada al Diario correspondiente al final de cada sesión de clase?
 - a) Nunca o puntualmente.
 - b) No lo suficiente.
 - c) En la mitad de las sesiones (1 de cada dos).
 - d) En todas las sesiones.

4. Las entradas que has redactado se han caracterizado principalmente por:
 - a) Ser un resumen de las cuestiones tratadas en el aula.
 - b) Realizar análisis en los que has mostrado tu capacidad “crítica”.
 - c) Realizar aportes y reflexiones vivenciales.

5. Valora tu capacidad de argumentación mostrada en las últimas reflexiones realizadas en el aula:

- a) He recurrido a conceptos y relaciones entre conceptos.
- b) He tenido en cuenta ideas de otras unidades didácticas.
- c) He desarrollado una opinión personal argumentada y coherente.
- d) He repetido ideas de fuentes de información externas.
- e) He tenido en cuenta la bibliografía recomendada para el tema.
- f) He ofrecido resultados de estudios, investigaciones o intereses propios.

Asígnate una puntuación tomando en consideración los siguientes referentes:

PUNTUACIÓN (0 a 10):

Referentes:

- 0 a 4,9 puntos: He participado en los debates del aula.
- 5 a 6,9 puntos: He participado activamente ofreciendo argumentos basados en datos y conceptos expuestos en las sesiones previas.
- 7 a 8,4 puntos: He participado activamente introduciendo nuevas cuestiones extraídas de la bibliografía de la unidad.
- 8,5 a 10 puntos: He participado activamente en los debates del aula incluyendo lecturas secundarias propias y en los turnos de preguntas de las intervenciones de mis compañeros.

ANEXO VII. Prueba de evaluación de la programación didáctica y rúbrica de evaluación.

(A completar por los alumnos):

Resalta o selecciona la opción con la que más te identificas en cada una de las siguientes cuestiones.

1. Los materiales empleados en clase me han servido de guía para la comprensión y el estudio de los contenidos del curso.
 - a) Nada de acuerdo.
 - b) Poco de acuerdo.
 - c) De acuerdo.
 - d) Totalmente de acuerdo.

2. Los recursos didácticos de los que nos ha informado el profesor han sido útiles para preparar las pruebas de evaluación de la asignatura y la prueba de EBAU.
 - a) Nada de acuerdo.
 - b) Poco de acuerdo.
 - c) De acuerdo.
 - d) Totalmente de acuerdo.

3. La distribución de las sesiones, los temas y los contenidos ha sido la más adecuada para una correcta comprensión de la asignatura.
 - a) Nada de acuerdo.
 - b) Poco de acuerdo.
 - c) De acuerdo.
 - d) Totalmente de acuerdo.

4. Los métodos introducidos por el profesor en la exposición de los contenidos de la asignatura ha sido útil para mejorar el clima del aula.
 - a) Nada de acuerdo.
 - b) Poco de acuerdo.
 - c) De acuerdo.
 - d) Totalmente de acuerdo.

5. Expón, en cuatro o cinco líneas, tu valoración personal de la asignatura.

6. Indica, si lo consideras necesario, los elementos de la programación didáctica que a tu juicio deberían cambiarse o eliminarse.

ANEXO VIII. Ejemplo de unidad didáctica.

1. CRÉDITOS		
1.1. Título	«La Filosofía de Platón y la Filosofía de Aristóteles».	
1.2. Resumen	Exposición «dialéctica» del pensamiento de Platón y el pensamiento de Aristóteles, a efecto de reconocer los puntos fundamentales de las dos tendencias filosóficas desde las cuales se constituirá la Historia de la Filosofía según un enfoque dialéctico que dé cuenta de sus puntos de unión y ruptura, remitiendo, además, a las implicaciones del contexto histórico sobre su pensamiento.	
1.3. Requerimientos técnicos	Bastará con que los alumnos hayan asistido y participado en las sesiones previas: «Unidad didáctica 0. Los orígenes de la Filosofía en la Grecia clásica», y «Unidad didáctica 1. La disputa entre Sócrates y los sofistas». Asimismo, se requiere de la lectura diaria de los textos recomendados.	
2. CATALOGACIÓN		
2.1. Etapa y curso	2º de Bachillerato	
2.2. Áreas	Historia de la Filosofía	
2.3. Bloque	La Filosofía antigua	
2.4. Tema	Platón y Aristóteles	
3. PROGRAMACIÓN		
3.1. Finalidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el contexto histórico del desarrollo de la Filosofía griega. 2. Conocer los conceptos básicos de la Filosofía de Platón. 3. Conocer los conceptos básicos de la Filosofía de Aristóteles. 4. Comprender la relación de «recepción crítica» de la Filosofía de Platón por parte de Aristóteles. 5. Reconocer los dos modelos ontológicos fundamentales para el desarrollo de la Historia de la Filosofía. 6. Reconocer las influencias de los filósofos previos en Platón y Aristóteles. 	
3.2. Competencias	COMPETENCIAS	TAREAS RELACIONADAS
	Competencia lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comentario de texto. 2. Participación en el aula. 3. Participación en el debate inicial de la unidad didáctica. 4. Realización de la prueba práctica de evaluación seleccionada: «disputación», «propuesta práctica» o «propuesta artística».
	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la influencia de la Geometría y de las Matemáticas en el desarrollo de la Filosofía griega.
	Competencia digital	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de power point para

		la exposición de la prueba práctica seleccionada.
	Aprender a aprender	1. Lectura de los textos recomendados. 2. Lectura de textos secundarios. 3. Lectura de textos seleccionados por el propio alumno. 4. Conexión de las tesis de la unidad con las de otras unidades didácticas.
	Competencias sociales y cívicas	1. Aplicación práctica de los conceptos de la unidad didáctica, en particular los relativos a las propuestas éticas y políticas de Platón y Aristóteles.
	Sentido de la iniciativa y espíritu de la empresa	1. Lectura de los textos recomendados. 2. Lectura de textos secundarios. 3. Lectura de textos seleccionados por el propio alumno. 4. Conexión de las tesis de la unidad con las de otras unidades didácticas.
	Conciencia y expresiones culturales	1. Conocer el contexto histórico en el que surge el pensamiento filosófico y sus influencias. 2. Conocer el contexto político de la Grecia clásica. 3. Conocer la importancia de la ciudad en el desarrollo de la Filosofía griega. 4. Conocer la importancia de la Academia platónica en el desarrollo de la Filosofía griega.
3.3.Contenidos	Ver ANEXO I	
3.4.Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	Ver ANEXO II	
4. PROCESO DE APRENDIZAJE		
4.1. Metodología	Metodología principal: Método dialógico y lección magistral. Metodología secundaria: Método dialéctico. Fases desarrollo de la unidad didáctica: «Proemio práctico proactivo», «Exposición conceptual dialéctica», «Postfacio práctico».	
4.2. Temporización	La unidad didáctica 2 se impartirá durante el mes de octubre, con una duración relativa de 13 sesiones (al final del primer trimestre se han dejado dos sesiones sin asignación por si fuese necesario ampliar alguna de las unidades didácticas comprendidas en este periodo). El martes 6 comenzará la primera sesión, y la última está programada para el jueves 29 (con sesiones semanales los lunes, martes, jueves y viernes).	
4.3. Actividades y tareas	Ver ANEXO I	
5. ELEMENTOS TRANSVERSALES		
5.1.Elementos transversales que se trabajan	1. Comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual. 2. Tecnologías de la información y la comunicación. 4. Educación cívica y constitucional. 8. Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor.	
6. EVALUACIÓN		

6.1.Momentos	Evaluación inicial: Diálogo introductorio. Evaluación de proceso: Participación en el aula y «diario filosófico». Evaluación final: Pruebas prácticas de evaluación y comentario de texto.
6.2.Procedimientos	«Pruebas prácticas de evaluación»: «Disputación», «propuesta práctica» y «propuesta artística». Comentario de texto. Participación en clase.
6.3.Instrumentos	Para la evaluación de las «pruebas prácticas de evaluación» se dispone de tres rúbricas, según el ANEXO VII. Para la evaluación del comentario de texto se dispone de una rúbrica, según el ANEXO VII. Para la evaluación de la participación en el aula se tendrán en cuenta el número de intervenciones del alumno durante las trece sesiones de la asignatura (en particular, en las sesiones primera, penúltima y última, en las que se exige una mayor participación por su parte), y la calidad de las mismas. La calidad de las intervenciones se calcula en virtud de la satisfacción, parcial o completa, de los criterios de evaluación específicos de la unidad didáctica, disponibles en el ANEXO II.
7. MATERIALES Y RECURSOS	
7.1.Materiales	Textos seleccionados, esquemas, mapas conceptuales, bibliografía y temas preparados por el profesor.
7.2.Recursos	Pizarra electrónica, pizarra analógica, textos seleccionados.