



Universidad de Valladolid

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Facultad de Filosofía y Letras

Una propuesta educativa de filosofía para la vida para la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato

Alumno: Diego González San Miguel

Tutora: María José Gómez Mata

Curso 2022-2023

RESUMEN

La propuesta educativa que se ofrece en este trabajo vincula la *filosofía para la vida* con la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato, contemplando la filosofía desde una dimensión distinta a la que estamos acostumbrados en la docencia tradicional, a la vez que la complementa. En ella se plantea la idea de ofrecer la filosofía como respuesta a situaciones vitales difíciles con el objetivo de ofrecer consuelo y respuesta a dichas situaciones, esperando que la filosofía sirva a una mejor forma de vivir. Es por ello, que tiene un doble carácter: por un lado, la enseñanza del saber filosófico; y, por otro lado, que los temas tratados en clase sirvan de ayuda y sean útiles a los alumnos y sus vidas.

PALABRAS CLAVE

Propuesta educativa, bachillerato, Historia de la Filosofía, filosofía práctica, filosofía para la vida, asesoramiento filosófico, amor.

ABSTRACT

The educational proposal offered in this work links philosophy for life with the subject of History of Philosophy of the 2nd year of Bachillerato, contemplating philosophy from a different dimension to the one we are used to in traditional teaching, while complementing it. It proposes the idea of offering philosophy as a response to difficult life situations with the aim of offering comfort and response to these situations, hoping that philosophy serves a better way of living. That is why it has a double character: on the one hand, the teaching of philosophical knowledge; and, on the other hand, that the topics dealt with in class serve as a help and be useful to the students and their lives.

KEY WORDS

Educational proposal, baccalaureate, History of Philosophy, practical philosophy, philosophy for life, philosophical advice, love.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	6
II. JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	8
ii.i. Problemática educativa	8
ii.ii. Justificación pedagógica: Filosofía para la vida	10
ii.iii. Justificación legal.....	14
ii.iv. Planteamiento de la programación didáctica para un curso	16
III. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	21
iii.i. A las competencias clave	24
iii.ii. A las competencias específicas a través de los criterios de evaluación, mediante las situaciones de aprendizaje y los indicadores de logro	32
iii.iii. Contenidos de carácter transversal que se trabajaran con la unidad didáctica .	36
IV. TEMPORALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	36
V. METODOLOGÍA.....	38
v.i. Exposición de la teoría y los casos de asesoramiento filosófico	38
v.ii. El dossier	40
v.iii. La resolución de un caso de asesoramiento filosófico	40
VI. LAS SESIONES.....	41
Introducción.....	41
Sesión 0. Introducción a la filosofía práctica.	41
Sesión 1. Introducción a la filosofía del amor y las relaciones. Presentación de los elementos del amor.....	41
Sesión 2. El amor platónico, lectura y comentario de <i>El Banquete</i>	41
Casos.....	41
Sesión 3. Amor y felicidad.	41
Sesión 4. Amor y honestidad.....	42
Sesión 5. Amor y libertad.....	42

Sesión 6 y 7. Amor y sufrimiento.....	42
Sesión 8. Amor y familia.....	43
Exposiciones.....	43
Sesión 9 y 10. Exposiciones orales acerca de la resolución de casos de asesoramiento filosófico.....	43
VII. SITUACIONES DE APRENDIZAJE	43
Situación de aprendizaje 1. El Banquete: Una Experiencia Teatral Filosófica.....	43
Situación de aprendizaje 2. Apuntes reflexivos: construyendo nuestro dossier de filosofía para la vida	45
Situación de aprendizaje 3. En busca de perspectivas: Resolución de casos de Asesoramiento Filosófico.....	46
Situación de aprendizaje 4. Compartiendo soluciones: exposición oral de un caso de asesoramiento resuelto.....	48
Situación de aprendizaje 5. Prueba escrita de Historia de la Filosofía.....	49
VIII. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	50
viii.i. Situaciones de aprendizaje	51
viii.ii. Evaluación del trimestre	55
IX. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	55
ix.i. Medidas ordinarias	55
ix.ii. Medidas específicas.....	56
X. CONCLUSIÓN	56
XI. REFERENCIAS	59
xi.i. Legislación	59
xi.ii. Libros	59
xi.iii. Estudios académicos	59
xi.iv. Artículos académicos	60
xi.v. Vídeos.....	60
xi.vi. Webs.....	61

XII. ANEXOS	62
Sesión 3. Amor y felicidad	63
Texto 1. El caso de Susan.....	63
Sesión 4. Amor y honestidad.....	67
Texto 2. ¿Deberías contárselo todo a tu pareja?.....	67
Sesión 5. Amor y libertad.....	73
Texto 3. ¿Tiene importancia que tu pareja fisgue en tu móvil?	73
Sesiones 6 y 7. Amor y sufrimiento.....	77
Texto 4. El caso de Nora y Tom.....	77
Texto 5. ¿Cómo se supera una ruptura sentimental?.....	81
Texto 6. El caso de Barry	86
Sesión 8. Amor y familia.....	90
Texto 7. El caso de Sonia	90

I. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de filosofía en la sociedad actual a menudo resuena la siguiente pregunta entorno a ella: “¿Y, para que sirve?” Esta formulación no hace más que desvelar que la dialéctica medios-fines está a la orden del día, y parece que si algo no contribuye al progreso técnico o económico carece de valor, y, generalmente, se valora lo primero porque suele contribuir a lo segundo. En el mejor de los casos, la sociedad percibe la filosofía como un pasatiempo para sabios; y se la considera importante, sin saber muy bien por qué, puesto que se encuentra perteneciendo al “mundo de la cultura”. La filosofía sirve a multitud de fines, aunque sea el simple hecho de obtener un conocimiento filosófico, siendo la filosofía en estas circunstancias medio y fin de sí misma, si nos alejamos del concepto económico-productivo de lo que es útil.

Pero, este TFM no consiste en defender el saber filosófico y sus múltiples utilidades, sino más bien exponer una de ellas y ofrecerla al alumnado de bachillerato. El imaginario cultural parece que ha terminado por reducir la filosofía a una serie de conocimientos que han sido escritos por intelectuales de cabello y barba cana, cuyas obras se encuentran yaciendo en las estanterías llenas de polvo de las bibliotecas.

Así, la filosofía llegó a convertirse en una actividad intelectual que quedó restringida al ámbito de la academia y de las discusiones teóricas, siendo ejercida casi exclusivamente con fines a la investigación erudita y la formación de docentes. Tal es quizás el motivo, injustificado, pero generalizado, por el cual las sociedades occidentales, si bien no dejaron de tener aprecio por la filosofía, sí vinieron a hacerse de una idea sobre ésta en la que se le considera un conocimiento bello pero inútil e irrelevante. (Iturbe, 2022, p. 5)¹

No obstante, la filosofía cuestiona, trata de explicar y sirve a la multitud de problemáticas que plantea la realidad y a todo lo que ella contiene; así como pone de relieve, la propia relación que el hombre mantiene con ella. Es imposible que haya un solo elemento de la realidad que de algún modo no se vea afectado por este saber, ya sea porque planteamos su ser, lo ponemos en relación de un sistema político, cuestionamos como llegamos a acceder a él, etc. Pero, por otro lado, también la filosofía tiene un enfoque vital muy concreto, el cual se trata de rescatar en este TFM, con el objetivo de

¹ G. Iturbe, M. A. (2022). *El realismo filosófico como el enfoque adecuado para el asesoramiento filosófico*. Philosophicum Consilium (p. 5).
https://www.academia.edu/80776702/El_realismo_filos%C3%B3fico_como_enfoque_adecuado_para_el_asesoramiento_filos%C3%B3fico

que este planteamiento llegue a las aulas de bachillerato y sirva existencialmente a los alumnos que cursen alguna de las asignaturas filosóficas.

Este enfoque, supuso una revivificación de la filosofía a partir de los años 70, a la hora de aplicar la filosofía y ponerla al servicio de la resolución de problemas concretos. Aunque esta concepción se encuentra recobrando fuerza en el *mundo de lo filosófico*² desde entonces, los antecedentes de la filosofía práctica pueden ser rastreados hasta Sócrates y la Grecia clásica, y de alguna manera fue de las primeras formas de comprender la filosofía. Por otro lado, puede afirmarse que a lo largo de su historia siempre han existido filósofos que han sido conscientes de los beneficios del estudio de la disciplina, no sólo al nivel de la contemplación teórica, sino precisamente por su aplicación. No obstante, a medida que la filosofía fue adquiriendo un carácter especializado y una jerga técnica muy específica, fue alejándose cada vez más de su servicio público-social. Pero nunca ha perdido del todo su concepción de saber para la vida, para hacer de ella una vida buena, entendiendo buena en el sentido amplio de la palabra, tanto en el sentido ontológico como en el de la praxis. Podemos afirmar entonces, que la utilidad filosófica que en este texto se va a trabajar, es la de una filosofía para la vida

De lo que se trata en definitiva en este TFM es de plantear al alumnado una filosofía para la vida rescatando la visión de la filosofía en el mundo griego, la cual es concebida y practicada en un sentido eminentemente pedagógico orientada al cuidado de la conducción de las conductas de los individuos y la formación del espíritu. Una tarea que siempre se realizará junto al estudio tradicional de la filosofía a través de autores y corrientes filosóficas, y sirviéndose a su vez de ellos. De esta forma, se trata de incitar a la reflexión a los alumnos con el objetivo de que generen una filosofía propia consciente a partir de la cual puedan obrar y afrontar la vida y sus respectivas problemáticas inherentes, a través del uso de herramientas filosóficas, siempre con el ideal presente de una vida buena, repensando y retomando el sentido ético-formativo de la actividad filosófica, es decir, su dimensión psicagógica en el sentido griego del término. Y, para llevar todo esto a cabo se prestará un especial interés en esta renacida rama de la filosofía, mediante un acercamiento a lo que se ha conocido como: consultoría filosófica, asesoramiento filosófico, orientación o terapia filosófica. A través de la cual

² Entiéndase como aquella dimensión de la filosofía de la que se participa, ya sea mediante su estudio o ejerciendo su profesión.

los estudiantes podrán reflexionar y plantear sus problemas y preocupaciones, entendiéndolos de una manera más profunda y encontrando posibles soluciones desde una perspectiva filosófica propia. El asesoramiento filosófico puede ser especialmente beneficioso para los estudiantes de bachillerato, ya que se encuentran en un momento crucial de sus vidas en el que deben tomar decisiones importantes sobre su futuro, su identidad y su lugar en el mundo.

II. JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

ii.i. Problemática educativa

La adolescencia es la etapa de la vida que trae consigo mayor número de cambios, tanto físicos como psíquicos. El paso de la infancia a la vida adulta, el cual podemos situar no solo en la etapa que los alumnos viven durante sus años de instituto, sino que incluso se extiende más allá; supone un momento crucial para la vida de cualquier individuo, ya que es durante ese momento cuando una persona forja casi por completo su personalidad, lo que de alguna manera influirá notablemente en como afrontará los siguientes momentos vitales y sus respectivos problemas. Durante la adolescencia se observan cómo los diferentes cambios que los adolescentes sufren ya sean de manera física, como psicológica o socialmente, en numerosas ocasiones producen miedos, vergüenzas, o ciertas actitudes tanto dañinas como beneficiosas que muchas veces permanecen a lo largo del tiempo. Por otro lado, cuando la forma de concebir el mundo se va constituyendo, comienzan a surgir en ellos problemáticas de verdadera índole filosófica, tales como una cierta visión de la realidad, el cuestionamiento del orden establecido, problemas morales, o crisis existenciales, entre otros. Problemas que terminan por generar en cada uno de los individuos una proto-metafísica individual que no hace otra cosa que terminar de definir el marco de acción bajo la cual los adolescentes llevan a cabo sus diferentes acciones y que no siempre es coherente, lógicamente hablando.

Este tipo de concepciones que se forjan de una manera crucial durante la adolescencia, y que continúan forjándose, aunque de una manera más paulatina a lo largo de la vida; pueden entrañar dificultades o problemas en último término según como queden definidas, ya sea tanto a nivel individual como social. Desde la filosofía práctica y la perspectiva del asesoramiento filosófico, se trata de hacer frente a esta situación con el

objetivo de que el alumnado adquiera herramientas y conocimientos con los que pueda mejorar su vida en un sentido existencial; así como descubrir en la filosofía una ayuda y una cura del alma, es decir, encontrar en la filosofía, independientemente de a quién o qué se estudiando, una ayuda para vivir mejor.

Es importante destacar que toda esta forma de trabajar respecto a la resolución de ciertos malestares y problemáticas existenciales no puede ser realizada desde una perspectiva psicologista, ya que no estamos hablando en ningún caso de trastornos psicológicos, sino que debe ser abordada desde un ámbito absolutamente filosófico, al cual competen. Cabe decir, que con el asesoramiento filosófico o la filosofía para la vida tampoco se trata de otorgar un sentido de la vida particular, o dar una solución exacta para un caso tipo; sino que más bien consiste en desvelar, a través del estudio de diferentes filosofías, una filosofía vital de manera explícita y consciente, que anteriormente se encontraba de manera latente y velada. Esta será a su vez construida de forma coherente y con ella los alumnos podrán enfrentarse a los diferentes problemas de una forma satisfactoria, ya que al ser redescubierta por sí mismos es identificada como propia, sin que tengan que seguir un recetario filosófico en el cual no se reconocen. En definitiva, se trata de generar y fomentar una actitud y práctica permanente que se va configurando progresivamente en la medida en que se va ejerciendo. Por esta razón es un ejercicio que abarca la totalidad de la existencia y requiere coherencia, persistencia y constancia.

Para ejemplificar todo esto de lo que venimos hablando, pongamos como ejemplo la problemática existencial típica que surge en los adolescentes al encaminarse al final de la etapa educativa del instituto, el cual no deja de hacer referencia a la concepción orteguiana de la vida como proyecto, y del cual pueden surgir las siguientes preguntas: *¿seguir estudiando o buscar trabajo? Y, si se estudia, ¿estudiar lo que a uno le gusta o algo que tenga salidas y que pueda lograr un futuro económico acomodado? ¿Qué sea útil o que sea lo que yo quiero?* Una problemática muy relacionada al problema filosófico: *¿Qué quiero ser? Y ¿Qué soy?*, puesto que no es muy difícil atisbar que cuando a uno se le pregunta por lo que “*es*”, rápidamente suele ofrecer como respuesta su profesión.

Pero también, a su vez existen otro tipo de problemáticas que a menudo desde el “mundo de los adultos” se acostumbra a restar importancia, y que aquejan también a los

adolescentes, y si queremos valorarlo en términos de eficiencia escolar y social, estos también influyen en el rendimiento escolar de los alumnos, así como en las relaciones que estos tengan (escolares, familiares, de amistad, pareja, etc.). Problemas que a menudo también afectan al mundo de los adultos, y que en gran medida vienen determinadas por la concepción que desarrollaron en la adolescencia ante estas situaciones. De esta forma se construirían conocimientos que no solo sirven a su presente sino también a su futuro, no es pues este el famoso “aprendizaje significativo” del que tanto hablan los pedagogos.

La vida humana está repleta de conflicto y de cambio, los cuales no han de ser necesariamente perjudiciales, siempre y cuando estos se enfrenten con *filosofía*, si a partir de ellos se quiere crecer y vivir auténticamente, “realizarse como persona, evitando ir deslizándose por la vida, saltando de personaje en personaje, desconociendo quién se es verdaderamente” (Neves, 2007, p. 39)³. Es una ética del arte de vivir en tanto que trabajo sobre sí mismo. Así, problemas como el desamor, la pérdida de un ser querido, la problemática de lo que “soy”, el sentido de la vida, como obrar en una determinada situación, etc.; son problemáticas que comienzan en la adolescencia pero que tienen continuidad en toda la vida adulta, y cuya respuesta es y solo puede ser filosófica. Retomando la filosofía como ejercicio y forma de vida. La actividad filosófica, en su sentido originario, conduce a ocuparse de sí mismo, a pre-ocuparse de sí para estar en posibilidad de conducir la existencia propia. Esta es la torsión ética que los especialistas le atribuyen a Foucault hacia el final de su vida, la cual conduce a una estética de la existencia en tanto producción de sí.

ii.ii. Justificación pedagógica: Filosofía para la vida

La asignatura de historia de la filosofía de segundo de bachillerato tiene como objetivo introducir a los estudiantes en el estudio de la tradición filosófica, ofreciéndoles una visión general de los principales autores que han marcado e influenciado toda la historia del pensamiento occidental. Al mismo tiempo, no solo busca que el alumnado tenga unos ciertos saberes básicos filosóficos, sino que también pretende potenciar ciertas habilidades con las que el saber filosófico se relaciona estrechamente tales como: el

³ Neves, M. J. (2007). Al encuentro del ser recibido: La fenomenología del sueño de María Zambrano en el Asesoramiento Ético y Filosófico. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, (8), p. 39. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Aurora/article/view/142872>

desarrollo del pensamiento crítico, la formación de ciudadanos comprometidos, el desarrollo de habilidades comunicativas, etc.

Así pues, la propuesta educativa que se propone en este TFM se encuentra vinculada a la asignatura de Historia de la Filosofía, la cual se complementa y fortalece con un método de trabajar los contenidos que presta especial atención a la filosofía aplicada. Esto plantea una ventaja y un inconveniente, este último se verá aceptado y que en gran medida marcará el desarrollo del curso escolar. Este es evidentemente, el hecho de que el curso de segundo de bachillerato viene condicionado en gran medida por la prueba de acceso a la universidad (EBAU). Se puede afirmar que la filosofía aplicada en las aulas de 2º de bachillerato realiza un especial hincapié en la educación competencial, de tal manera que como veremos en el transcurso de este trabajo se llevará a la práctica conocimientos filosóficos, generando la adquisición de distintas habilidades para resolver distintos problemas con los cuales los alumnos se enfrentarán a lo largo de la vida, facilitándoles una mejor forma de vivir, acercándoles el concepto filosófico de la vida buena, como ya se mencionó anteriormente.

Por otro lado, la desventaja con la que tenemos que contar, consiste en que no podemos dejar de lado el hecho de que el curso de 2º bachillerato se encuentra estrechamente vinculado a la EBAU, lo que termina por influir en los contenidos. Es por ello, que dichos contenidos no se dejarán de lado para centrarse únicamente en una filosofía práctica, sino que será a través de ellos que se traerá a colación dicha forma de la filosofía, complementando la visión tradicional que se venía impartiendo años atrás. De tal forma que se trabajaran las competencias establecidas por la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE de 2006 (LOMLOE) desde dos dimensiones distintas de la filosofía: teórica y práctica. Y, como se mencionó anteriormente, la ventaja que presenta una filosofía aplicada es que entraña radicalmente con la educación competencial. Algo que, además, se exigirá por parte de la nueva prueba EBAU⁴, en cuanto esta se ponga en marcha ya que a fecha de hoy parece que de cara al curso que viene se va a realizar en los mismos términos que la ley de educación anterior.

⁴ Un ejemplo de esta prueba se puede ver a continuación, habiéndose creado por parte del Ministerio de Educación para el curso de 1º de bachillerato, el cual ya venía contemplando para este curso 2022-2023 la nueva legislación LOMLOE: Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Pruebas piloto PAU liberadas. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/piloto-prueba-acceso-universidad/pruebas-piloto-pau-liberadas.html>

De manera explícita, la implementación de una filosofía para la vida a lo largo del curso escolar de 2º de bachillerato puede tener una gran justificación competencial pedagógica, ya que brinda a los alumnos una base sólida para su desarrollo personal, social e intelectual; algunas de las razones para esta justificación son las siguientes:

- Desarrollo integral del estudiante, puesto que este aborda no solo aspectos académicos, sino también emocionales, éticos y sociales. Permite a los estudiantes explorar y reflexionar sobre sus valores, creencias y metas, así como comprender y analizar críticamente los desafíos y dilemas que enfrentan en su vida diaria.
- Fomento del pensamiento crítico y reflexivo, al desafiar a los estudiantes a cuestionar suposiciones, evaluar argumentos, analizar situaciones complejas y llegar a conclusiones fundamentadas. Esto les permite desarrollar una mentalidad crítica y autónoma, preparándolos para enfrentar los retos intelectuales y éticos que encontrarán en el futuro.
- Conexión entre la teoría y la práctica, las ideas filosóficas abstractas se conectan con su aplicación práctica en el mundo real. Permitiendo al alumnado ver cómo los conceptos filosóficos pueden ser relevantes y aplicables a su vida cotidiana, lo que les brinda herramientas para enfrentar y comprender los problemas y dilemas que encuentran en su entorno.
- Desarrollo de habilidades de comunicación y argumentación. Al involucrarse en discusiones filosóficas, los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades de comunicación oral y escrita. Aprenden a expresar sus ideas con claridad, a escuchar y respetar las opiniones de los demás, y a construir argumentos sólidos y razonados. Estas habilidades son fundamentales para su desarrollo académico y profesional.
- Fomento de la autoreflexión y el autoconocimiento. La filosofía para la vida invita a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos, a explorar su identidad, valores y propósito en la vida. Les ayuda a comprender sus fortalezas y debilidades, a reconocer sus emociones y a tomar decisiones fundamentadas en función de sus metas y aspiraciones. Esto contribuye a su crecimiento personal y a la construcción de una identidad sólida.
- Mejora del bienestar emocional, la filosofía ha demostrado tener un impacto positivo en el bienestar emocional de las personas, al permitirles reflexionar

sobre su existencia y su relación con el mundo. El asesoramiento filosófico puede ayudar a los alumnos a encontrar sentido y significado en sus vidas, lo que puede tener un efecto positivo en su salud mental.

Por otro lado, hay que decir que esta unidad de filosofía práctica es especialmente necesaria en la etapa escolar de 2° de bachillerato y no antes por varias razones:

1. Los alumnos ya cuentan con conocimientos previos de filosofía adquiridos en cursos anteriores. Estos conocimientos previos les proporcionarán una base teórica que pueden aplicar y ampliar en la filosofía para la vida. La filosofía práctica les permite llevar esos conceptos abstractos a la *praxis*, relacionándolos con su propia vida y con situaciones reales. Además, al tener un bagaje de conocimientos filosóficos previo, los alumnos están preparados para abordar temas más complejos y profundos, así como conocer diversas respuestas a un mismo problema.
2. En esta etapa, los alumnos se encuentran en un periodo de madurez intelectual y emocional, lo que les permite reflexionar y cuestionar de manera más profunda sobre su propia vida, su identidad y su futuro. La filosofía práctica les brinda herramientas para abordar estos temas de manera crítica y reflexiva.
3. A medida que los alumnos se acercan a la finalización de su etapa escolar, es importante que adquieran habilidades y conocimientos prácticos que les sean útiles en su vida adulta. La filosofía para la vida les proporciona herramientas para enfrentar los desafíos cotidianos, tomar decisiones éticas, reflexionar sobre su propósito vital y desarrollar habilidades de pensamiento crítico.
4. En 2° de bachillerato, los alumnos están tomando decisiones importantes sobre su futuro académico y profesional. Esta dimensión de la filosofía les brinda un espacio de reflexión y análisis para explorar diferentes perspectivas sobre el propósito de la vida, las metas personales y las implicaciones éticas de sus elecciones.

En resumen, una filosofía para la vida a lo largo del curso escolar de 2° de bachillerato tiene una justificación pedagógica sólida al promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, conectar la teoría con la

práctica, desarrollar habilidades de comunicación y argumentación, y fomentar la autorreflexión y el autoconocimiento. Ayuda a preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos intelectuales, éticos y personales que encontrarán no solo en su vida escolar, sino también en su vida adulta.

ii.iii. Justificación legal

De acuerdo con el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL) en su DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León⁵. En el currículo quedan señalada para la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato toda la normativa relevante a la asignatura, tales como: la contribución de la materia al logro de los objetivos de etapa, la contribución de la materia al desarrollo de las competencias clave, las competencias específicas de la materia, los criterios de evaluación, los contenidos, las orientaciones metodológicas, las orientaciones para la evaluación, y las situaciones de aprendizaje. Es pues en todos estos elementos en los que se fundamenta la propuesta didáctica que se está exponiendo.

Hay que destacar, que a la hora de situar la programación del curso en lo que a contenidos se refiere, estos tienen que atender con especial interés a aquellos autores que se establezcan para la EBAU, ya que no podemos olvidar que este curso en cierta medida tiene que responder ante la cuestión de tal prueba. Tradicionalmente los principales autores que se han venido trabajando en la asignatura de Historia de la Filosofía, y por los que se pregunta en la EBAU han sido los siguientes: Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes, Hume, Kant, Marx, Nietzsche, y Ortega y Gasset. A fecha de hoy, anterior a la publicación de este TFM se desconoce si estos van a seguir siendo los autores por los que se preguntará en la próxima EBAU, aun así, se trabajará con esta hipótesis ya que estos contenidos han permanecido sin ningún cambio durante bastante tiempo, incluso a pesar de que ha habido varias leyes educativas. Por otro lado, el resto de los contenidos que no se refiere a los autores anteriores, se tratarán en

⁵ Currículo amparado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras su modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que establece en el artículo 6.3 que el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas; y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el cual se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en cuyo artículo 18.3 determina que las administraciones educativas establecerán, conforme a lo dispuesto en este real decreto, el currículo del Bachillerato.

relación con ciertos problemas filosóficos que servirán de aglutinante de todos los conocimientos filosóficos de un trimestre. Claro está, que, a su vez, estos conocimientos también se encuentran amparados por los contenidos del currículo. Todo ello se expondrá en el apartado siguiente.

De ahí, que, en relación con la legislación vigente y las necesidades que la EBAU nos impone podemos comprobar de manera más concreta como los contenidos de este curso relativos a la prueba quedan recogidos en el BOCYL de la siguiente manera⁶:

- A. Del origen de la filosofía en Grecia de hasta el fin de la antigüedad.
[...]
 - Idea y naturaleza: conocimiento y realidad en Platón y Aristóteles.
 - La discusión ética: el intelectualismo socrático-platónico; la teoría de las virtudes en Platón y Aristóteles; el concepto de eudaimonía.
 - El debate político: el proyecto político de Platón y la política de Aristóteles.
[...]
 - La antropología en la filosofía clásica: Sócrates y el auto-conocimiento; la psique en Platón y Aristóteles.
- B. De la Edad Media a la Modernidad europea.
[...]
 - La asimilación de la filosofía griega por la teología medieval. La escolástica medieval. El problema de la relación entre fe y razón. Fuentes filosóficas de la doctrina cristiana: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.
[...]
 - Racionalismo y empirismo: René Descartes y David Hume.
 - Hombre y política en el renacimiento: Pico della Mirandola, Maquiavelo, la escuela de Salamanca.
 - El debate metafísico moderno. La teoría cartesiana de las sustancias. El materialismo desde Thomas Hobbes a la Ilustración. El problema de la inducción y la causalidad en Hume.
[...]
- C. De la modernidad a la postmodernidad.
[...]
 - La filosofía crítica de Immanuel Kant y el problema de la metafísica como saber. Éticas de la felicidad y éticas del deber. La ética kantiana frente al utilitarismo.
 - La crítica del capitalismo: el pensamiento revolucionario de Karl Marx.
 - La deconstrucción de la tradición occidental en Friedrich Nietzsche.
[...]
 - El existencialismo: Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Albert Camús y Unamuno. La razón vital y la razón poética: José Ortega y Gasset y María Zambrano.
[...]

⁶ Durante este curso 2022-2023 ha entrado la LOMLOE para los cursos impares de enseñanza tanto de la ESO como de bachillerato, es por ello, por lo cual aún no se ha definido como va a ser la EBAU y qué es lo que en ella se va a preguntar de manera segura. Aunque tenemos un ejemplo de prueba para la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato (LOMLOE) donde se pueden ver como se ha materializado la educación por competencias en una prueba escrita, se desconocen cuáles serán los contenidos por los que se preguntará en la prueba. Es por ello, que trabajaremos en este TFM con el supuesto de que los autores que se pedirán en esta prueba serán los tradicionales que se recogen en los contenidos de la asignatura del BOCYL, puesto que estos no han variado a lo largo de los años y las diferentes legislaciones educativas.

- El problema de la historia en el pensamiento contemporáneo: Kant, Hegel, Comte, Marx, Lewis H. Morgan, Franz Boas, Fukuyama, Nassim Taleb. [...]⁷

ii.iv. Planteamiento de la programación didáctica para un curso

Como bien se ha dicho, el objetivo de este TFM es llevar a cabo esta filosofía práctica o filosofía para la vida a las aulas, de manera más concreto en el curso de 2º de bachillerato para la asignatura de Historia de la Filosofía. En primer lugar, es importante reconocer que es un curso crucial ya que para una gran mayoría de alumnos este curso es el previo a la posibilidad de cursar estudios superiores como los de carácter universitario, a los cuales se accede a través de una media entre la nota del bachillerato y la prueba de la EBAU; pero no solo eso, hoy en día cada vez más los estudios de formación profesional van ganando protagonismo y de alguna manera el acceso a grados superiores a través del bachillerato viene marcado por la nota media del mismo. Es por todo ello, que este curso es vital, puesto que en función de sus calificaciones esto puede permitir al alumno acceder o no a los estudios de su elección, por otro lado, hay que prestar especial interés a la prueba de la EBAU, y trabajar durante el curso sus contenidos para que el alumnado sea capaz de enfrentarse a ella satisfactoriamente. La cuestión que surge ahora es la siguiente: ¿es posible compaginar una filosofía para la vida junto a la preparación de la prueba de acceso a la universidad?

Sin generar intriga ninguna, la respuesta a esta cuestión es completamente afirmativa. Es cierto que es importante preparar adecuadamente al alumnado para la preparación de tal crucial prueba; no obstante, no podemos olvidarnos de las exigencias que la enseñanza del saber filosófico nos exige propiamente, una enseñanza que fomente y genere en el alumnado un pensamiento crítico y reflexivo, la adquisición de capacidades lingüísticas y comunicativas basadas en argumentos, capacidades analíticas y sintéticas, etc. Al mismo tiempo, estas capacidades han tratado de recogerse en la educación competencial de la LOMLOE, de ahí que también la prueba de acceso a la universidad ya no valore contenidos sino competencias. Esto no quiere decir que los contenidos no sean algo importante, puesto que en definitiva son la base necesaria sobre los cual

⁷ *Ibid.* Pág. 49957 y 49958.

trabajar, sino que se indica que han de saber “utilizarse” para poner de manifiesto las competencias adquiridas a lo largo de la etapa educativa.

Es por ello, que, a lo largo del curso que se está presentando, se pondrá de manifiesto ambas características de la siguiente manera:

- 1) La adquisición de contenidos básicos y de competencias, los cuales son necesarios debido a que se ha de trabajar en cierta medida de cara a la prueba de acceso a la universidad, y en esta se pondrá prueba la adquisición de competencias probablemente a partir del conocimiento de ciertos autores destacados de la filosofía, ya sea en la forma de sus teorías, su relación con otros autores, comentarios de sus textos o la vinculación de su filosofía a ciertas circunstancias.
- 2) La adquisición de herramientas y conocimientos de carácter filosófico, a través del cual no solo los alumnos adquieran competencias educativas, sino que, a su vez, sean capaces de afrontar problemas tanto en el presente como en el futuro de índole filosófica. Esto les permitirá llevar a cabo una vida satisfactoria y plena, la cual aun no estando exenta de problemas, se puede enfrentar de una manera satisfactoria.

Teniendo en cuenta todo esto la forma de trabajar será la que se exponga a continuación, por un lado, el curso se presentará como tradicionalmente se ha llevado a cabo, a través de una serie de autores destacados sobre los cuales se trabajará de forma lineal, de tal forma que se impartirá a los presocráticos, tras ellos a Sócrates y los sofistas, Platón, Aristóteles, ..., Descartes, Hume, ..., y finalizando con Ortega; pero al mismo tiempo que se trata con mayor atención cada uno de estos autores, cada uno de los trimestres girará en torno a un tema principal a partir del cual surgirán diferentes cuestiones que tratarán de resolverse mediante la filosofía de alguno de los autores principales tradicionales, y a su vez haciendo alusión a otros autores y sus filosofías. De tal forma que tenemos un hilo conductor que sería el intento de resolución de determinados problemas filosóficos, a través de los cuales se explicará a un autor, y entorno a ello se tejerán diferentes perspectivas filosóficas como alternativas a la solución que el autor principal ofrecería. De esta forma se van introduciendo autores futuros a la hora de hacer frente a determinados problemas, y se recuerdan filosofías pasadas, así como se

introducen algunos otros y que no se suelen mencionar, construyendo una extensa red filosófica en torno a diferentes problemáticas.

Esto espera generar en el alumnado una concepción de la historia de la filosofía que no es estrictamente lineal, al observar que ciertos problemas filosóficos no son inagotables, e incluso que ciertas cuestiones tienen una estrecha relación con sus vidas. Estos problemas a los que se tengan que enfrentar, tocarán especialmente a los alumnos y la realidad que viven, puesto que de alguna manera ya se han tenido que enfrentar a ellos, lo están haciendo o lo tendrán que hacer en un futuro no muy lejano. Así circunstancias tales como la búsqueda de una relación sentimental o el desamor, situaciones familiares que en ocasiones generan malestar, “crisis existenciales”, los miedos y el enfrentamiento a la muerte, etc., son cuestiones que pueden aparecer en cualquier momento de la vida y a las cuales el individuo tiene que hacer frente. Entorno a estas situaciones, abundan la cantidad de temas filosóficos que se pueden traer a colación.

En el TFM que se está presentando se planteará un curso escolar en torno a tres temas, los cuales quedan repartidos en cada uno de los trimestres que lo componen, estos son en líneas generales los siguientes: el amor, la relación entre ciudadano y política, y el encuentro de un significado o propósito vital. Todos estos temas son muy generales, incluso se podría trabajar con tan solo uno de ellos a lo largo de todo el curso y aun así faltaría tiempo para conocer cualquiera de estos temas en profundidad. Pero lo que se pretende, es que el alumnado contemple la filosofía y sus conocimientos como una herramienta que puede dar solución a sus problemas existenciales. De estos temas, se escogerá el tema del amor, desarrollándolo en este trabajo para ejemplificar todo lo que se viene comentando, entre lo que se incluirá lógicamente las situaciones de aprendizaje donde se verá de manera más concreta como esta filosofía para la vida se lleva al aula.

Lo que se tratará en estos temas es lo siguiente:

- El Amor, en el cual se abordará la reflexión filosófica sobre las diversas dimensiones del amor humano y como este se constituye. Se explorarán preguntas fundamentales como: ¿Qué es el amor? ¿Cuáles son sus diferentes formas y expresiones? ¿Cuál es su relación con la ética y la moral? Se analizarán las teorías filosóficas sobre el amor, desde el eros platónico hasta la concepción contemporánea del amor romántico. Se fomentará el debate sobre las

implicaciones éticas y existenciales del amor, su papel en las relaciones humanas y su influencia en la búsqueda de la felicidad y el sentido de la vida.

- La participación del individuo en la política, tema enfocado a la reflexión filosófica sobre la participación ciudadana y política. Se abordarán preguntas como: ¿Cuál es el papel del individuo en la sociedad y en el ámbito político? ¿Cuáles son los fundamentos éticos y filosóficos de la participación política? Se analizarán diferentes teorías políticas y éticas, desde el liberalismo hasta el comunitarismo, para comprender la relación entre la ética, la ciudadanía y la acción política. Se fomentará el análisis crítico de los sistemas políticos actuales y se animará a los estudiantes a reflexionar sobre su responsabilidad como ciudadanos y su capacidad para influir en la sociedad a través de la participación política informada y comprometida.
- El Encuentro de un Significado o Propósito Vital. Este tema se centra en la reflexión filosófica sobre la búsqueda de un sentido o propósito en la vida. Se explorarán preguntas como: ¿Cuál es el significado de la existencia humana? ¿Cómo encontrar un propósito vital? Se analizarán diferentes enfoques filosóficos, desde el existencialismo hasta la filosofía de la vida, para comprender la relación entre la libertad individual y la búsqueda de sentido. Se invitará a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias y valores, y a considerar cómo pueden construir un sentido de vida auténtico y significativo.

Como la elaboración de una programación didáctica de todo un curso con cada uno de estos temas terminaría por generar un trabajo muy extenso, se ha escogido el tema del amor para que sirva de ejemplo de todo a lo que nos estamos refiriendo a lo largo de este texto. De igual manera, que se podrá ver a lo largo del trabajo como se ha desarrollado este tema, se trabajarían el resto de los temas adaptando los contenidos y las situaciones de aprendizaje a los otros temas a los que se hiciera frente.

En líneas generales los contenidos que se tratarán a la hora de enfrentarse al tema del amor como problema filosófico serán los que se indiquen a continuación, ya que se trabajaran los siguientes autores; por un lado, Elizabeth Anscombe, Emmanuel Lévinas, y Schopenhauer, como autores no curriculares; y, por otro lado, Platón, Immanuel Kant,

Friedrich Nietzsche, Marco Aurelio, Jeremy Bentham, y John Stuart Mill, como los autores que si se encuentran en recogidos en los contenidos:

- A. Del origen de la filosofía en Grecia de hasta el fin de la antigüedad.
 - [...]
 - Idea y naturaleza: conocimiento y realidad en Platón y Aristóteles.
 - La discusión ética: el intelectualismo socrático-platónico; la teoría de las virtudes en Platón y Aristóteles; el concepto de eudaimonía.
 - [---]
 - De las polis al imperio. Filosofía, ciencia y cultura en el helenismo. El ideal helenístico del sabio y la filosofía como arte de vivir. Estoicismo, escepticismo, epicureísmo y la escuela cínica. La figura histórica de Hipatia de Alejandría.
 - La antropología en la filosofía clásica: Sócrates y el auto-conocimiento; la psique en Platón y Aristóteles.
 - [...]
- C. De la modernidad a la postmodernidad.
 - [...]
 - La filosofía crítica de Immanuel Kant y el problema de la metafísica como saber. Éticas de la felicidad y éticas del deber. La ética kantiana frente al utilitarismo.
 - [...]
 - La deconstrucción de la tradición occidental en Friedrich Nietzsche.
 - [...]⁸

De manera resumida, el guion que se seguirá será el de tratar determinados temas (amor, ciudadanía y política, sentido vital), organizados por trimestres, y a los cuales se les vinculara un autor principal, y varios secundarios que le asisten a la hora de ofrecer diferentes perspectivas para hacerse cargo de ese problema. De esta forma queda así esquematizado:

Tabla 1. División de autores por trimestre y temática.

TRIMESTRES	AUTORES EBAU	PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA	AUTORES RELACIONADOS
Primer trimestre	Platón	Amor	Platón, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Marco Aurelio, Elizabeth Anscombe, Jeremy Bentham, John Stuart Mill, Emmanuel Lévinas y Arthur Schopenhauer
	Aristóteles		
	Santo Tomás de Aquino		

⁸ *Ibid.* Pág. 49957 y 49958.

Segundo trimestre	Descartes	Ciudadanía y política	Platón, los sofistas, Aristóteles, Karl Marx, Thomas Hobbes, Nicolás Maquiavelo y Hannah Arendt
	Hume		
	Kant		
Tercer trimestre	Marx	Sentido vital	Albert Camus, Martin Heidegger y Jean-Paul Sartre
	Nietzsche		
	Ortega y Gasset		

El autor que aparece señalado en negrita, es aquel que se recoge en la lista de autores para la EBAU cuya filosofía vertebrará la resolución del problema al que se trata de hacer frente a lo largo del trimestre, como hemos indicado anteriormente.

III. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Los objetivos del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León son los establecidos en el artículo 33 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 7 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, los cuales se basan y modifican los anteriores. En la siguiente tabla se pueden observar aquellos que entrañan una relación directa tanto con las aportaciones que la asignatura de Historia de la Filosofía realiza a los objetivos de etapa como los que aporta esta propuesta educativa:

Tabla 2. Relación entre los objetivos de etapa de bachillerato y las aportaciones que la asignatura de Historia de la filosofía realiza junto a los que aporta esta programación didáctica.

OBJETIVOS DE ETAPA DE BACHILLERATO⁹ QUE SE RELACIONAN CON HISTORIA DE LA FILOSOFÍA Y LA FILOSOFÍA PARA LA VIDA	APORTACIÓN DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA¹⁰ A LOS OBJETIVOS DE ETAPA DE BACHILLERATO	APORTACION DE LA FILOSOFÍA PARA LA VIDA A LOS OBJETIVOS DE ETAPA DE BACHILLERATO
<p>a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.</p>	<p>Proporcionar un amplio desarrollo como ciudadanos, asumiendo no solo los valores de convivencia que inspiran la constitución española, sino también aquéllos más universales que cimentan los derechos humanos, acercándonos con ello a la consecución del ideal de sociedad cosmopolita soñado por Kant.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la reflexión crítica, el pensamiento ético y el análisis de cuestiones sociales y políticas. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, argumentación y toma de decisiones informadas, lo cual es fundamental para su participación activa en la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía responsable. 2. Abordar temas relacionados con los valores, la convivencia y los derechos humanos; proporcionando a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su propio sistema de valores, así como de explorar y comprender diferentes perspectivas éticas. Esto contribuye a la formación de ciudadanos conscientes de la importancia de los valores éticos universales y de su papel en la construcción de una sociedad justa y solidaria.
<p>b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.</p> <p>c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la</p>	<p>Fortalecer el desarrollo personal del alumnado a través de las ideas de las figuras más relevantes de la historia del pensamiento filosófico, proporcionando los referentes para la adquisición de una madurez personal como ciudadanos con sentido crítico y del respeto, capaces no solo de prevenir conflictos, sino de disponer de los recursos para solucionarlos. Entre los mencionados valores, habrán de destacar la defensa del principio de igualdad y la no discriminación en su sentido más amplio. Y en el ámbito de las capacidades cognitivas, la Historia de la Filosofía genera una</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar a los estudiantes herramientas para analizar y cuestionar diferentes perspectivas y creencias, lo cual fortalece su capacidad para pensar de manera crítica y desarrollar un sentido propio de identidad y valores. Esto contribuye a su desarrollo personal y a la adquisición de una madurez que les permite abordar los desafíos y conflictos de manera reflexiva y respetuosa. 2. Proporcionar a los estudiantes una comprensión más profunda de la realidad del mundo actual. Les permite analizar críticamente los problemas y

⁹ Castilla y León. Decreto 40/2022, de 29 de septiembre de 2022, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (2022) *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, pág. 49550: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

¹⁰ *Ibid.*, pág. 49948.

<p>no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.</p>	<p>capacidad de análisis profundo de la realidad del mundo actual, necesaria para abordar la contribución a su mejora.</p>	<p>desafíos que enfrenta la sociedad y aporta herramientas conceptuales y éticas para abordarlos y contribuir a su mejora. Esto fortalece sus capacidades cognitivas y les dota de recursos para comprender y participar de manera informada y comprometida en su entorno.</p>
<p>d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.</p> <p>e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.</p> <p>f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.</p> <p>g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.</p>	<p>Generar un enriquecimiento del conocimiento de la lengua castellana, que se ha de ver favorecido por la incorporación del estudio y la lectura como hábitos enriquecedores que han de acompañar al alumnado el resto de sus vidas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animar a la lectura de textos filosóficos relevantes y el análisis crítico de los mismos. Esto implica que los estudiantes estarán expuestos a una variedad de estilos literarios y a la comprensión de textos complejos. La lectura de obras filosóficas promoverá el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, interpretación y análisis textual, así como la ampliación del vocabulario y la mejora de la capacidad de expresión escrita. 2. La filosofía práctica implica la discusión y el debate de ideas, lo que requiere que los estudiantes desarrollen habilidades argumentativas sólidas. Para expresar sus puntos de vista y participar en debates filosóficos, los estudiantes deben ser capaces de articular argumentos coherentes, sustentados por evidencia y empleando un lenguaje claro y preciso. Esto contribuye al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita en lengua castellana. 3. La filosofía práctica invita a los estudiantes a reflexionar y analizar cuestiones fundamentales de la vida y la sociedad. Esto implica la lectura y discusión de textos filosóficos, así como la expresión de opiniones y la elaboración de argumentos. Estas actividades promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de razonamiento lógico y la claridad en la expresión de ideas, aspectos que son relevantes para el dominio de la lengua castellana.

iii.i. A las competencias clave

Una programación anual sobre Filosofía de la Vida o Filosofía Práctica puede contribuir de diversas formas al desarrollo de las competencias clave establecidas por la LOMLOE, además de las que ya de por sí contribuye la asignatura de Historia de la Filosofía tradicional como tal. A continuación, se detalla cómo cada competencia puede ser abordada en el contexto de esta disciplina filosófica:

- **Competencia en Comunicación Lingüística.** La filosofía para la vida promueve la reflexión crítica y el pensamiento argumentativo, lo que implica la capacidad de expresar ideas de manera clara y coherente. Los estudiantes al estudiar casos de asesoramiento filosófico analizarán los textos y la producción de argumentos que existe en ellos, lo que favorecerá el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita a la hora de tener que señalar y elaborar uno de dichos casos.
- **Competencia Plurilingüe.** El uso de conceptos filosóficos en otras lenguas permite a los estudiantes ampliar su competencia en distintas lenguas y adquirir vocabulario específico. Además, el diálogo intercultural y el estudio de diversas tradiciones filosóficas fomentan la apertura hacia otras culturas y lenguas.
- **Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería.** Si bien la Filosofía Práctica no se centra directamente en estas competencias, puede abordar cuestiones éticas relacionadas con la ciencia, la tecnología y la toma de decisiones basadas en evidencias científicas. Los estudiantes pueden analizar dilemas éticos en el campo de la medicina, la inteligencia artificial o la biotecnología, lo que contribuirá al desarrollo de un pensamiento crítico y ético en estas áreas.
- **Competencia Digital.** La utilización de recursos digitales, como plataformas educativas, herramientas de investigación en línea y la producción de contenido digital, puede integrarse en la enseñanza de la filosofía para la vida. Los estudiantes podrán desarrollar habilidades de búsqueda, evaluación y uso responsable de la información, así como habilidades de comunicación y colaboración en entornos digitales.
- **Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender.** El estudio de casos de asesoramiento filosófico promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexión personal y resolución de problemas éticos y existenciales. Los

estudiantes aprenderán a cuestionar, argumentar, analizar y reflexionar sobre cuestiones fundamentales de la vida, lo que les permitirá desarrollar habilidades de autorreflexión, toma de decisiones y gestión de emociones.

- **Competencia Ciudadana.** A la hora de estudiar diferentes conflictos humanos se puede observar como mucho de estos se relacionan con el otro, el estudio de una filosofía para la vida fomenta la reflexión sobre la vida en sociedad, los valores democráticos y la participación ciudadana, con el objetivo de que todos ellos se establezcan en el individuo una armonía con respecto a ellos. Los estudiantes analizarán temas como la justicia, la igualdad, los derechos humanos y la responsabilidad social, lo que contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad.
- **Competencia Emprendedora.** Una filosofía para la vida puede fomentar el espíritu emprendedor al desarrollar habilidades de pensamiento creativo, innovador y resolutivo a la hora de tener que resolver situaciones problemáticas en casos de asesoramiento filosófico. Los estudiantes explorarán distintas perspectivas filosóficas sobre la acción, la toma de decisiones y la responsabilidad individual, lo que puede favorecer la capacidad de emprender proyectos y desarrollar iniciativas personales.
- **Competencia en Conciencia y Expresión Culturales:** El estudio de la Filosofía Práctica involucra el análisis de diferentes tradiciones filosóficas y su influencia en la cultura y el pensamiento contemporáneo, así como la formación de imaginarios culturales los cuales determinan la forma en que las personas tienen de afrontar sus vidas. Los estudiantes adquirirán una conciencia crítica de la diversidad cultural, la interculturalidad y la pluralidad de perspectivas, lo que enriquecerá su comprensión de la condición humana y su capacidad para expresar su propia identidad cultural.

En resumen, una programación anual de filosofía de la vida o filosofía práctica puede contribuir a la adquisición de las competencias clave de la LOMLOE¹¹ al fomentar el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el desarrollo personal y social, la

¹¹Castilla y León. Decreto 40/2022, de 29 de septiembre de 2022, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León (2022) *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, pág. 49948-49949, HISTORIA DE LA FILOSOFÍA: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

ciudadanía activa, la competencia digital y el conocimiento y respeto hacia la diversidad cultural. A continuación, en la siguiente tabla podemos comprobar la concreción de las competencias clave a través de la asignatura de Historia de la Filosofía y la propuesta educativa de filosofía para la vida.

Tabla 3. Tabla que relaciona las competencias de la LOMLOE con las competencias clave de la asignatura de Historia de la Filosofía junto a las aportaciones competenciales que realiza una filosofía para la vida en el contexto educativo¹²

COMPETENCIA	COMPETENCIA CLAVE	COMPETENCIA CLAVE EN HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	APORTACION DE LA FILOSOFÍA PARA LA VIDA A LAS COMPETENCIAS CLAVE
<p>Competencia en comunicación lingüística</p>	<p>La competencia en comunicación lingüística es la habilidad de identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral (escuchar y hablar), escrita (leer y escribir) o signada, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Esto implica interactuar eficazmente con otras personas, de manera respetuosa, ética, adecuada y creativa en todos los posibles ámbitos y contextos sociales y culturales, tales como la educación y la formación, la vida privada, el ocio o la vida profesional.</p> <p>El desarrollo de esta competencia constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del aprendizaje posterior en todos los ámbitos del saber, y está vinculado a la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos de cada área del conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender, además de hacer posible la dimensión estética del lenguaje y el disfrute de la cultura literaria.</p>	<p>Al tratarse de un ámbito del conocimiento que se desarrolla y se expresa a través de textos (fundamentalmente escritos, pero también orales), el alumnado ha de adquirir solvencia en la selección de los más relevantes, evaluándolos críticamente para una correcta comprensión, así como en la destreza de su transmisión y en el uso adecuado de la misma en aras de una mejora de la convivencia.</p>	<p>La filosofía para la vida promueve la reflexión crítica y el pensamiento argumentativo, lo que implica la capacidad de expresar ideas de manera clara y coherente. Los estudiantes al estudiar casos de asesoramiento filosófico analizarán los textos y la producción de argumentos que existe en ellos, lo que favorecerá el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita a la hora de tener que señalar y elaborar uno de dichos casos.</p>
<p>Competencia plurilingüe</p>	<p>La competencia en comunicación plurilingüe es la habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para el aprendizaje y la comunicación. En líneas generales, comparte las principales capacidades de la competencia en comunicación lingüística, es decir, identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral, escrita y signada en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual.</p> <p>Además, esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales. También implica aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las</p>	<p>El conocimiento y análisis de términos filosóficos puede también constituir una puerta abierta a expresiones en distintas lenguas clásicas o modernas que exijan transferencias entre ellas como estrategia para ampliar el repertorio</p>	<p>El uso de conceptos filosóficos en otras lenguas permite a los estudiantes ampliar su competencia en distintas lenguas y adquirir vocabulario específico. Además, el diálogo intercultural y el estudio de diversas tradiciones filosóficas fomentan la</p>

¹² Tabla de elaboración propia.

	clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la(s) lengua(s) materna(s), así como en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.	lingüístico individual.	apertura hacia otras culturas y lenguas.
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería	<p>De sus siglas en inglés “Science, Technology, Engineering & Mathematics”, la competencia STEM integra la comprensión del mundo, junto a los cambios causados por la actividad humana, utilizando el pensamiento y la representación matemática, los métodos científicos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno a partir de la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.</p> <p>Así, la competencia matemática es la habilidad de desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos, junto a sus herramientas de pensamiento y representación, al objeto de describir, interpretar y predecir distintos fenómenos que permitan resolver problemas en situaciones cotidianas.</p> <p>La competencia en ciencia es la habilidad de comprender y explicar el mundo natural y social utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación, la experimentación y la contrastación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para así poder interpretar, conservar y mejorar el mundo natural y el contexto social.</p> <p>La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.</p>	Además, aunque aparentemente alejada de la ciencia, el conocimiento de la relación estrecha entre la filosofía y la historia de la ciencia proporciona rigor en el uso de los métodos inductivos y deductivos en aras de la resolución de problemas, y una conciencia clara del papel de aquella en el desarrollo de las sociedades, que ha de manifestarse en la capacidad de su divulgación.	Si bien la Filosofía Práctica no se centra directamente en estas competencias, puede abordar cuestiones éticas relacionadas con la ciencia, la tecnología y la toma de decisiones basadas en evidencias científicas. Los estudiantes pueden analizar dilemas éticos en el campo de la medicina, la inteligencia artificial o la biotecnología, lo que contribuirá al desarrollo de un pensamiento crítico y ético en estas áreas.
Competencia digital	<p>La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, seguro, crítico, saludable, sostenible y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas.</p> <p>Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la alfabetización mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la propiedad intelectual, la privacidad, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.</p>	El correcto uso de los medios digitales se ve favorecido junto con el desarrollo de aquellas capacidades.	La utilización de recursos digitales, como plataformas educativas, herramientas de investigación en línea y la producción de contenido digital, puede integrarse en la enseñanza de la filosofía para la vida. Los estudiantes podrán desarrollar habilidades de búsqueda, evaluación y uso responsable de la información, así como habilidades de comunicación

			y colaboración en entornos digitales.
Competencia personal, social y aprender a aprender	La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, adaptarse a los cambios, iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.	De la misma manera, se produce un enriquecimiento personal que proporciona cualidades propias de la confianza en uno mismo, así como el desarrollo de la empatía tanto en el plano personal como social.	El estudio de casos de asesoramiento filosófico promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexión personal y resolución de problemas éticos y existenciales. Los estudiantes aprenderán a cuestionar, argumentar, analizar y reflexionar sobre cuestiones fundamentales de la vida, lo que les permitirá desarrollar habilidades de autorreflexión, toma de decisiones y gestión de emociones.
Competencia ciudadana	La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente de forma responsable y constructiva en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, a la organización del trabajo, a las estructuras sociales, económicas, culturales, jurídicas y políticas, así como al conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso con la sostenibilidad, en especial con el cambio demográfico y climático en el contexto mundial.	Igualmente, el conocimiento de la historia de las ideas contribuye a la formación de su identidad moral, enclavada en el contexto democrático español y europeo, discerniendo en los debates filosóficos y morales actuales, desde una defensa de los derechos humanos y la defensa medioambiental.	A la hora de estudiar diferentes conflictos humanos se puede observar como mucho de estos se relacionan con el otro, el estudio de una filosofía para la vida fomenta la reflexión sobre la vida en sociedad, los valores democráticos y la participación ciudadana, con el objetivo de que todos ellos se establezcan en el individuo una armonía con respecto a ellos. Los estudiantes analizarán temas como la justicia, la igualdad, los derechos humanos y la responsabilidad social, lo que

			contribuirá a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad.
Competencia emprendedora	La competencia emprendedora es la habilidad de la persona para actuar con arreglo a oportunidades e ideas que aparecen en diferentes contextos, y transformarlas en actividades personales, sociales y profesionales que generen resultados de valor para otros. Se basa en la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia, la asunción de riesgos y la habilidad de trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa en la planificación y gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural adoptando planteamientos éticos.	El ejemplo de pensadores a lo largo de la historia ayudará al desarrollo de la capacidad de planificar y acometer proyectos innovadores en la búsqueda de soluciones éticamente responsables a problemas sociales, personales o profesionales.	Una filosofía para la vida puede fomentar el espíritu emprendedor al desarrollar habilidades de pensamiento creativo, innovador y resolutivo a la hora de tener que resolver situaciones problemáticas en casos de asesoramiento filosófico. Los estudiantes explorarán distintas perspectivas filosóficas sobre la acción, la toma de decisiones y la responsabilidad individual, lo que puede favorecer la capacidad de emprender proyectos y desarrollar iniciativas personales.
Competencia en conciencia y expresión culturales	La competencia en conciencia y expresión culturales implica comprender y respetar diferentes formas en que las ideas, las emociones y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos.	Finalmente, la valoración del arte como forma de expresión será consecuencia ineludible de la reflexión filosófica en torno al mismo.	El estudio de la Filosofía Práctica involucra el análisis de diferentes tradiciones filosóficas y su influencia en la cultura y el pensamiento contemporáneo, así como la formación de imaginarios culturales los cuales determinan la forma en que las personas tienen de afrontar sus vidas. Los estudiantes adquirirán una conciencia crítica de la diversidad cultural, la

			interculturalidad y la pluralidad de perspectivas, lo que enriquecerá su comprensión de la condición humana y su capacidad para expresar su propia identidad cultural.
--	--	--	--

iii.ii. A las competencias específicas a través de los criterios de evaluación, mediante las situaciones de aprendizaje y los indicadores de logro

Los descriptores operativos¹³ de las competencias clave son el marco de referencia a partir del cual se vinculan las competencias específicas, convirtiéndose así éstas en un segundo nivel de concreción de las primeras, ahora sí, específicas para cada materia. Los cuales relacionan las competencias específicas, que contienen los criterios de evaluación, con las competencias clave. A continuación, se muestran las competencias específicas en filosofía, los criterios de evaluación que hacen referencia a esas competencias, y las situaciones de aprendizaje que se han diseñado para adquirirlas y evaluarlas a través de los indicadores de logro.

¹³ Véase. Boletín Oficial de Castilla y León, Núm. 190. *DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.* Viernes, 30 de septiembre de 2022 Pág. 49581- 49587. Disponible en: <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

Tabla 4. Vínculos entre competencias específicas, criterios de evaluación, situaciones de aprendizaje e indicadores de logro¹⁴

COMPETENCIA ESPECÍFICA EN HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	INDICADOR DE LOGRO
<p>1. Buscar, analizar, interpretar, conocer, producir y transmitir información relativa a hechos histórico-filosóficos, a partir del uso crítico y seguro de fuentes y el dominio de técnicas sencillas de investigación, para generar conocimientos y producciones propias acerca de la historia de los problemas e ideas filosóficos.</p>	<p>1.1 Generar un conocimiento riguroso de fuentes y documentos filosóficamente relevantes aplicando técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de los mismos, y relacionándolos correctamente con contextos históricos, problemas, tesis, autores y autoras, así como con otros ámbitos culturales. (CCL2, CCL4, CP2, CD1.)</p>	<p>SA2</p>	<p>El estudiante utiliza técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes para construir un dossier de filosofía para la vida, relacionándolos correctamente con contextos históricos, problemas, tesis, autores, así como con otros ámbitos culturales.</p>
	<p>1.2 Construir juicios propios acerca de problemas histórico-filosóficos a través de la elaboración y presentación de documentos y trabajos de investigación sobre los mismos con precisión y aplicando los protocolos al uso, tanto de forma individual como grupal y cooperativa. (CCL1, CCL3, STEM2, STEM4, CD1, CD3, CPSAA4, CC3, CE3.)</p>	<p>SA3</p>	<p>El estudiante elabora y presenta documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con precisión y aplicando los protocolos al uso, tanto de forma individual como grupal y cooperativa, demostrando la capacidad de construir juicios propios.</p>
<p>2. Reconocer las normas y pautas de la argumentación y el diálogo filosóficos, mediante la identificación y análisis de las mismas en distintos soportes, para aplicarlas con rigor en la construcción y exposición de argumentos y en el ejercicio del diálogo con los demás.</p>	<p>2.1 Emplear argumentos de modo riguroso, reconociendo y aplicando normas, técnicas y pautas lógicas, retóricas y argumentativas, y detectando y evitando modos dogmáticos, falaces y sesgados de sostener opiniones e hipótesis. (CCL1, STEM1, STEM2, CC3, CE1, CCEC3.2)</p>		
	<p>2.2 Sostener el hábito del diálogo argumentativo, empático, abierto y constructivamente comprometido con la búsqueda del conocimiento, a través de la participación activa, respetuosa y colaborativa en cuantas actividades se propongan. (CCL1, CCL5, STEM1, STEM2, CPSAA3.1,</p>	<p>SA4</p>	<p>El estudiante realiza una exposición oral en la que demuestra habilidades de diálogo argumentativo, empatía, apertura y compromiso constructivo en la búsqueda del conocimiento, a través de una participación activa, respetuosa y</p>

¹⁴ Tabla de elaboración propia.

	CC2, CCEC1)		colaborativa en la presentación del caso de asesoramiento resuelto.
3. Conocer, comprender y explicar las diferentes concepciones y teorías filosóficas históricamente dadas, mediante el acercamiento a sus fuentes y el trabajo crítico sobre las mismas, para desarrollar el conocimiento de un acervo que constituye parte esencial del patrimonio cultural común.	3.1 Adquirir y expresar un conocimiento significativo de las más importantes propuestas filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, a través de la indagación sobre ellas, y la identificación de las cuestiones a las que responden. (CCL2, CC1, CC3.)	SA5	El estudiante demuestra un conocimiento significativo de las principales propuestas filosóficas a lo largo de la historia, expresando de manera clara y precisa las ideas fundamentales y las cuestiones a las que responden en una prueba escrita de Historia de la Filosofía.
	3.2 Identificar, comprender y debatir sobre los principales problemas, ideas, tesis y controversias filosóficas de la historia del pensamiento a través del análisis y comentario crítico de textos y documentos filosóficos o relevantes para la filosofía. (CCL3, CC2, CCEC1)		
4. Reconocer y entender la naturaleza esencialmente plural y diversa de las concepciones y las teorías filosóficas históricamente dadas, así como su relación con problemas de carácter científico, mediante su puesta en relación dialéctica, de confrontación y complementariedad, para generar una concepción compleja y dinámica de la historia del pensamiento, y promover una actitud, tolerante y comprometida con la resolución racional y dialogada de los conflictos.	4.1 Generar una concepción plural, compleja, dialéctica, abierta y crítica de la historia del pensamiento a través de la comprensión, la realización de síntesis comparativas, y la exposición de las relaciones de oposición y complementariedad entre tesis, escuelas, filósofos y filósofas de una misma época o tradición o de distintas épocas y tradiciones. (CC2, CCEC1)		
	4.2 Constatar la resolución racional y dialogada de los conflictos y problemas relacionados con diferentes saberes en los que la filosofía ha intervenido a lo largo de la historia del pensamiento indagando en estas relaciones dialécticas de oposición o complementariedad. (CCL2, CC1, CC3)		
5. Reconocer el modo en que se han planteado sucesivamente, a través de distintas épocas y concepciones, los mismos interrogantes filosóficos, mediante el conocimiento, análisis e interpretación	5.1 Afrontar los grandes problemas filosóficos en su doble aspecto histórico y universal a través del análisis y exposición crítica de las condiciones culturales que han permitido en cada caso la		

<p>de textos y otros modos de expresión tanto filosófica, como más ampliamente cultural, históricamente dados, para afrontar tales problemas a partir de la reflexión crítica sobre el conocimiento de lo aportado por la tradición.</p>	<p>aparición y evolución de dichos problemas en distintos momentos de la historia. (CCL2, CCL4, CPSAA5, CC1, CC2)</p>		
<p>6. Reconocer las formas diversas en que los interrogantes filosóficos y sus intentos de respuesta se han presentado históricamente en otros ámbitos de la cultura, mediante el análisis interpretativo de textos y otras manifestaciones pertenecientes a esos ámbitos, para promover una concepción sistemática, relacional y compleja de la historia de la cultura occidental y del papel de las ideas filosóficas en ella.</p>	<p>5.2 Comprender la dimensión temporal y universal de los problemas filosóficos más importantes, comparando mediante esquemas u otros productos o actividades el tratamiento filosófico que se hace de ellos en distintas épocas, escuelas, tradiciones, autores y autoras. (CCL2, STEM4, CC3, CCEC1)</p>		
<p>6.1 Adquirir una concepción sistémica y relacional de la historia de la cultura occidental, y del papel de las ideas filosóficas en ella, mediante el análisis y el comentario y comparación de textos o documentos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos, así como de cualquier otra manifestación cultural, en los que se expresen problemas y concepciones filosóficamente relevantes. (CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1)</p>	<p>6.1 Adquirir una concepción sistémica y relacional de la historia de la cultura occidental, y del papel de las ideas filosóficas en ella, mediante el análisis y el comentario y comparación de textos o documentos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos, así como de cualquier otra manifestación cultural, en los que se expresen problemas y concepciones filosóficamente relevantes. (CCL2, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1)</p>	<p>SA1</p>	<p>El estudiante identifica y analiza los elementos filosóficamente relevantes presentes en textos o documentos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos relacionados con la historia de la cultura occidental.</p>
<p>7. Analizar problemas fundamentales y de actualidad, mediante la exposición crítica de distintas posiciones histórico-filosóficas relevantes para la comprensión y discusión de aquellos, para desarrollar la autonomía del juicio y promover actitudes y acciones cívica y éticamente consecuentes.</p>	<p>7.1 Desarrollar la autonomía de juicio y promover planteamientos, actitudes y acciones ética y cívicamente consecuentes con respecto a problemas fundamentales de la actualidad, a partir de la comprensión de ideas, teorías y controversias históricofilosóficas que puedan contribuir a clarificar tales problemas y de la elaboración de propuestas de carácter crítico y personal con respecto a los mismos. (STEM5, CPSAA1.1, CC1, CC2)</p>		
	<p>7.2 Explicar la presencia de ideas de la historia del pensamiento filosófico en algunos debates y preocupaciones contemporáneas sobre la historia, la política, la ciencia o el futuro haciendo uso de un lenguaje analítico y argumentativamente riguroso. (CPSAA4, CC3, CC4, CE1)</p>		

iii.iii. Contenidos de carácter transversal que se trabajaran con la unidad didáctica

La LOMLOE presenta unos contenidos que son de carácter transversal y que deban estar presentes en todas las asignaturas del currículo. Así pues, a través de la siguiente tabla se detalla la contribución que la unidad didáctica que se está desarrollando contribuye a conseguir estos contenidos transversales.

Tabla 5. Vínculos entre los elementos transversales de la LOMLOE y las situaciones de aprendizaje elaboradas¹⁵

ELEMENTOS TRANSVERSALES	S1	S2	S3	S4	S5
Comprensión lectora	X		X		X
Expresión oral y escrita		X	X	X	X
Comunicación audiovisual y TIC		X	X	X	
Educación emocional y valores	X		X	X	
Fomento de la creatividad y del espíritu científico		X	X	X	
Educación para la salud (incluida la salud sexual)	X		X	X	

IV. TEMPORALIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta que el año académico consta de un total de 45 semanas lectivas divididas en 3 trimestres, esto es, en 15 semanas lectivas distribuidas trimestralmente; y que en cada semana hay 3 períodos de Historia de la filosofía, podemos afirmar que habrá 45 sesiones para cada uno de los trimestres. Hay que decir, que en ese periodo de tiempo hay que incluir sesiones o parte de ellas destinadas al repaso o resolución de dudas previas a la prueba escrita, así como una sesión destinada a la misma. Un tiempo

¹⁵ Tabla de elaboración propia.

que en muchas ocasiones se ve reducido debido a diferentes irrupciones que pueden surgir a lo largo de todo el curso escolar, tales como: evaluaciones, excursiones, intercambios, semanas blancas, huelgas, bajas con motivos de salud por parte del profesorado, etc. Es por todo esto que para la realización de este primer trimestre se contará con 40 sesiones. Estas sesiones se dividirán a su vez en dos tipos: sesiones magistrales donde se explicará a uno de los autores que entra para la EBAU, y sesiones en las que se llevarán a cabo tanto lecciones magistrales como actividades en las que se tratarán los temas asignados al trimestre respecto a la filosofía práctica. De tal forma que la división de las sesiones sea la siguiente 30 sesiones para la explicación de los autores (10 por autor) y 10 para la Filosofía Aplicada. Lógicamente el número de sesiones se adaptará de uno u otro lado en función de las necesidades del alumnado respecto a uno u otro tema, por su dificultad o extensión.

Las sesiones de filosofía aplicada se impartirán una vez a la semana con el fin de que complementen las sesiones ordinarias. Como el resto de las sesiones se harán de manera tradicional mediante una clase magistral para la exposición de los contenidos de los diversos autores, a continuación, presentamos el desglose de las sesiones de filosofía aplicada, las cuales son las que nos interesan, de la siguiente manera:

Introducción

- Sesión 0. Introducción a la filosofía práctica.
- Sesión 1. Introducción a la filosofía del amor y las relaciones. Presentación de los elementos del amor.
- Sesión 2. El amor platónico, lectura y comentario de *El Banquete*.

Casos

- Sesión 3. Amor y felicidad.
- Sesión 4. Amor y honestidad.
- Sesión 5. Amor y libertad.
- Sesión 6 y 7. Amor y sufrimiento.
- Sesión 8. Amor y familia.

Exposiciones

- Sesión 9 y 10. Exposiciones orales acerca de la resolución de casos de asesoramiento filosófico.

V. METODOLOGÍA

v.i. Exposición de la teoría y los casos de asesoramiento filosófico

El objetivo principal de la metodología de enseñanza para este ejemplo de programación anual es lograr que los estudiantes adquieran aprendizajes integrados que calen en alumno y le sean útiles en su desarrollo personal. Para ello, se seguirán las orientaciones metodológicas establecidas en la legislación del currículo de Castilla y León para el currículo de filosofía en bachillerato, lo que significa que se creará un ambiente de aula favorable, se buscarán temas de interés y preferencia de los estudiantes, se fomentará el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes, se promoverá el trabajo autónomo y cooperativo, se desarrollará el hábito de la lectura de textos adaptados a los intereses y preferencias de los estudiantes y se utilizarán mecanismos de autoevaluación para que los estudiantes tomen conciencia de su progreso. A su vez, se utilizarán diferentes técnicas y herramientas para motivar a los estudiantes y fomentar su participación oral y escrita. Se utilizarán proyecciones audiovisuales, análisis de imágenes, comentarios de texto, debates, exposiciones orales y la creación de esquemas y mapas conceptuales para ayudar a los estudiantes a comprender los conceptos básicos de la historia de la filosofía y del uso de conocimientos filosóficos para la resolución de cuestiones de carácter filosófico referentes a la vida de los hombres.

De forma más concreta, el desarrollo de los talleres filosóficos puede dividirse en tres partes, bajo las cuales quedan englobadas las sesiones dedicadas a estas temáticas. Una primera parte compuesta por una introducción a la forma de trabajar en estos talleres¹⁶, y a la introducción del tema a tratar a lo largo del trimestre y de los elementos que lo componen (sesiones 0 a la 2). Una segunda parte dedicada al estudio de casos de asesoramiento filosófico en los que se analizará tanto el problema que acontece en dichos casos, como la metodología y conocimientos filosóficos que se aplican para

¹⁶ Recordemos que el trimestre que se está desarrollando es el primero, y, por ende, una sesión de este será dedicada a la explicación de la metodología de trabajo de toda la parte de filosofía práctica a los alumnos.

resolverlos (sesiones de la 3 a la 8). Y, dos últimas destinadas a la exposición de los casos de asesoramiento filosófico resueltos (sesiones 9 y 10).

Hay que prestar especial atención a como se van a tratar dichos casos, puesto que este es el elemento más innovador. En primer lugar, se hará una reflexión de como el amor tiene algún especial vínculo con el segundo elemento de la conjunción que lo acompaña (amor y ...), y se expondrá junto a los alumnos algunas ideas y opiniones al respecto del mismo. Posteriormente se expondrá un caso particular de asesoramiento filosófico¹⁷ y junto al alumnado se buscará analizar cuál es el problema que aparece, como este afecta a quien lo padece, y cuales podrían ser las posibles soluciones. Es en este momento, a partir del cual, si fuera posible a través de las opiniones del alumnado respecto a este problema, cuando se tratará de traer a los distintos autores para fundamentar las opiniones con argumentos filosóficos desarrollándolas y generando un pensamiento congruente. En caso de que no se pueda partir de las opiniones del alumnado para ir planteando los contenidos filosóficos, estos se irán introduciendo paulatinamente como diferentes perspectivas mediante las cuales se puede abordar la problemática del caso.

A la hora de ir exponiendo el contenido de las sesiones se irán haciendo pausas para solucionar dudas o problemas a la hora de comprender la teoría, y se realizarán preguntas aleatorias sobre lo que ha visto al alumnado para comprobar que realmente esta se ha comprendido. En la medida de lo posible, y cuando sea oportuno, se animará a los alumnos a que dialoguen entre sí sobre aquello que se está exponiendo, con el fin de intentar que nazca en ellos un espíritu crítico y con ganas de aprender. Estos pequeños debates que irán surgiendo, no son como tal una actividad programada, sino más bien el cauce natural de las clases, aunque se intentarán propiciar. El docente intentará mantenerse al margen en la medida de lo posible, y procurará participar solo para animar estas conversaciones o corregir información que pueda ser errónea y pueda provocar mayor confusión.

Finalmente, siempre que el tiempo lo permita se hará un breve resumen de todo lo visto en la sesión al final de la clase, para concretar y repasar los contenidos abordados, y al comienzo de la siguiente sesión se volverá sobre ellos para situar la clase a partir de los contenidos anteriores y refrescar la memoria a los alumnos.

¹⁷ Estos se describirán con mayor detalle en el apartado situaciones de aprendizaje.

v.ii. El dossier

A lo largo de las sesiones, los alumnos deberán tomar apuntes para la realización de un dossier en el cual queden recogidos todos los contenidos que se van abordando en esta parte de la asignatura. Este dossier se realizará a través de la suma de los distintos apuntes que se tomen por los distintos componentes del grupo, los cuales se formaran en la sesión 0 para la realización de esta tarea. Esta actividad tiene por tanto una doble dimensión individual-colectiva, la primera a la hora de tomar apuntes y la segunda a la hora de ponerlos en conjunto y elaborar un dossier con sus contenidos. La idea de que los alumnos trabajen en grupos no solo nace por el hecho de que estos aprendan a trabajar en grupo y sientan una correspondencia entre todos los elementos de colectivo que forman, sino también porque debido a la diversidad de autores que aparecerán con distintas teorías filosóficas realizar un seguimiento de todos ellos de manera individual es una tarea mucho más compleja que si se realiza de manera grupal por el volumen de contenidos diferentes.

Este dossier responde a su vez a dos circunstancias, la primera a ser valorado como un trabajo escrito grupal para la evaluación de la asignatura, y la segunda a que sirva de manual filosófico para la resolución de un caso de asesoramiento filosófico.

v.iii. La resolución de un caso de asesoramiento filosófico

Tras haber realizado todas las sesiones, cada alumno de manera individual tendrá la tarea de realizar un asesoramiento filosófico de un caso propuesto por el docente a través de un trabajo escrito. En el caso se verá una situación o problema que aqueja a un individuo o varios, y a través de los contenidos que se han ido trabajando en clase recogidos en el dossier tendrán que plantearse dos posibles soluciones filosóficas a la situación planteada, más otra posible solución con un autor que no se haya tratado en clase, y que puede ser recomendado por el profesor a través de algún texto. Esto hará ver que el alumno puede aplicar el contenido aprendido a otros casos, y que puede encontrar en otros autores los conocimientos necesarios para hacer frente a una determinada cuestión relacionada con el asesoramiento filosófico. La resolución del caso propuesto se valorará con un trabajo escrito de cara a la evaluación de la asignatura.

VI. LAS SESIONES

Introducción

Sesión 0. Introducción a la filosofía práctica.

Esta sesión 0 está destinada a la introducción de la filosofía práctica y a presentar al alumnado como se trabajará en esta parte de esta asignatura¹⁸.

Sesión 1. Introducción a la filosofía del amor y las relaciones. Presentación de los elementos del amor.

Sesión dedicada a la presentación de la temática y a su relevancia en la vida cotidiana. Se introducirán los conceptos básicos del amor y se reflexionará sobre su importancia en la vida cotidiana, explorando sus diversas dimensiones y su relación con la felicidad, la pasión, la libertad y el sufrimiento.

Sesión 2. El amor platónico, lectura y comentario de *El Banquete*.

Se analizarán las concepciones filosóficas del amor en la antigüedad, centrándose en la visión de Platón y su obra *El Banquete*.

Casos

Sesión 3. Amor y felicidad.

Se explorará la relación entre el amor y la búsqueda de la felicidad a través del estudio de casos de asesoramiento filosófico, analizando cómo el amor puede influir en nuestro bienestar emocional y personal.

Para trabajar esta sesión se utilizará el texto 1 *El caso de Susan* de los anexos, en el cual aparecen representados los siguientes autores y corrientes filosóficas: Aristóteles, el estoicismo y Tolstoi.

¹⁸ No figura como una sesión más debido a que solo se realizará a principio de curso, puede darse perfectamente sin que interrumpa la organización del trimestre ya que como se expuso en la temporalidad se han dejado 5 sesiones de margen para días para cuestiones tales como huelgas, bajas por enfermedad, puentes, excursiones, repasos, pruebas escritas, etc.

Sesión 4. Amor y honestidad.

Se reflexionará sobre el papel de la honestidad en las relaciones amorosas, examinando la importancia de la sinceridad y la transparencia en la construcción de vínculos afectivos sólidos, así como la diferenciación entre honestidad y privacidad.

Para trabajar esta sesión se utilizará el texto 2 *¿Deberías contárselo todo a tu pareja?* de los anexos, en el cual aparecen representados los siguientes autores y corrientes filosóficas: Immanuel Kant, Elizabeth Anscombe, Jeremy Bentham y John Stuart Mill.

Sesión 5. Amor y libertad.

Se analizará la relación entre el amor y la libertad individual, reflexionando sobre cómo el amor puede coexistir con el respeto a la autonomía de cada persona y la toma de decisiones individuales.

Para trabajar esta sesión se utilizará el texto 3 *¿Tiene importancia que tu pareja te fisgue en tu móvil?* de los anexos, en el cual aparecen representados los siguientes autores y corrientes filosóficas: John Stuart Mill y Emmanuel Lévinas.

Sesión 6 y 7. Amor y sufrimiento.

Estas dos sesiones se dedicarán al estudio de la relación entre el sufrimiento y el dolor en el amor, explorando cómo afrontar las dificultades y los desafíos emocionales que pueden surgir en las relaciones amorosas o por la ruptura de estas.

Para ambas sesiones se utilizarán los textos 4 *El caso de Nora y Tom*, 5 *¿Cómo se supera una ruptura sentimental?*, y 6 *El caso de Barry* de los anexos, en los cuales aparecen representados los siguientes autores y corrientes filosóficas: Thomas Hobbes y Georg Wilhelm Friedrich Hegel, para el primer texto; Marco Aurelio y Friedrich Nietzsche, para el segundo; y Jean-Paul Sartre para el tercero.

Sesión 8. Amor y familia.

Esta sesión se centrará en la exploración filosófica del amor en el contexto familiar, analizando las dimensiones éticas, emocionales y sociales que se presentan en los vínculos afectivos familiares.

Para trabajar esta sesión se utilizará el texto 7 *El caso de Sonia* de los anexos, en el cual aparecen representados los siguientes autores y corrientes filosóficas: John Stuart Mill e Immanuel Kant.

Exposiciones

Sesión 9 y 10. Exposiciones orales acerca de la resolución de casos de asesoramiento filosófico

En estas dos sesiones, los alumnos expondrán de forma oral casos resueltos de asesoramiento filosófico relacionados con el amor, aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo de toda la parte de la asignatura dedicada a la filosofía práctica.

VII. SITUACIONES DE APRENDIZAJE

En este apartado quedan definidas cada una de las situaciones de aprendizaje de la propuesta didáctica, su fundamentación curricular no queda explícita aquí ya que se expuso en las tablas referentes a los objetivos de etapa, las competencias específicas, los criterios de evaluación, las situaciones de aprendizaje y los indicadores de logro. Por otro lado, los procesos de evaluación de las situaciones de aprendizaje se exponen en el apartado siguiente. Y la atención a las diferencias individuales de todas las situaciones de aprendizaje se refleja en el último apartado.

Situación de aprendizaje 1. El Banquete: Una Experiencia Teatral Filosófica

Contextualización

En esta situación de aprendizaje, los estudiantes se enfrentarán al reto de llevar a cabo una lectura teatralizada de la obra *El Banquete* de Platón. El problema consiste en dar vida a los personajes y escenificar los diálogos filosóficos presentes en la obra. La

motivación radica en experimentar de manera práctica y creativa la filosofía, acercándose al pensamiento de Platón y explorando las diferentes concepciones del amor. La actividad final consistirá en la presentación teatral en la que los estudiantes encarnen a los personajes y transmitan el contenido filosófico de la obra.

Metodología

- Métodos. Lectura teatralizada, combinando técnicas de actuación y expresión oral, así como de trabajo en grupo.
- Organización del alumnado y agrupamientos. Se asignarán roles específicos a cada uno de los estudiantes hasta agotar los personajes del diálogo platónico, que serán quienes representen los diálogos. Como no habrá papeles suficientes para todos alumnos de la clase, el resto de los estudiantes que no encarnen un papel tendrán que explicar posteriormente uno de los roles y como este entiende el amor dentro del dialogo platónico.
- Cronograma y organización del tiempo. Al ser una lectura teatralizada no habrá ensayos previos, sin embargo, sí que se animará a que los alumnos lleven el dialogo leído de casa antes de la interpretación.
- Organización del espacio. La lectura teatralizada se realizará en el aula.
- Materiales y recursos. Se requerirá una copia de *El Banquete* por cada alumno, tanto para la lectura teatralizada como para quienes la sigan como espectadores.

Planificación de Actividades y Tareas

1. Lectura previa en casa de *El Banquete* por parte de los alumnos.
2. Asignación de personajes.
3. Lectura teatralizada.
4. Análisis oral en la clase del texto.

Valoración de la Situación de Aprendizaje

La lectura teatralizada de *El Banquete* Platónico proporciona una experiencia enriquecedora y significativa para los estudiantes, ya que les permite vivenciar la filosofía de manera práctica y creativa. Les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas, trabajar en equipo, reflexionar sobre el contenido filosófico y apreciar la importancia de la expresión artística en la transmisión de ideas. Además, fomenta el interés por la lectura y el pensamiento crítico.

Situación de aprendizaje 2. Apuntes reflexivos: construyendo nuestro dossier de filosofía para la vida

Contextualización

En esta situación de aprendizaje, los estudiantes se enfrentarán al reto de tomar apuntes relevantes durante las clases de Filosofía para la Vida, con el objetivo de utilizarlos posteriormente para la elaboración de un dossier personal. Los estudiantes tratarán de desarrollar habilidades de toma de apuntes efectivas y reflexionar sobre la información obtenida para su posterior aplicación en la resolución de un caso de asesoramiento filosófico (*Situación de aprendizaje 3*), así como para la vida cotidiana. El producto final será un dossier que refleje el proceso de aprendizaje y contenga los apuntes organizados, así como diferentes reflexiones personales sobre los conceptos y temas estudiados.

Metodología

- Métodos. Por un lado, deberán utilizarse por parte del alumnado la escucha activa, así como su participación en las sesiones para obtener unos apuntes completos. Y, por otro lado, se aplicarán métodos de enseñanza participativos y activos, como el trabajo en grupos a la hora de seleccionar y elaborar los contenidos del dossier.
- Organización del alumnado y agrupamientos. Los estudiantes trabajarán de forma individual a la hora de llevar a cabo la recopilación de apuntes y formular reflexiones personales ante los mismos; y posteriormente trabajarán en pequeños grupos para discutir y compartir estas ideas, teniendo que elaborar en conjunto un dossier grupal, ya que debido a la amplitud de contenidos a abordar se captarán y elaborarán de mejor manera si esta actividad se realiza en grupo.
- Cronograma y organización del tiempo. La toma de apuntes se realizará en todas las sesiones de filosofía para la vida. Mientras que la entrega del dossier será anterior a la resolución de un caso de asesoramiento filosófico para que este pueda ser corregido por el profesor, y posteriormente utilizado por los alumnos para la resolución de este.
- Organización del espacio. La toma de apuntes se realizará en el aula, mientras que la elaboración del dossier se realizará en los espacios que el alumnado crea conveniente fuera del horario escolar.

- Materiales y recursos. Los apuntes pueden ser completados materiales de lectura y estudio, como libros de texto, artículos y recursos en línea. Además, se proporcionará una guía para la elaboración del dossier.

Planificación de Actividades y Tareas

1. Toma de apuntes de manera individual en las clases de Filosofía para la Vida, resaltando los conceptos clave y reflexionando sobre su aplicación práctica.
2. Elaboración del dossier. Los estudiantes utilizarán sus apuntes para elaborar un dossier grupal que contenga los contenidos estudiados y sus propias reflexiones.
3. Presentación del dossier. La composición del dossier será la siguiente:
 - Portada.
 - Índice.
 - Casos tratados, los cuales contendrán los siguientes apartados.
 - a. Introducción del tema que se está tratando.
 - b. Breve historia de la corriente o biografía de los autores que se van a utilizar para tratar este tema.
 - c. Breve explicación de la parte de la filosofía de la corriente o autor que se va a utilizar para tratar este tema.
 - d. Explicación de cómo se puede aplicar la filosofía para la resolución de un caso que pertenezca a este tema.

Valoración de la Situación de Aprendizaje

A través de esta situación de aprendizaje el docente podrá valorar la capacidad de los estudiantes para tomar apuntes y utilizarlos para elaborar un trabajo a partir de ellos (dossier). Así mismo el alumnado aprenderá a trabajar en colaboración unos con otros.

Situación de aprendizaje 3. En busca de perspectivas: Resolución de casos de Asesoramiento Filosófico

Contextualización

En esta situación de aprendizaje, los estudiantes se enfrentarán a casos prácticos que requieren asesoramiento filosófico para su resolución. Estos casos pueden estar relacionados con dilemas morales, cuestiones éticas o problemas personales. El objetivo principal es que los estudiantes apliquen los conceptos y enfoques filosóficos

aprendidos para analizar los casos, identificar diferentes perspectivas y ofrecer soluciones desde una base ética y reflexiva. El producto final será la presentación de un informe de asesoramiento filosófico para el caso estudiado.

Metodología

- Métodos. Los estudiantes analizarán casos reales o ficticios que plantean ciertas problemáticas filosóficas a los sujetos del caso.
- Organización del alumnado y agrupamientos. El trabajo será de carácter individual a partir de los dossiers elaborados de grupo.
- Cronograma y organización del tiempo. Tras la entrega y corrección del dossier por parte del docente, se otorgará un tiempo para el análisis de un caso, y la presentación de los informes.
- Organización del espacio. El trabajo tendrá que ser desarrollado en casa.
- Materiales y recursos: Casos prácticos (reales o ficticios) que planteen problemas filosóficos personales.

Planificación de Actividades y Tareas

1. Introducción a la metodología de resolución de casos de asesoramiento filosófico.
2. Presentación de un caso práctico para cada alumno que plantee dilemas morales o problemas personales de carácter filosófico.
3. Trabajo individual de análisis de los casos, identificar diferentes perspectivas y argumentar soluciones reflexionadas.
4. Elaboración de un informe de asesoramiento filosófico. La composición del informe debe constar de los siguientes aspectos:
 - Historia del caso.
 - Detección del problema.
 - De qué manera este problema afecta a la persona involucrada.
 - Propuestas de soluciones filosóficas.
 - Breve explicación de las filosofías a utilizar.
 - Explicación de cómo la filosofía a utilizar aborda y trata de solucionar el problema.

Valoración de la Situación de Aprendizaje

La situación de aprendizaje permite a los estudiantes aplicar los conocimientos filosóficos adquiridos en casos prácticos, fomentando su pensamiento crítico, ético y reflexivo. Además, promueve la capacidad de análisis, la toma de decisiones fundamentadas y la habilidad para ofrecer asesoramiento filosófico relevante.

Situación de aprendizaje 4. Compartiendo soluciones: exposición oral de un caso de asesoramiento resuelto

Contextualización

En esta situación de aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir y exponer oralmente el caso de asesoramiento que hayan resuelto, con el objetivo de demostrar su capacidad para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en el campo de la filosofía para la vida. La actividad consiste en presentar de manera clara y coherente las soluciones propuestas, y brindar argumentos fundamentados que respalden sus recomendaciones a través de una exposición oral, lo cual permitirá a los estudiantes demostrar su dominio de los contenidos y su capacidad para transmitir información de manera persuasiva.

Metodología

- Métodos. Exposición oral.
- Organización del alumnado y agrupamientos. Los estudiantes trabajarán de forma individual para preparar y presentar su exposición oral, pero también se fomentará la interacción y la retroalimentación entre compañeros a la hora de hacer preguntas o comentarios acerca de la exposición.
- Cronograma y organización del tiempo. En función de la cantidad de alumnos se establecerá un tiempo determinado para que todos los alumnos realicen su exposición, haciendo uso de las clases que habíamos dejado de reserva en caso de que fuera necesario.
- Organización del espacio. Se utilizará el aula o el espacio adecuado para las presentaciones orales, con el material necesario tal como ordenador, proyector, pantalla digital, etc.

- Materiales y recursos. Los estudiantes utilizarán sus propias notas y materiales relacionados con el caso de asesoramiento resuelto. Además, se podrán utilizar recursos audiovisuales y tecnológicos para enriquecer las presentaciones.

Planificación de Actividades y Tareas

1. Preparación de la exposición oral.
2. Exposición oral. Cada estudiante realizará su exposición oral ante el resto del grupo. Se fomentará la participación y la interacción entre los estudiantes, quienes podrán realizar preguntas y comentarios al final de cada presentación.
3. Reflexión y evaluación. Los estudiantes reflexionarán sobre su experiencia de presentación oral y recibirán retroalimentación del docente. Se realizará una evaluación individual considerando los criterios establecidos.

Valoración de la Situación de Aprendizaje

Esta situación de aprendizaje valorará la capacidad de los estudiantes para comunicar efectivamente un caso de asesoramiento y presentar soluciones fundamentadas, trabajándose la capacidad de argumentación y persuasión. Se proporcionará a su vez, retroalimentación para apoyar la mejora continua de los estudiantes en sus habilidades de comunicación oral.

Situación de aprendizaje 5. Prueba escrita de Historia de la Filosofía

Contextualización

En esta situación de aprendizaje, los estudiantes enfrentarán el reto de realizar un examen escrito sobre historia de la filosofía. El objetivo es evaluar su comprensión de los conceptos, corrientes y pensadores clave en la historia de la filosofía, así como su capacidad para analizar y reflexionar críticamente sobre las ideas filosóficas. Se valorará al mismo tiempo la capacidad del alumno de vincular estos conocimientos con aquellos que han sido tratados en las sesiones de filosofía para la vida.

Metodología

- Métodos. Realización de un examen escrito.
- Organización del alumnado y agrupamientos. Los estudiantes trabajarán de forma individual en la realización del examen.

- Cronograma y organización del tiempo. Se establecerá una sesión para la realización del examen.
- Organización del espacio. El examen se realizará en un aula.
- Materiales y recursos. Los estudiantes necesitarán papel, y bolígrafos.

Planificación de Actividades y Tareas

1. Se realizará una revisión previa al examen de los contenidos de Historia de la Filosofía, destacando los conceptos y pensadores clave que serán evaluados en el examen.
2. Realización del examen en un tiempo límite para completarlo.
3. El docente corregirá los exámenes y proporcionará retroalimentación individual a cada estudiante sobre sus respuestas, destacando los aciertos y áreas de mejora.
4. Se llevará a cabo una sesión de reflexión y discusión en clase, donde los estudiantes podrán plantear dudas o inquietudes sobre el examen y discutir las respuestas correctas.

Valoración de la Situación de Aprendizaje

A través de esta prueba se valorará la comprensión de los contenidos de historia de la filosofía y la capacidad de los estudiantes para vincularlo con los contenidos vistos en las sesiones de filosofía para la vida. Se realizará una evaluación individual de los exámenes escritos, teniendo en cuenta los criterios establecidos y proporcionando retroalimentación formativa para apoyar el crecimiento y la mejora continua de los estudiantes.

VIII. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Tanto el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL) en su Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, como la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Mejora de la Ley de Educación (LOMLOE) establecen que la evaluación debe ser continua y diferenciada por materias, lo que significa que se deben evaluar de manera periódica los avances y logros del alumnado en cada asignatura.

Para llevar a cabo la evaluación de las situaciones de aprendizaje, se instauran unos criterios de evaluación, que son los objetivos a alcanzar por los estudiantes en cada

asignatura. Además, se deben establecer una selección de instrumentos para evaluar los aprendizajes, que pueden incluir pruebas escritas, trabajos prácticos, proyectos, exposiciones orales, entre otros.

Además, en el marco de la LOMLOE, se han definido unos indicadores de logro para cada criterio de evaluación, que permiten medir el desempeño que el alumnado debe alcanzar en cada asignatura. Estos indicadores de logro son una herramienta útil para orientar la enseñanza y el aprendizaje, ya que permiten definir los objetivos a alcanzar y comprobar si se han logrado o no.

Por otro lado, tanto el BOCYL como la LOMLOE proponen la utilización de rúbricas para calificar de forma objetiva al alumnado. Las rúbricas son herramientas de evaluación que describen los criterios a evaluar y los niveles de desempeño esperados para cada uno de ellos, lo que permite una evaluación más objetiva y justa de los aprendizajes del alumnado.

En resumen, la evaluación de las situaciones de aprendizaje en el marco del BOCYL y la LOMLOE se lleva a cabo de manera continua y diferenciada por materias, utilizando criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, indicadores de logro y rúbricas, con el objetivo de medir los avances y logros del alumnado en cada asignatura de forma objetiva y justa.

viii.i. Situaciones de aprendizaje

A continuación, se muestran, a través de una serie de tablas, las rúbricas que se extraen a partir de los indicadores de logro que se han creado con el fin de evaluar las distintas situaciones de aprendizaje.

Situación de aprendizaje 1. El Banquete: una experiencia teatral filosófica

INDICADOR DE LOGRO	INSUFICIENTE (hasta 4.9)	SUFICIENTE (hasta 6.90)	NOTABLE (hasta 8.90)	SOBRESALIENTE (hasta 10)
El estudiante identifica y analiza los elementos filosóficamente relevantes	El estudiante no logra identificar ni analizar adecuadamente los elementos filosóficamente	El estudiante identifica algunos elementos filosóficamente relevantes en los textos	El estudiante identifica y analiza de manera precisa y coherente los elementos	El estudiante muestra un dominio excepcional en la identificación y análisis de los elementos

presentes en textos o documentos literarios, historiográficos, periodísticos, científicos o religiosos relacionados con la historia de la cultura occidental.	relevantes en los textos relacionados con la historia de la cultura occidental.	relacionados con la historia de la cultura occidental, pero su análisis es superficial o carece de fundamentos sólidos.	filosóficamente relevantes en los textos relacionados con la historia de la cultura occidental, demostrando comprensión y conocimiento profundo de los conceptos filosóficos involucrados.	filosóficamente relevantes en los textos relacionados con la historia de la cultura occidental. Su análisis es riguroso, argumentado y muestra una comprensión profunda de los contextos históricos y filosóficos implicados.
---	---	---	--	---

Instrumento de evaluación: observación directa y lista de control de participación.

Situación de aprendizaje 2. Apuntes reflexivos: construyendo nuestro dossier de filosofía para la vida

INDICADOR DE LOGRO	INSUFICIENTE (hasta 4.9)	SUFICIENTE (hasta 6.90)	NOTABLE (hasta 8.90)	SOBRESALIENTE (hasta 10)
El estudiante utiliza técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes para construir un dossier de filosofía para la vida, relacionándolos correctamente con contextos históricos, problemas, tesis, autores, así como con otros ámbitos culturales.	El estudiante no demuestra habilidad para utilizar técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes. Además, no logra relacionar adecuadamente los elementos del dossier con los contextos históricos, problemas, tesis, autores y otros ámbitos culturales.	El estudiante demuestra una capacidad básica para utilizar técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes. Además, logra relacionar de manera aceptable los elementos del dossier con los contextos históricos, problemas, tesis, autores y otros ámbitos culturales, aunque con algunos errores o imprecisiones.	El estudiante muestra habilidades avanzadas para utilizar técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes. Además, logra relacionar de manera precisa y coherente los elementos del dossier con los contextos históricos, problemas, tesis, autores y otros ámbitos culturales, demostrando comprensión y dominio de los conceptos filosóficos	El estudiante demuestra un dominio excepcional en la utilización de técnicas de búsqueda, organización, análisis, comparación e interpretación de fuentes y documentos filosóficamente relevantes. Además, logra relacionar de manera rigurosa y argumentada los elementos del dossier con los contextos históricos, problemas, tesis, autores y otros ámbitos culturales, mostrando una comprensión profunda y original de los conceptos filosóficos y su aplicación a la vida cotidiana.

			involucrados.	
--	--	--	---------------	--

Instrumento de evaluación: trabajo escrito, observación directa y lista de control de participación.

Situación de aprendizaje 3. En busca de perspectivas: Resolución de casos de Asesoramiento Filosófico

INDICADOR DE LOGRO	INSUFICIENTE (hasta 4.9)	SUFICIENTE (hasta 6.90)	NOTABLE (hasta 8.90)	SOBRESALIENTE (hasta 10)
El estudiante elabora y presenta documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con precisión y aplicando los protocolos al uso, tanto de forma individual como grupal y cooperativa, demostrando la capacidad de construir juicios propios.	El estudiante no logra elaborar y presentar documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con precisión. No aplica correctamente los protocolos establecidos y no demuestra capacidad para construir juicios propios. La presentación de organización y claridad, y no sigue las pautas establecidas.	El estudiante logra elaborar y presentar documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con cierta precisión. Aplica los protocolos al uso de manera básica, aunque con algunos errores o falta de rigurosidad. Muestra capacidad para construir juicios propios, aunque de manera limitada. La presentación es adecuada en términos de organización y claridad, siguiendo en su mayoría las pautas establecidas.	El estudiante elabora y presenta documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con precisión y rigor. Aplica correctamente los protocolos al uso, demostrando habilidad en la búsqueda, selección y análisis de fuentes. Muestra capacidad para construir juicios propios de manera fundamentada y reflexiva. La presentación es clara, organizada y sigue las pautas establecidas.	El estudiante elabora y presenta documentos y trabajos de investigación sobre problemas histórico-filosóficos con una precisión excepcional. Aplica los protocolos al uso de manera rigurosa y creativa, demostrando una capacidad destacada en la búsqueda, selección, análisis y síntesis de fuentes. Construye juicios propios de manera original y fundamentada. La presentación es impecable en términos de organización, claridad y seguimiento de las pautas establecidas.

Instrumento de evaluación: trabajo escrito.

Situación de aprendizaje 4. Compartiendo soluciones: exposición oral de un caso de asesoramiento resuelto

INDICADOR DE LOGRO	INSUFICIENTE (hasta 4.9)	SUFICIENTE (hasta 6.90)	NOTABLE (hasta 8.90)	SOBRESALIENTE (hasta 10)
El estudiante realiza una exposición oral en la que demuestra habilidades de diálogo argumentativo, empatía, apertura y compromiso constructivo en la búsqueda del conocimiento, a través de una participación activa, respetuosa y colaborativa en la presentación del caso de asesoramiento resuelto.	El estudiante no muestra habilidades de diálogo argumentativo, empatía, apertura ni compromiso constructivo. Su participación es pasiva o disruptiva, no respeta las opiniones de los demás y no colabora en la búsqueda del conocimiento. La exposición oral carece de estructura y claridad, dificultando la comprensión del caso de asesoramiento resuelto.	El estudiante muestra habilidades básicas de diálogo argumentativo, empatía, apertura y compromiso constructivo. Participa de manera activa, aunque de forma limitada, en la discusión y muestra respeto hacia las opiniones de los demás. La exposición oral tiene una estructura aceptable y se comprende el caso de asesoramiento resuelto, aunque puede haber algunas deficiencias en la claridad de la presentación.	El estudiante muestra habilidades destacadas de diálogo argumentativo, empatía, apertura y compromiso constructivo. Participa activamente en la discusión, mostrando respeto y consideración hacia las opiniones de los demás. La exposición oral tiene una estructura clara y coherente, permitiendo una comprensión adecuada del caso de asesoramiento resuelto.	El estudiante muestra habilidades excepcionales de diálogo argumentativo, empatía, apertura y compromiso constructivo. Su participación en la discusión es enriquecedora y promueve el aprendizaje conjunto. La exposición oral es fluida, persuasiva y muestra un dominio claro del caso de asesoramiento resuelto, transmitiendo eficazmente el conocimiento y generando un ambiente colaborativo y reflexivo.

Instrumento de evaluación: observación directa y lista de control de participación.

Situación de aprendizaje 5. Prueba escrita de Historia de la Filosofía

INDICADOR DE LOGRO	INSUFICIENTE (hasta 4.9)	SUFICIENTE (hasta 6.90)	NOTABLE (hasta 8.90)	SOBRESALIENTE (hasta 10)
El estudiante demuestra un conocimiento significativo de las principales propuestas filosóficas a lo largo de la historia, expresando de manera clara y	El estudiante no muestra un conocimiento significativo de las principales propuestas filosóficas ni de las cuestiones a las que responden. En la prueba escrita, su	El estudiante muestra un conocimiento básico de las principales propuestas filosóficas y las cuestiones a las que responden. En la prueba escrita, su expresión es en	El estudiante muestra un conocimiento destacado de las principales propuestas filosóficas y las cuestiones a las que responden. En la prueba escrita, su	El estudiante muestra un conocimiento excepcional de las principales propuestas filosóficas y las cuestiones a las que responden. En la prueba escrita, su expresión es

precisa las ideas fundamentales y las cuestiones a las que responden en una prueba escrita de Historia de la Filosofía.	expresión es confusa e imprecisa, dificultando la comprensión de las ideas fundamentales. La argumentación es débil y carece de coherencia.	su mayoría clara y precisa, aunque puede haber algunas imprecisiones o falta de profundidad en la explicación de las ideas fundamentales. La argumentación es aceptable, aunque puede faltarle fuerza en algunos aspectos.	expresión es clara y precisa, transmitiendo de manera efectiva las ideas fundamentales. La argumentación es sólida y coherente, mostrando un entendimiento significativo de los conceptos filosóficos.	impecable, transmitiendo de manera precisa y elegante las ideas fundamentales. La argumentación es persuasiva y rigurosa, evidenciando un dominio profundo de los conceptos filosóficos y estableciendo conexiones significativas entre ellos.
---	---	--	--	--

Instrumento de evaluación: prueba escrita.

viii.ii. Evaluación del trimestre

Los porcentajes en los que se distribuye la evaluación del trimestre son los siguientes:

- Examen escrito (Situación de aprendizaje 5): 50%.
- Dossier filosófico (Situación de aprendizaje 2): 20%.
- Resolución de un caso de asesoramiento filosófico (situaciones de aprendizaje 3 y 4): 30%.
 - o 20% Trabajo escrito.
 - o 10% Exposición oral.
- Trabajo diario, actitud y comportamiento: puede sumar a lo anterior hasta un 10%. Dentro de este apartado quedaría incluido la situación de aprendizaje 1.

IX. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ix.i. Medidas ordinarias

La atención a la diversidad es un principio fundamental en el ámbito educativo que garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, puedan acceder a una educación de calidad y alcanzar su máximo potencial. En este sentido, es necesario implementar una serie de medidas y estrategias

que se adapten a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje diversos del alumnado. En este contexto, se destacan varias medidas que promueven dicha atención:

- Utilización de metodologías didácticas variadas para ofrecer al alumnado distintas oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estrategias de evaluación continua e integral para tener en cuenta todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Selección de materiales y actividades diversas durante las sesiones para adaptarse a los intereses, motivaciones y ritmos diversos del alumnado.
- Fomento del aprendizaje cooperativo con actividades grupales.
- Utilización flexible de tiempos, materiales y herramientas didácticas en la labor docente, de manera que los contenidos puedan ir adaptándose a los ritmos de aprendizaje ofreciendo material extra para los alumnos más avanzados, así como herramientas y tiempos extra de repaso y refuerzo para aquellos que presenten más dificultades.

ix.ii. Medidas específicas

Para los casos de alumnos con necesidades de aprendizaje específicas (ACNEAE) la comunicación con el tutor y, sobre todo, con el Departamento de Orientación será prioritaria para el docente, de modo que la coordinación entre este y los programas específicos de apoyo que se dispongan al servicio del alumnado (PAI, PMAR, Atención domiciliaria u hospitalaria, programas de refuerzo lingüístico, logopeda, AT, etc.), sea eficaz y adecuada.

X. CONCLUSIÓN

A lo largo de todo el texto, se ha visto como la dimensión del saber filosófico destinado a la vida y sobre todo al *arte de vivir*, se puede materializar y concretar en una determinada parte de la asignatura de Historia de la Filosofía de 2º de bachillerato. A través de la cual, no solo se tratan muchos de los aspectos de los contenidos que aparecen marcados por el currículo de Castilla y León, sino que también trabaja y potencia cada una de las competencias que la LOMLOE exige al estudiantado; competencias, que se relacionan y ligan estrechamente con el ejercicio práctico de la

filosofía. Un ejercicio que, aunque se ha destinado a un alumnado de 2º de bachillerato, puede trabajarse por cualquier persona, mejorando su vida tanto en términos ontológicos como de la praxis. Y, que es en definitiva lo que se pretende con el alumnado que reciba esta formación, que este conocimiento que han adquirido esté presente a lo largo de toda su vida, y, sobre todo, que les sea útil para afrontar de mejor manera todas las adversidades que la vida misma encierra.

Este TFM pretende defender una visión de la filosofía que al llevarla a la práctica vinculándola a un público joven, realmente cale en quienes la reciben, y que no quede en ellos, en el mejor de los casos, como un “residuo” cultural. Incluso se podría afirmar que a aquellos alumnos que ya de por sí sienten un especial interés por la materia, puede aportarles una visión distinta de la misma, comprendiendo la filosofía en un sentido mucho más amplio. Cabe decir que no se trata de desprestigiar ni de descalificar el estudio filosófico esencialmente académico, puesto que, sin él, no habría filosofía como tal, ya que es gracias al marco metafísico que proporciona a través del cual se fundamentan el resto de las partes de la filosofía, entre ellos el de la filosofía para la vida. Más bien de lo que se trata es de revalorizar el papel que la filosofía juega en la vida cotidiana y que hace de esta un arte, algo digno de ser vivido. Puesto que no podemos olvidar, que muchos alumnos una vez finalizan sus estudios en filosofía nunca más vuelven a encontrarse con la filosofía al menos de manera directa. De esta manera no solo podemos conseguir que este conocimiento que adquirirían en el instituto cale e en ellos en mayor medida, sino que también les sea útil realmente.

Es fácil observar que cualquier tema que se ha podido tratar en el ejemplo expuesto sobre el amor, y que se observan materializados en los casos que se muestran en los *Anexos*, ha acontecido de una manera u otra en la vida de toda persona, y ha sufrido de alguna manera sus efectos, o al menos de forma parecida. Puede que un alumno tras abandonar el instituto olvide cuales son las vías tomistas y porque estas son importantes en este autor a la hora de probar la existencia de Dios, pero es mucho más difícil que olvide, y más si lo ha sufrido en sus propias carnes, que existen cosas que uno no puede controlar y que sufrir por esto solo supondrá un martirio del alma, ya que solo sentirá impotencia si trata de hacerlas frente mediante su control; pero que si se puede aceptar y afrontar con serenidad estoica, evitando que el dolor termine por consumirle e impida su desarrollo. Es importante destacar, que a menudo muchas de estas “lecciones filosóficas” terminan por aprenderse a lo largo de la vida, sin que se reconozca su

vínculo con la filosofía. Pero el hecho de reconocer ciertas ideas como explícitamente filosóficas, puede ayudar a un individuo a solucionar otros problemas por esta vía de una manera mucho más sencilla y menos dolorosa que la simple experiencia.

Se ha expuesto, pues, en este trabajo una doble dimensión de la filosofía: la teoría y la práctica. Y, ha tratado de revalorizarse esta última puesto que como se señaló al inicio de este texto ha terminado por quedar relegada a un segundo plano. Ambas dimensiones son igual de importantes, pero hay que reconocer que en aquellos que no tienen una cierta relación con la filosofía, servirá mucho más esta segunda. Y, es por ello, por lo que en mi opinión debería de potenciarse en los centros escolares, puesto que en ellos se está formando a todo tipo de personas, más y menos afines al saber filosófico. Y, si se potencia toda esta rama filosófica, se estaría regalando a cada uno de los alumnos, quizá el mejor de los regalos que puedan recibir en un centro escolar, que es el hecho de adquirir la capacidad de ser dueños conscientes de sus propias vidas, siendo capaces de vivir esta de manera plena, de manera auténtica. Las operaciones logarítmicas pueden olvidarse, pero olvidarse del cuidado del alma es mucho más difícil, y aunque uno deje de practicarlo, siempre puede volver a él si se sabe cómo.

XI. REFERENCIAS

xi.i. Legislación

- Ley Orgánica 3/2020. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 30 de diciembre de 2020. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17368 (Acceso: 7 de abril, 2023).

- Decreto 40/2022. (2022). *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, Núm. 190, págs. 49543-50352. Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

xi.ii. Libros

- Cavallé, M. (2017). *El arte de ser* (3ª edición). España: Kairós.

- Evans, J. (2013). *Filosofía Para la Vida: Y Otras Situaciones Peligrosas*. Grijalbo.

- Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle. #FiloRetos para la vida cotidiana*. Ariel.

- Marinoff, L. (2003). *Pregúntale a Platón*. Ediciones B.

- Marinoff, L. (2000). *Más Platón y Menos Prozac*. Ediciones B.

- Onfray, M. (2001). *Antimanual de filosofía*. Editorial EDAF.

xi.iii. Estudios académicos

- Linares Huertas, O. (2019). *Filosofía como terapia: la actitud vital estoica frente al malestar existencial* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional UGR. <http://hdl.handle.net/10481/54521>

- Zanetti Dueñas, C. (2020). *La consulta filosófica (Philosophical Counseling): Cuestiones fundamentales sobre su naturaleza y aportación teórico-práctica del "Enfoque Sapiencial"* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid], Repositorio Institucional UAM.

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/696399/zanetti_duennas_carmen.pdf?sequence=1

xi.iv. Artículos académicos

- Asociación Andaluza de Filosofía. (2022). ¿Quién soy yo? Meditación sobre mi verdadera naturaleza. *El Búho*, N° 24, páginas del artículo. Recuperado de <https://elbuho.revistasaaafi.es/numero-24/>
- Castro R., L. B. (2008, 10 de noviembre). El amor como concepto filosófico y práctica de vida, entrevista con Edgar Morales. *Revista Digital Universitaria*, Vol. 9, No 11. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num11/art92/int92.htm>
- Espinel Bernal, O. O. (2014). Filosofía, Prácticas de Sí y Arte de Vivir. *Fermentario*, Vol. 2, No.8. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175/224>
- Fitz-Gibbon, A., & Russell, K. (2009). Case Studies from Research at SUNY Cortland. *Philosophical Practice: Journal of the APPA*, Vol. 4, No 3. Special Issue: Case Studies in Philosophical Counseling.
- G. Iturbe, M. A. (2022). *El realismo filosófico como el enfoque adecuado para el asesoramiento filosófico*. *Philosophicum Consilium*. https://www.academia.edu/80776702/El_realismo_filos%C3%B3fico_como_enfoque_a_decuado_para_el_asesoramiento_filos%C3%B3fico
- Neves, M. J. (2007). Al encuentro del ser recibido: La fenomenología del sueño de María Zambrano en el Asesoramiento Ético y Filosófico. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, (8), 37-54. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Aurora/article/view/142872>

xi.v. Vídeos

- Filósofos Asesores. (2022, 7 de abril). *Mónica Cavallé: ¿Qué supone una consulta de asesoramiento filosófico sapiencial?* [video]. YouTube: <https://youtu.be/WYgsHXfWVN0>

- Omar Linares Asesoramiento filosófico. (2017, 13 de abril). *¿Qué es el asesoramiento filosófico? | Terapia filosófica | Acompañamiento filosófico | Omar Linares* [video].

YouTube: <https://youtu.be/OKcm5dmW9-A>

xi.vi. Webs

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Pruebas piloto PAU liberadas. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/piloto-prueba-acceso-universidad/pruebas-piloto-pau-liberadas.html>

- Mónica Cavallé. (2020). Escuela de Filosofía Sapiencial. Recuperado de <https://escueladefilosofiasapiencial.com/>

- Filósofos Asesores. Recuperado de <https://www.filosofosasesores.com/>

XII. ANEXOS

Los anexos que se presentan a continuación están sacados de varios casos reales de asesoramiento filosófico, casos que aparecen en los libros del filósofo Lou Marinoff *Más Platón y menos Prozac*, y *Pregúntale a Platón*; o a partir de una serie de cuestiones formuladas en el libro de Eduardo Infante *Filosofía en la calle. #FiloRetos para la vida cotidiana*. Tanto los casos como las cuestiones descritas han sido divididos por mi parte en dos secciones: una primera, que describe el caso de asesoramiento filosófico y la problemática de quien es asesorado, o las preguntas a las que se va a hacer frente (nombrado como *La problemática*); y una segunda, en la que se puede comprobar como el caso o las preguntas son afrontadas desde distintas corrientes filosóficas (nombrado como *El caso y la filosofía*).

Sesión 3. Amor y felicidad

Texto 1. El caso de Susan

La problemática

[...] conocer a muchas personas no es forzosamente el camino que conduce a una relación satisfactoria. Ejecutiva de éxito en una gran firma financiera, Susan era el tipo de treintañera atlética y atractiva que suele posar en los anuncios de coches de lujo. Llevaba una vida social muy activa con un maravilloso círculo de amistades, y andaba sobrada de citas. Sin embargo, pese a su éxito profesional, económico y social, le daba la impresión de que le faltaba algo. Quería comprometerse en una relación a largo plazo y tener hijos con el cónyuge adecuado, pero ninguno de los hombres que salían con ella parecía compartir este ideal. La mayoría de ellos ni siquiera le proponía un segundo encuentro, por no hablar de un sitio en la mesa de su visión de la vida en familia.

Susan se ponía nerviosa al pensar que a estas alturas de la vida ya tendría que haberse tomado las cosas en serio con alguien. Había asistido a infinidad de bodas y ceremonias de compromiso de amigos en los últimos años y ahora ya comenzaba la ronda de bautizos de sus hijos. Su abuela le había comentado hacía poco que esperaba vivir lo bastante como para bailar en la boda de su nieto mayor. Emparejarse parecía la cosa más normal del mundo. Ahora bien, Susan admitía ser una perfeccionista y creía firmemente que debía ser capaz de sentar cabeza con alguien que viviera con arreglo a sus valores, a todos sus valores.

Susan, [...], sacó provecho de cuestionar su propia historia. [...], al analizar e integrar los distintos aspectos de su experiencia, iba a parar una y otra vez a los mismos sentimientos: pese a desear con fervor una relación amorosa, prefería no involucrarse con nadie antes que hacerlo con la persona equivocada. Mientras la escuchaba, me mostré de acuerdo con su valoración de la situación, y no vi la necesidad de seguirla cuestionando, dado que ella ya la había revisado a conciencia. Ser exigente es bueno, y Susan no se medía a sí misma sirviéndose de promedios estadísticos. Entre los beneficios de la práctica filosófica se cuentan el modo de hallar la esencia de uno mismo y la valentía de vivir conforme a ella.

Susan apreciaba la virtud, tanto en ella como en los demás. Alenté a Susan a mantenerse firme en esta postura (que se da tan raras veces en la sociedad actual) pero también a ser

un poco más realista. Ninguna relación es perfecta. Así pues, aunque uno logre encontrar a una persona absolutamente maravillosa, nunca hay un perfecto «y fueron felices por siempre jamás». Además, no se puede saber de antemano si alguien es virtuoso, de modo que si Susan quería encontrar a alguien así, le sería preciso invertir tiempo en ir conociendo a las personas antes de emitir juicios sobre ellas. Y esto iba a llevarle más de una cita.

Comentamos la posibilidad de un largo noviazgo para que Susan se mantuviera fiel a su búsqueda del compañero adecuado sin descartar a los pretendientes antes de que tuvieran ocasión de dar prueba de su valía. Susan presentaba una clase de reserva que hoy en día no es tan común como antaño. Explorar despacio una relación contribuiría a establecer los fundamentos de algo duradero, o como mínimo a desvelar una razón de peso para no seguir adelante con la relación. Susan se propuso ser sincera con sus posibles pretendientes explicándoles que buscaba a alguien que se mostrara paciente a este respecto. Como sociedad, nos hemos vuelto tan permisivos que no conocemos límites en la mayor parte de ámbitos, con inclusión de las relaciones personales. Todo se mueve a un ritmo rápido e impulsivo. Pese a las ventajas del acceso a Internet y los viajes en avión, el exceso de velocidad hace estragos en el noviazgo. Si usted busca a alguien para asentar los cimientos de su casa, querrá a la persona que vaya a realizar la obra más firme y sólida, no a la que le prometa hacerlo de un día para otro.

El caso y la filosofía

El pensamiento de Susan sobre la virtud seguía un hilo paralelo al de Aristóteles, quien creía que la felicidad es algo más que mero placer, diversión o entretenimiento. Escribió que tales cosas son pasajeras, no perdurables, y que vienen de fuera de uno, mientras que la plenitud procede de dentro. A esta felicidad la llamó «excelencia de carácter» porque la veía fruto de alcanzar las virtudes clásicas de la sabiduría, la templanza, la valentía y la justicia (las virtudes cristianas surgieron siglos después). Para Susan, como para Aristóteles, plenitud significaba llegar hasta donde uno sea capaz. Aristóteles habría agregado que practicar dichas virtudes significa seguir el camino del medio. Si Susan hubiese tenido ocasión de confiar sus problemas a Aristóteles, con toda probabilidad la habría instado a no poner en peligro sus principios pero también a asegurarse de que dichos principios no fuesen extremos.

Si la felicidad consiste en virtuosa actividad, debe ser la actividad de la más elevada virtud o, en otras palabras, de la mejor parte de nuestra naturaleza. [...] Así, concluimos que la felicidad alcanza hasta donde llega la facultad de pensar, y cuanto mayor sea la facultad de pensar de una persona, mayor será su felicidad; no como algo accidental sino en virtud de su pensamiento, pues éste es noble por definición. Por ende, la felicidad tiene que ser una forma de contemplación.

ARISTÓTELES

Susan también se interesó por las ideas de los estoicos. Pese a la idea popular de que el estoicismo consiste en apretar los dientes ante el infortunio (tomarse las cosas «con filosofía», como se suele decir), el concepto central del estoicismo es asignar valor sólo a lo que nadie puede quitarnos. El valor, entonces, reside en cosas como la virtud, y no en un abrigo de piel nuevo o en una tarjeta de crédito. Para los estoicos, el objetivo es conservar el poder sobre uno mismo. Si usted valora algo que le pueden quitar, se pone en manos de quien quiera quitárselo. Piense en la cantidad de poder que tiene un ladrón de coches sobre aquellos de nosotros que no hemos perfeccionado una actitud estoica. Compramos alarmas caras y molestas, nos vemos en apuros cada vez que tenemos que inmovilizar el volante al del coche, nuestra congoja no es cuantificable pero seguro que está en lo alto de la escala de Richter. Los coches abundan en todas las calles; las virtudes son más raras en los seres humanos. Susan hizo bien al valorar sus principios y expectativas, y los estoicos habrían dado su bendición a las fuerzas de resistencia que le impidieron devaluarse.

La naturaleza tenía previsto que no necesitaríamos muchos pertrechos para vivir felices; cada uno de nosotros es capaz de crear su propia felicidad. Las cosas externas apenas tienen importancia. [...] Todo lo que un hombre precisa está más allá del poder de otro hombre.

SÉNECA

Susan también presentaba una faceta fatalista, así que Tolstói le gustó. Tolstói creía en el destino humano. Susan también pensaba que el destino jugaba la mano definitiva en toda relación, aunque se preguntaba hasta qué punto podía controlar la partida. ¿Podía encontrar el amor que tanto ansiaba y hacerle un sitio en su vida? ¿O era una cuestión de destino? Como en todas las cuestiones filosóficas, no es posible responder a estas preguntas de manera concluyente. La única forma de averiguarlo es vivir, e incluso entonces, por supuesto, puede que no lo averigüe. Las teorías filosóficas no pueden

demostrarse como los teoremas matemáticos. Puesto que no conocemos las respuestas absolutas, tal vez lo más importante sea lo que usted cree que son dichas respuestas, y lo que le impulsa a creerlo así.

Reconocer el libre albedrío del hombre como algo capaz de influenciar los acontecimientos históricos, es decir, no sujeto a leyes, es para la historia lo mismo que reconocer una fuerza libre que mueve los cuerpos celestes a la astronomía.

LEV TOLSTÓI

Susan tenía dos opciones: esperar la relación que tenía en mente o transigir. Si decidía esperar hasta encontrar a alguien que cumpliera sus altas expectativas, quizá lo encontrara al día siguiente o quizá nunca más. No podía imponer la longitud de la espera. Lo único que podía decidir era hasta cuándo esperaría sin hacer concesiones, así como la naturaleza de dichas concesiones.

Tanto Aristóteles como Confucio, que fueron contemporáneos, aunque vivieron en mundos aparte, creían que la virtud, como el vicio, es un hábito. La virtud no es un objetivo imposible, sino que está perfectamente al alcance. La sociedad nos condiciona, pero llega un momento en que debemos asumir la responsabilidad de los hábitos que adquirimos. Susan estaba orgullosa de su lealtad a la virtud y esperaba compartir su vida con alguien que persiguiera su misma meta. Un psicólogo quizá se habría centrado en su perfeccionismo entendiéndolo como un error o como la tapadera de emociones más profundas, mientras que un filósofo estudiaría con más detenimiento su concepto de la virtud y su forma de evaluarla en los demás. De momento, Susan podía estar segura de que ateniéndose a sus elevados principios hallaría el camino hacia la realización y la plenitud.¹⁹

¹⁹ Marinoff, L. (2000). *Más Platón y Menos Prozac*. Ediciones B., pp. 122-127.

Sesión 4. Amor y honestidad

Texto 2. ¿Deberías contárselo todo a tu pareja?

La problemática

Una noche de verano, en una fiesta, la libido se te sube por las nubes, el alcohol te corre por las venas como un caballo desbocado y terminas liándote con alguien a quien no volverás a ver nunca más. A la mañana siguiente te despierta un mensaje de móvil de tu pareja dándote los buenos días, recordándote lo mucho que te quiere y te echa de menos... ¿Qué debes hacer? ¿Se lo cuentas o callas como una tumba? ¿No contar algo es mentir? ¿La mentira es siempre inmoral? ¿Puede una mentira ser correcta si conlleva consecuencias positivas para todos los afectados? Si estás hecho un mar de dudas, puedes pedir cita con algunos de los filósofos que dedicaron su tiempo a reflexionar sobre el valor moral de la mentira. Escucha atentamente lo que tiene que decirte cada uno de ellos y luego elige: la responsabilidad es tuya; las consecuencias, también.

El caso y la filosofía

Los cuernos y el deber

Empecemos por Kant (1724-1804),

[...]

Si le consultaras a este viejo profesor de la Universidad de Königsberg (la actual ciudad rusa de Kaliningrado), te diría algo así como:

Tienes que cumplir con tu deber, es decir, has de hacer lo correcto, incluso cuando las consecuencias vayan en contra de tu felicidad o la de la persona a la que amas. Si quieres, puedes no afrontar tu deber, pero al menos no intentes convencerme de que el incumplimiento de tus obligaciones morales es lo correcto. Eso es tan solo un autoengaño para mantener a la conciencia tranquila.

Llegados a este punto, probablemente le preguntarías al filósofo alemán cómo saber cuál es tu deber en este caso concreto de los cuernos. ¿Tu obligación es decir la verdad o evitar el dolor de tu pareja?

Kant desarrolló una fórmula para establecer los principios y las normas que deberían guiar nuestra conducta con el fin de que este mundo fuera mejor. La llamó «imperativo categórico», porque los deberes morales tienen forma de un mandato que nos obliga a todos de manera categórica, es decir, sin condiciones ni excepciones. La clave para saber cuáles son tus obligaciones morales está en la universalización: si lo que pretendes hacer puede llegar a ser un deber para cualquier persona en las mismas circunstancias, habrás descubierto por ti mismo qué tienes que hacer. Para descubrir cuáles son tus obligaciones morales no necesitas consultar ningún código ético ni religioso, sino ejercitar la razón. La próxima vez que quieras actuar moralmente tienes que asegurarte de poder decir: «Ojalá todo el mundo en estas mismas circunstancias actuase de idéntica manera en que voy a hacerlo yo». De esta forma, todos somos fines y no simples instrumentos en manos de otros. La mentira, por ejemplo, no puede ser nunca moral porque nadie (en su sano juicio) puede desear que los demás le engañen. Kant cree que nuestra propia condición humana nos obliga a determinados imperativos: aquellos que deberíamos cumplir por el simple hecho de nuestra condición de seres racionales. Debemos actuar siguiendo únicamente normas que queramos que guíen no solo nuestra acción, sino la de cualquier ser humano.

Ahora aplica el imperativo categórico a los cuernos de tu novia y responde a estas preguntas: ¿desearías que tu pareja te fuese infiel? ¿Que te ocultase su infidelidad? ¿Crees que un mundo en el que todos usásemos la mentira sería mejor? Si tu respuesta ha sido negativa, entonces tu deber es invitar a tu pareja a tomar algo, mirarle a los ojos y contarle lo ocurrido. Aunque no hace falta que te pases: el imperativo categórico no te obliga a relatar todos los detalles y pormenores de la infidelidad. Si quieres ser una buena persona, debes cumplir con tus obligaciones, asumiendo que muy probablemente los dos vais a sufrir y que vuestra relación quedará dañada. Al menos podrás mirarte de nuevo al espejo y recuperar la dignidad, porque eres un ser racional y autónomo.

Tus cuernos y un asesino en tu puerta

¡Espera! No te lances sin más a aplicar el imperativo categórico con tu pareja; puede que Kant estuviese equivocado al afirmar que nunca debemos mentir. Ya habrá tiempo de confesar tus cuernos si es eso lo que realmente debes hacer. Los críticos de las ideas éticas de Kant recuerdan un caso en el que se hace muy difícil la aplicación del

imperativo categórico. Imagina que un buen amigo tuyo llama a la puerta de tu casa y te pide que lo escondas porque un despiadado asesino le está dando caza. Tú, que eres una persona deseosa de tener una moral intachable, no dudas ni un segundo de que tu deber es dejar que tu amigo se refugie en alguna de las habitaciones de tu casa. Hasta aquí, la aplicación del imperativo categórico no nos da ningún problema. Pero, de repente, llaman de nuevo a tu puerta y te encuentras frente al asesino, [...]

Si la aplicación del imperativo categórico nos fuerza a no hacer excepciones, debemos concluir que estamos obligados moralmente a decir la verdad [...].

La fuerza de este dilema está en el hecho de que, según nuestro sentido común, en estas circunstancias lo correcto es pasarse el imperativo categórico por el arco del triunfo. A pesar de todo, Kant considera que, incluso en un caso tan extremo como este, hemos de decir la verdad. Un deber moral es válido en todas las circunstancias y tenemos que cumplirlo a pesar de las consecuencias. Si yo digo la verdad y mi amigo muere, la responsabilidad no sería mía, sino del asesino. Yo he cumplido con mi deber moral; por tanto, no sería culpable de esa muerte. En cambio, si mintiese al asesino y este se escondiese a la espera de que mi amigo saliese de casa y, cuando lo hiciera, le asestase un par de buenos hachazos, esa muerte recaería sobre mi conciencia.

Mentir no siempre está mal

La filósofa Elizabeth Anscombe (1919-2001) estaba de acuerdo con Kant en que existen normas morales universales. [...] Esta profesora de Cambridge estaba de acuerdo con Kant en que hay determinadas cosas que no deben hacerse nunca, aunque las consecuencias sean tan positivas como el final de una guerra. A pesar de ello, Elizabeth Anscombe no coincidía con el filósofo alemán en que decir siempre la verdad fuera una de esas normas morales absolutas. Prueba, por ejemplo, a realizar el siguiente experimento: oblígate durante un solo día a decir siempre y sin excepción la verdad. No te permitas ni una de las denominadas *mentiras piadosas*. Lo más probable es que al final del día te hayas convertido en una persona insensible y maleducada. Para Elizabeth Anscombe, la regla de «no mentir» no es un imperativo categórico porque no es universalizable; por lo tanto, debes seguir reflexionando antes de decidir si confiesas o no tu infidelidad. Pero, en lugar de empezar cuestionándote qué debes hacer, Elizabeth

Anscombe considera que tendrías que comenzar preguntándote qué es una buena persona y qué cosas hacen que alguien sea una buena persona. [...]

El gran maestro Sócrates (470-399 a. C.) fue un gran defensor de la justicia, del bien y de la virtud, y, sin embargo, no opinaba que decir siempre la verdad fuese algo bueno. Según cuentan, en cierta ocasión tuvo una conversación con uno de sus conciudadanos, llamado Eutidemo. Sócrates le preguntó si engañar es algo malo; su interlocutor le contestó que por supuesto que sí. Entonces, el maestro le planteó el siguiente caso: imagina que tienes un amigo tan deprimido que es posible que intente suicidarse. Si le escondiésemos su cuchillo para evitar esto, ¿acaso no le estaríamos mintiendo? Y, en esta situación, ¿qué es lo correcto: engañar o no hacerlo? Sócrates, a través de una serie de preguntas, demuestra a su vecino que no hay recetas fáciles que nos indiquen qué es lo correcto. El maestro no está defendiendo la mentira, sino la necesidad de razonar. La mayoría de nosotros vamos por la vida como controlados por un piloto automático, dando por hecho que nuestras opiniones sobre lo que está bien y lo que está mal son correctas. Pero si queremos llegar a ser buenas personas, debemos dedicar tiempo a reflexionar e indagar sobre la justicia. Para Sócrates, ser bueno no implica tener un cuerpo bello, fuerte o sano, porque una persona no es su cuerpo, sino su alma. Así que, si quieres mejorar, deberías dedicar menos tiempo a matarte en el gimnasio, porque solo la justicia puede perfeccionar tu alma. Sócrates te miraría a los ojos y con una sonrisa picarona te preguntaría: ¿cómo vas a practicar la justicia, alma de cántaro, si no la conoces? ¿Se puede ejercer de médico sin saber nada de medicina o tocar un instrumento sin tener ni pajolera idea de música? Sócrates está convencido de que, como paso previo para llegar a ser buena gente, debes dedicar tiempo a conocer qué es la justicia. Si el maestro se enterase de que algunos intentan eliminar la asignatura de ética del sistema educativo, se echaría las manos a la cabeza. Una sociedad solo puede ser justa si sus ciudadanos lo son, y estos únicamente pueden llegar a serlo si practican la ética. Para Sócrates, esta última no consiste en memorizar una serie de normas y aplicarlas mecánicamente, sino en aprender a razonar qué es lo correcto en cada circunstancia concreta. Se trata de enseñar a los jóvenes cómo pensar, no qué pensar.

Sobre el tema de los cuernos, Sócrates no consideraría que eres una mala persona, sino un ignorante. Te equivocaste al resolver un problema ético por la misma razón que suspendes matemáticas. Tu falta de conocimiento de la justicia hizo que te equivocases al elegir: optaste por un placer pasajero en vez de por ser fiel a un compromiso al que te

ligaste libremente. Lo hecho hecho está, pero, a partir de ahora, dedica algo de tiempo a reflexionar sobre lo que haría una persona justa porque la injusticia daña el alma de tal manera que quien la comete siempre pierde más de lo que gana. Sobre la confesión o no de tu crimen, debes preguntarte: ¿qué haría una persona justa: eludiría su responsabilidad con engaños o admitiría su falta? En el caso del hombre deprimido, la persona justa usaría el engaño porque busca salvar la vida de su amigo. En el caso de tus cuernos, ¿qué buscas: salvar a tu pareja o salvarte a ti?

Los cuernos y la felicidad

Veamos ahora qué tiene que decirte Jeremy Bentham (1748-1832), padre del utilitarismo, una de las corrientes del pensamiento ético más importantes. Este filósofo inglés te diría que ni se te ocurra seguir los consejos de Kant, a no ser que quieras empeorar el problema.

[...]

Y ahora volvamos al tema de tu infidelidad. El filósofo momia te propone una sencilla regla para que descubras por ti mismo qué es lo correcto en este asunto de los cuernos. Se trata de lo que él llamó el «principio de utilidad»: si quieres hacer el bien, deberás llevar a cabo la acción que aumente la felicidad de la mayoría de los afectados. Sin embargo, debes tener en cuenta dos condiciones: la primera es que la felicidad de cada uno vale exactamente lo mismo que la de cualquier otro. Es decir, la tuya propia o la de las personas a las que quieres tienen exactamente el mismo valor que la de los demás. La segunda condición es que debes entender la felicidad como el aumento del placer o la disminución del dolor de las personas afectadas por dicha acción. Para simplificar todavía más la cosa, Bentham diseñó una especie de algoritmo que calcula el grado de felicidad de una acción y, por tanto, su moralidad. El cálculo solo tiene en cuenta valores cuantitativos como la duración o la intensidad, ya que para el filósofo inglés no hay diferencia cualitativa entre placeres. El placer que te aporta la amistad y el que te genera una buena comida es esencialmente el mismo: sus diferencias solo son de grado. Dicho lo cual, si aplicamos el principio de utilidad al marrón que tienes entre manos, la cosa es bien sencilla: tienes que callar, tal como Bentham hace hoy en día en las reuniones del consejo del University College de Londres. Pasa página, olvídate de todo, sé feliz y haz feliz a los demás. Si hablas, lo único que conseguirás es aumentar el

sufrimiento en este mundo. Tu pareja sufrirá, tú también y las empresas que venden regalos en San Valentín padecerán las consecuencias. La mentira no es mala en sí misma: su maldad o su bondad dependen de las consecuencias que genere. [...]

John Stuart Mill (1806-1873) estaría de acuerdo con las ideas de Bentham, aunque introduciría algunas correcciones. La más importante de todas es que deberías modificar un aspecto de tu cálculo de la felicidad. Debes tener en cuenta no solo la cantidad, sino, sobre todo, la calidad del placer. Te equivocarás si piensas que los placeres son todos iguales, ya que existen algunos más elevados que otros. Y a la hora de aplicar el algoritmo y tomar decisiones debes perseguir los placeres que desarrollan las capacidades específicamente humanas. Un cerdo puede disfrutar del placer de una buena comida al igual que un hombre, pero nunca lo hará de una conversación con un amigo. Por eso, Stuart Mill te aconseja que, si tienes que elegir, es mejor ser un ser humano insatisfecho que un cerdo satisfecho; es preferible ser un Sócrates insatisfecho que un idiota satisfecho.

¿Y sobre los cuernos, qué? Pues Mill te aconsejaría que no le dijeras nada a tu pareja, pero que reflexionases sobre lo que ha pasado. Intenta controlar tus apetitos a partir de ahora y cultiva placeres que te hagan mejor persona. La próxima vez que vayas al pueblo, haz deporte, lee, busca a alguien interesante con quien conversar, escribe, disfruta de una buena película y mantén tu libido limitada a tu cuarto de baño.²⁰

²⁰ Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle. #FiloRetos para la vida cotidiana*. Ariel., pp. 15-23.

Sesión 5. Amor y libertad.

Texto 3. ¿Tiene importancia que tu pareja fisgue en tu móvil?

¿Tienes pareja? ¿Lleváis mucho tiempo de relación? ¿Existe confianza entre vosotros? ¿Te fías plenamente de él o ella? ¿Alguna vez te ha pedido que le dejes el móvil para curiosear tus fotos o mensajes? Si lo hiciera, ¿se lo permitirías? ¿Le dejarías las claves de tus redes sociales?

Imagina esta situación: te encuentras con tu pareja en un restaurante italiano compartiendo una pizza; con las manos pringadas de tomate y mozzarella, conversáis tranquilamente sobre cómo os ha ido la semana. Llevas más de un año con esta relación y te encuentras cómoda en ella. Te gusta compartir la vida con otra persona. Te levantas para ir al servicio y, cuando vuelves, pillas a tu novio con las manos en la masa: está fisgando en tu teléfono. Le preguntas qué está haciendo y él te responde que no tiene importancia, que, dado que sois pareja, podéis confiar el uno en el otro y compartirlo todo.

¿Tiene derecho a hacerlo? ¿Por qué debes demostrarle tu confianza? ¿Tener pareja implica renunciar a cotas de libertad? ¿Dónde empieza tu libertad y dónde termina la de él? ¿Existe algo más valioso que la libertad?

El caso y la filosofía

Libre te quiero, pero no mía

Si ha habido un filósofo que ha reflexionado sobre la importancia de la libertad, ese ha sido John Stuart Mill (1806-1873). [...]

Mill lo tendría muy claro: para que los miembros de una sociedad (y tu pareja es una) puedan alcanzar las mayores cotas de felicidad, es necesario que se respete el máximo de libertad posible de cada uno de sus componentes. En cualquier tipo de asociación, toda persona ha de ser libre, siempre y cuando esto no obstaculice la libertad de los demás. Esta libertad no solo aseguraría el desarrollo y la felicidad del individuo, sino también el de la sociedad a la que el individuo pertenece. La razón es que toda sociedad se enriquece más cuando más libres son los miembros que la integran. En conclusión:

no solo no deberías permitir que tu pareja fisgue en tu móvil porque eso va contra tu libertad, sino porque dicha acción empeorará irremediablemente vuestra relación.

Deberías hablar con tu pareja y hacerle entender que cuanto más libres os sintáis los dos, más próspera, feliz y duradera será vuestra relación. Si intenta justificar su conducta afirmando que lo hace por ti, para protegerte, porque te quiere, etcétera, no caigas en la trampa del chantaje emocional y mantén la cabeza bien fría. La libertad, en lo que te concierne solo a ti, es absoluta. Tú eres el único soberano sobre tu mente, tu propio cuerpo y tu propiedad. A no ser que hayáis comprado el móvil a medias, tu pareja no tiene ningún derecho a usarlo sin tu permiso.

Mill elaboró el «principio de daño», una fórmula para determinar cuándo alguien está legitimado para restringir tu libertad y que puede resumirse así: cualquier limitación de la libertad individual debe ejercerse solo cuando se produzca un daño evidente para otro individuo o para el conjunto de la sociedad. Si no lo hubiere, nadie tiene derecho a entrometerse en el ejercicio de la libertad de ese individuo. La razón que fundamenta este principio es que los juicios sobre qué es beneficioso para cada uno resultan siempre subjetivos (para comprobarlo piensa en la ropa que tu madre te elegiría para salir de fiesta y la que, afortunadamente, terminas escogiendo tú).

Apliquemos el principio de daño al siguiente ejemplo: imaginemos que mi vecino decide poner reguetón a todo volumen y me impide así concentrarme para escribir esta página que ahora estás leyendo. Es su casa y es su equipo de música, pero ¿tiene derecho a hacerlo? No podemos afirmar que la acción que está llevando a cabo mi vecino sea privada, puesto que las consecuencias recaen sobre mí. Escuchar, sin haber dado mi consentimiento, la lista de reproducción «Reguetón-a tope-verano mix» causa un daño del que no sé si podré reponerme. El principio de daño determina que mi vecino no tiene derecho a hacer del patio de luces de mi edificio un *afterhours* y que, por tanto, puedo denunciarlo a la policía para que el Estado proteja mi libertad a no escuchar lo que él considera música.

Si aplicas el principio de daño a tu caso, te darás cuenta de que tu pareja no tiene derecho a fisgar en tu móvil sin tu permiso. Ahora bien, ¿qué ocurriría si no lo hace a tus espaldas y te pide tu consentimiento? Imagínate que un día te dice que, ya que lleváis un tiempo juntos, debéis tener confianza el uno en el otro y que una prueba de ella puede ser dejarle tu móvil para que vea que no tienes nada que ocultar. ¿Qué deberías hacer?

Mill te diría que le recuerdes a tu pareja que cuanto más libertad tengáis cada uno, más rica y plena será esa relación. Por el contrario, si intenta controlarte, no solo te estará perjudicando a ti, sino también a sí mismo. [...]

Aprender a acariciar

Emmanuel Lévinas (1905-1995) fue un filósofo que reflexionó sobre nuestras relaciones con los demás. Los acontecimientos más importantes de su vida lo obligaron a enfrentarse al problema del encuentro con el «otro», que a veces es más bien un encontronazo.

[...]

¿Y quién es el otro? Esta pregunta es fácil de responder en tu caso: el «otro» tiene nombre y acaba de cogerte el móvil sin tu permiso cuando estabas en el baño. La pregunta que no tiene una respuesta tan sencilla es «¿qué es el otro?»; es decir, «¿qué significa ser otro?». Lévinas te diría que el «otro» es el que no encaja contigo, el diferente a ti, aquel a quien no puedes comprender ni asimilar, que no puedes controlar. La presencia del otro molesta y la mayoría de las veces genera conflicto. ¿Por qué ocurre esto? La causa que lo explica todo es que nos negamos a aceptar la diferencia del otro e intentamos destruirla. De manera casi automática hacemos lo necesario para que el otro se amolde a lo que nosotros esperamos de él. Queremos que se convierta en una prolongación de nosotros mismos y que renuncie a su singularidad. [...]

La razón de esta conducta es que, cuando el otro aparece en nuestras vidas, nos descoloca tanto que intentamos comprenderlo, es decir, hacer que encaje dentro de nuestros esquemas, nuestras ideas, nuestro mundo. Pretendemos que el otro sea lo que necesitamos. Querer comprenderlo implica querer controlarlo y, si no podemos hacerlo, lo destruimos. Observa que esto es lo que tu pareja está haciendo contigo: cuando te pidió que compartieses las contraseñas de tus redes sociales no estaba proponiéndote una prueba de confianza para crecer juntos como pareja, sino que intentaba absorberte, anexionarte, destruir tu singularidad. Lo que buscaba esa persona «que tanto te quiere» es que te adaptases a su mundo, a sus ideas, a sus normas. Es parecido a lo que solemos hacer cuando el inmigrante llega a nuestras costas: le pedimos que se adapte, es decir, que destruya lo que lo convierte en otro y pase a ser uno más de nosotros.

Lévinas te aconsejaría que le explicases a tu pareja que existen otras formas de relacionarse con el otro que no implican su destrucción. Para que tu novio lo comprenda mejor puedes usar la metáfora de «la caricia»: para acariciar necesitamos guardar una distancia que impide que haya una apropiación.²¹

²¹ Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle. #FiloRetos para la vida cotidiana*. Ariel., pp. 34-39.

Sesiones 6 y 7. Amor y sufrimiento.

Texto 4. El caso de Nora y Tom

La problemática

Nora y Tom tenían una clase de relación que habría gozado de más éxito en otra era, cuando lo más probable hubiese sido que ambos compartieran una misma idea de cómo debía ser una relación. Sin embargo, tras muchos años de un mismo estado de cosas (el marido mantiene a la familia, la esposa ejerce de ama de casa), ahora Nora y Tom tenían puntos de vista encontrados sobre lo que consideraban que cabía esperar del matrimonio.

Nora dejó la universidad cuando nació su hijo Nicky. Ahora que Nicky ya estaba en primaria, deseaba finalizar su licenciatura y trabajar a jornada completa. Había disfrutado quedándose en casa para cuidar de Nicky, pero no le gustaba depender económicamente de su marido. Tom se mostraba contrario a la idea de que Nora trabajara fuera de casa; de hecho, su deseo era que Nora tuviera más hijos y que se quedara en casa con ellos. El ganaba un buen sueldo como contable, de modo que no necesitaban otro salario para apañárselas.

Nora se sentía dominada por Tom y me dijo que él daba muestras de sentirse amenazado por su deseo de licenciarse y buscar un empleo a jornada completa. Además, por más tareas que hiciera en la casa, Tom nunca estaba satisfecho con el resultado; y aunque lo podían costear, él no estaba dispuesto a permitir que Nora contratara a una asistenta, e insistía en que fuese ella quien limpiara la casa. El análisis de Nora era que él deseaba que ella limpiara la casa más que tener la casa limpia. Tom no era un padre modelo pese a su interés en tener más hijos. Cuando Nora pedía a Tom que supervisara los deberes de Nicky para dedicar algo de tiempo a estudiar con vistas a su regreso a la facultad, en lugar de hacerlo dejaba que Nicky viera la televisión.

A pesar del escaso reconocimiento que obtenía de Tom, Nora deseaba mantener la relación. Habían pasado temporadas maravillosas tanto en pareja como en familia, con inclusión de algunas vacaciones memorables. Y para Nora, la alternativa a salvar su matrimonio (madre separada que vivía con su madre) no revestía el menor atractivo. El precio de mantener la relación parecía alto, pero Nora sentía que estaba eligiendo un mal menor al optar por la «servidumbre marital». Su objetivo era permanecer juntos el

tiempo suficiente para mejorar su situación económica, de modo que pudiera quedarse (o marcharse) según le pareciera.

Tomemos el mal menor como alternativa.

ARISTÓTELES

El caso y la filosofía

Lucha de poder

Nora y Tom estaban envueltos en la clásica lucha de poder. El consejo de Hobbes sería trabajar para conseguir un equilibrio de poder, pero Tom no estaba a la sazón dispuesto a efectuar cambio alguno. Dado que la opción de Nora era vivir con Tom como cónyuge dominante, su tarea consistió en adoptar la mejor disposición filosófica ante la situación: la mejor forma de

verla y pensar en ella. A un nivel muy elemental, esto podía significar el considerar si debía continuar haciendo las tareas domésticas, puesto que sus esfuerzos en este campo no le granjeaban el agradecimiento de Tom ni su apoyo en otras empresas. Durante el tiempo que necesitaría para finalizar sus estudios y encontrar un trabajo decente, Nora tendría que enfrentarse a la oposición de su marido. Por consiguiente, tenía que encontrar el camino para cruzar aquel campo de minas que la hiciera sentir menos estresada, menos en peligro y menos infeliz.

Con tal fin, aconsejé a Nora que examinara su papel en la relación. Para que su proceder fuese lo más fluido posible, tenía que concretar cuáles de sus actos provocaban a Tom, tanto si la respuesta de Tom estaba justificada como si no. El pensamiento crítico nos muestra que podemos ser responsables causales de algo sin ser moralmente responsables de ello. Usted puede provocar a alguien sin darse cuenta ni tener intención de hacerlo. Entender las causas de sus enfrentamientos con Tom ayudaría a Nora a atenuarlos en gran medida. Aunque no tenía por qué ser forzosamente su culpa, tener conocimiento de la causa y el efecto podría reducir al mínimo el ciclo. Una vez que Nora comprendiera los efectos de lo que estaba haciendo, estaría en condiciones de decidir si estaba dispuesta a cambiar de proceder o no. Tal como escribió Leibniz, todo sucede por alguna razón. Si desea ejercer cierto control sobre lo que está ocurriendo, tiene que comprender las razones ocultas que lo causan.

No puede hallarse ningún hecho que sea verdadero o existente... sin que haya una razón suficiente para que sea como es y no de otro modo...

GOTTFRIED LEIBNITZ

Amo y esclavo

Nora también sacó buen provecho de la teoría de Hegel sobre la relación amo-esclavo. Aparentemente, el amo es quien oprime al esclavo. No obstante, Hegel vio que el amo también dependía del esclavo, no sólo en el terreno económico sino también en el moral. En realidad esta dinámica otorga mucho poder al esclavo en la relación. Hegel considera que el poder existe en dos facetas: para que uno sea poderoso, otro tiene que ser impotente. Dado que Hegel consideraba que toda relación era una variante de la de amo y esclavo, no es un filósofo muy atractivo en lo referente al trato entre seres humanos. Sin embargo, sus ideas sobre lo que ocurre cuando hay un desequilibrio de poder resultan instructivas.

Los amos obtienen su sensación de valía a partir de la opresión del prójimo; la única forma que tienen de vencer el miedo a verse esclavizados consiste en esclavizar a otra persona. Esta era la explicación que daba Hegel a por qué los amos se resisten tanto a liberar a sus esclavos. En el caso en cuestión, la seguridad de Tom dependía de la inseguridad de Nora; dependía de la dependencia de su mujer. Nora quizá sacaría fuerzas del mero hecho de reconocer su parcela de poder en la relación. Aun así, tenía que ejercer dicho poder con sensatez, porque el poder corrompe. Si invertía la situación y se convertía en el ama (por ejemplo, amenazando con divorciarse de Tom si no le concedía más libertad), podía terminar ostentando el precario poder del amo.

Si Tom estuviera dispuesto a dejarse asesorar desde una óptica filosófica, también podría aprender de Hegel. Aquel a quien le inquiete el temor de ser derrocado del poder se halla en una situación inestable. Compartiendo el poder, uno puede sacar fuerzas de la relación en lugar de consumir todo su ímpetu en mantener la supremacía.

Los físicos definen la fuerza como la cantidad de energía que se consume en un tiempo determinado. La energía tiene formas distintas: nuclear, química, biológica, emocional e

intelectual, entre otras. Si se mantiene bien, una relación también es un generador de fuerza, una fuente de energía limpia, segura y abundante.²²

²² Marinoff, L. (2000). *Más Platón y Menos Prozac*. Ediciones B., pp. 145-149.

Texto 5. ¿Cómo se supera una ruptura sentimental?

¿Te han roto alguna vez el corazón? ¿Sabes qué hay que hacer para olvidar a quien has amado? ¿Alguien te ha enseñado qué hacer para dejar de sufrir? [...]

El caso y la filosofía

Ama como un emperador

Si quieres superar el dolor que se siente cuando te rompen el corazón, deberías empezar a pensar como un emperador y, para ello, no hay nada mejor que leer *Las meditaciones* del filósofo y emperador romano Marco Aurelio (121-180), [...]

Aunque no lo creas, el diario personal de Marco Aurelio puede solucionar tu mal de amores, porque el emperador practicaba el estoicismo, una filosofía que perseguía eliminar el sufrimiento de nuestras vidas. Los estoicos, mediante la práctica de una serie de ejercicios mentales, buscaban que su estado de ánimo permaneciese siempre tranquilo a pesar de lo que pudiera ocurrirles, por muy nefasto que fuera. Un estoico no se preocupa, no conoce el miedo o la ansiedad, no se enfada, no se estresa y no se queja. Si quieres llegar a ser uno de ellos, debes seguir estos seis principios:

- Debes descubrir la existencia de una fuerza en la naturaleza que gobierna a toda cosa y bicho viviente, a ti incluido.
- Acepta que hay situaciones en tu vida que no controlas y que no puedes cambiar. No todo depende de ti ni está bajo tu control.
- Deja de quejarte por lo que te pasa. Esto solo aumentará tu sufrimiento sin solucionar nada.
- Controla y elimina el deseo. No quieras aquello que no está a tu alcance o que no depende de ti. Si deseas no envejecer, lo único que conseguirás será frustrarte y hacer felices a las clínicas de estética. Elimina la preocupación de tu mente. Si lo que te preocupa tiene remedio, ¿por qué te preocupas? Si lo que te preocupa no tiene remedio, ¿por qué te preocupas?
- No seas esclavo de tus emociones. Aprende a dominar la ira, el odio, la tristeza, el miedo, etcétera.

[...]

¿Se puede vivir así? Sí, y la vida de Marco Aurelio es prueba de ello. ¿Te imaginas poder aceptar con serenidad que tu pareja ya no te quiere, despedirte amablemente de ella, darle las gracias por lo que habéis compartido y seguir adelante con tu vida sin conocer el odio y la tristeza?

[...]

El odio puede convertirte en un superhombre

El filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) se enamoró perdidamente de la poetisa rusa Lou Andreas-Salomé (1861-1937). Paul Rée, un amigo del filósofo, le escribió una carta diciéndole que tenía que presentarle a una mujer excepcional, bella, inteligente y apasionada por la filosofía. A Nietzsche le faltó tiempo para viajar hasta Roma a conocerla. Cuando contempló a Lou con sus propios ojos, le dijo: «¿De qué estrellas hemos caído para encontrarnos aquí?». El filósofo se había enamorado perdidamente. La hermana de Nietzsche llegó a decir que «está loco de atar por ella». En una excursión al Monte Sacro, en el lago de Orta (en el norte de Italia), la química fluye entre los dos y el filósofo se siente el hombre más feliz del mundo. Pero el idilio duró muy poco tiempo. Lou no estaba enamorada de él, solo lo admiraba como filósofo. Cuando Nietzsche le pidió matrimonio, ella lo rechazó y se fugó con Paul Rée.

Nietzsche descubrió entonces que el amor y el odio nacen de la misma fuente y que, en un corazón roto, el dolor y el rencor van de la mano. De esos sentimientos surgió esta terrible carta que el filósofo mandó como venganza a la única mujer que había amado:

Lou:

Que yo sufra mucho carece de importancia comparado con el problema de que no seas capaz, mi querida Lou, de reencontrarte a ti misma.

Nunca he conocido a una persona más pobre que tú.

Ignorante, pero con mucho ingenio.

Capaz de aprovechar al máximo lo que conoce.

Sin gusto, pero ingenua respecto de esta carencia.

Sincera y justa en minucias, tozuda en general, en una escala mayor, en la actitud total hacia la vida:

Insincera.

Sin la menor sensibilidad para dar o recibir.

Carente de espíritu e incapaz de amar.

En afectos, siempre enferma y al borde de la locura.

Sin agradecimiento, sin vergüenza hacia sus benefactores...

En particular:

Nada fiable.

De mal comportamiento.

*Grosera en cuestiones de honor...
Un cerebro con incipientes indicios de alma.
El carácter de un gato: el depredador disfrazado de animal doméstico.
Nobleza como reminiscencia del trato con personas más nobles.
Fuerte voluntad pero no un gran objeto.
Sin diligencia ni pureza. Sensualidad cruelmente desplazada.
Egoísmo infantil como resultado de atrofia y retraso sexual.
Sin amor por las personas pero enamorada de Dios.
Con necesidad de expansión.
Astuta, llena de autodomínio ante la sexualidad masculina.
Tuyo,*

Friedrich N.

Es difícil imaginar el dolor y la humillación que debió de sentir Nietzsche para escribir estas terribles palabras cargadas de odio. Pero Nietzsche, el filósofo que escribió «lo que no me mata me hace más fuerte», supo superar ese sufrimiento transformándolo en energía vital. Después de ver partir el tren en el que Lou se alejaba de su vida para siempre escribió un poema en el que repasó la historia de su fracaso amoroso. Para componerlo utilizó las mismas palabras que pronunció cuando vio por primera vez a su amada Lou:

*Fragmentos de estrellas:
de estos fragmentos construí un mundo.*

[...]

Nietzsche construyó un mundo nuevo a partir de los escombros de su amor. Esos versos son reveladores del camino que el filósofo escogió para superar su ruptura sentimental: escribir sobre su dolor y transformarlo en una de las obras de filosofía más importantes de toda la historia. De la escritura frenética de esos días nació *Así habló Zaratustra*, un canto a la vida donde Nietzsche expone de manera poética sus ideas más originales: el superhombre y el eterno retorno.

Nietzsche creó a Zaratustra, un personaje literario, para transmitir sus reflexiones sobre el sentido de la vida. Zaratustra es un profeta que decide compartir su sabiduría con los hombres, por lo que abandona la soledad de la montaña y baja al mercado a anunciar a todos la muerte de Dios y la venida del superhombre. Nuestra cultura ha usado la religión para imponer una moral, unos valores y un estilo de vida. Desde Sócrates, a través de la idea de Dios se nos ha enseñado una determinada concepción de lo bueno y lo malo. De niños, nada nos parecía malo porque aún no nos habían inoculado la idea de Dios. Pero con la religión aprendimos a sentir vergüenza y culpa, comenzamos a

reprimir nuestra energía vital y nos convertimos en esclavos de Dios. Todos aprendimos, por ejemplo, que la razón debe reprimir y someter los instintos del cuerpo y las emociones. Pero vivimos tiempos en los que la idea de Dios, que antes era sagrada, se encuentra en crisis, y eso significa que estamos libres de la terrible carga del pecado. Sin Dios, ya no hay pecado y todo nos está permitido.

Con ello, Nietzsche no está queriendo decirnos que podemos dedicarnos a asesinar y a violar a quien nos venga en gana, sino que somos por fin libres para crear nuestros propios valores y nuestro estilo de vida. Nietzsche nos invita a dejar de copiar lo que otros nos dictan y a convertir nuestras vidas en una obra de arte. Por ejemplo, a través de la religión se nos inculcó que había una manera correcta de vivir la sexualidad, y que el resto era pecado. Sin Dios, ninguna de las diferentes sexualidades es la buena frente al resto, y eres solo tú el que decide cómo vivirla.

El superhombre es aquel que ha aprendido a vivir sin Dios, a amar su vida y que no permite que ningún código moral lo reprima; gobierna su vida y no deja que otros lo controlen; rechaza la conducta gregaria; crea sus propios valores y actitudes; vive la finitud de la existencia y no huye de este mundo a través de la religión; acepta todo lo que la vida le ofrece; es valiente, no huye del dolor porque sabe convertirlo en algo positivo; ama la intensidad cada día, el entusiasmo, la salud, la alegría, la belleza, el cuerpo, la sexualidad. El superhombre es dueño de sí mismo y un espíritu libre. Nietzsche supo usar la fuerza contenida en el dolor que Lou le causó para dejar de ser un hombre y transformarse en un superhombre.

El filósofo germano confiesa que la idea del eterno retorno, a partir de la cual desarrollará *Así habló Zaratustra*, le sobrevino en un paseo junto al lago Silvaplana en agosto de 1881. Según el propio Nietzsche, se trata de su idea más profunda y es una tesis contraria al modo dominante en que los occidentales interpretamos el tiempo. El cristianismo introdujo en nosotros una visión lineal de la historia y del tiempo, que establece un sentido y una dirección en nuestras vidas que nos hace estar esperando la felicidad venidera. Sacrificamos nuestro presente por la promesa de una vida futura mejor. En cambio, el eterno retorno nos invita a ser felices ahora. La tesis que nos propone Nietzsche es que todo lo que vivamos va a repetirse un número infinito de veces. En otra de sus obras, *La gaya ciencia*, Nietzsche expone de la siguiente manera la idea del eterno retorno:

¿Qué sucedería si un demonio [...] te dijese: esta vida, tal como tú la vives actualmente, tal como la has vivido, tendrás que revivirla [...] una serie infinita de veces; nada nuevo habrá en ella; al contrario, es preciso que cada dolor y cada alegría, cada pensamiento y cada suspiro [...] vuelvas a pasarlo en la misma secuencia y orden [...] y también este instante y yo mismo? [...] Si este pensamiento tomase fuerza en ti [...] te transformaría quizá, pero tal vez también te anonadaría [...] ¡Cuánto tendrías entonces que amar la vida y amarte a ti mismo para no desear otra cosa sino esta suprema y eterna confirmación!

Si esta posibilidad te parece terrible, es que estás viviendo la vida sin la intensidad necesaria. Deberías comenzar a convertir cada instante de tu existencia en algo maravilloso que tenga sentido en sí mismo y no como un simple medio para alcanzar una meta futura. Si llegas a transformarte en un superhombre, considerarás el eterno retorno como algo muy positivo, ya que habrás creado una vida tan intensa y genial que la posibilidad de que se repita infinitas veces te parecerá maravillosa. Si te dieran a elegir entre repetir la misma vida o tener otra diferente, y solo puedes desear volver a vivir esta, que consideras perfecta e inmejorable, entonces habrás alcanzado la sabiduría de Zaratustra.

El superhombre de Nietzsche acepta la irracionalidad de la existencia. Si tienes que odiar a tu expareja, hazlo. El odio no es ningún pecado ni tampoco ninguna inmoralidad. Ningún Dios te va a castigar por dar rienda suelta a un sentimiento tan natural e instintivo como el odio. No reprimas tu dolor, acéptalo, muérdelo como el pastor de Zaratustra hizo con la cabeza de una serpiente, pero no olvides transformarlo en una fuerza que te empuje a vivir con mayor intensidad.²³

²³ Infante, E. (2019). *Filosofía en la calle. #FiloRetos para la vida cotidiana*. Ariel., pp. 137-145.

Texto 6. El caso de Barry

La problemática

La razón y la pasión también pugnan por la supremacía en el caso de Barry. Una vez más, ambas no están enfrentadas en sentido estricto: la razón está enganchada a un sofisticado conjunto de nobles pasiones, entre las que se cuentan la capacidad de amar desinteresadamente, una perdurable fe en la justicia y un ardiente deseo de comprender y otorgar sentido a circunstancias dolorosas.

Barry estaba plenamente satisfecho con sus diecinueve años de matrimonio y se enorgullecía de ser un buen marido, un buen padre y el sostén de Sue y sus hijos. Sin embargo, la insatisfacción de Sue había ido en aumento con los años, aunque nunca se la había comunicado a Barry. Finalmente, su secreto se desveló de la forma más dolorosa que quepa imaginar: un día Barry descubrió a Sue en la cama con su mejor amigo, Sam. No existe una confrontación más brutal entre pasión y razón que ésta. Para acabar de empeorar las cosas, la esposa de Sam, Patty, también era amiga y vecina de Sue, y los hijos de ambas familias jugaban juntos con frecuencia. Las dos familias se estaban viendo destrozadas por el precio de una aventura amorosa.

Si cuando Barry entró en el dormitorio aquel día aciago, hubiese obedecido a su pasión humana más primitiva, quizá habría empuñado un arma y disparado contra su esposa y su mejor amigo; y nuestro sistema judicial habría calificado ese acto de «crimen pasional», lo cual en última instancia habría atenuado la sentencia. En cambio, si hubiese tramado un asesinato a sangre fría como venganza, su crimen habría sido objeto de un castigo más severo. Nuestras leyes reflejan una distinción moral esencial entre los crímenes cometidos sin pensar, los que se cometen impelidos por emociones extremas, y los que se planean de antemano (aunque estén motivados por la misma causa, en este caso, el descubrimiento de una aventura amorosa). Se nos considera menos culpables de los primeros. La suposición implícita es que la razón, si tiene tiempo de actuar, debería ser capaz de imponerse a cualquier pasión.

A decir verdad, Barry no respondió con violencia a la espantosa revelación de la traición de su esposa y su amigo. Sus firmes convicciones morales le permitieron absorber un extremo malestar emocional sin tomar represalias, y el compromiso intelectual con su ideal de justicia le permitió buscar una solución pacífica. Dicho de otro modo, la razón le ordenó aguantar la tormenta de sus pasiones. No obstante, su

razón también estaba cimentada en la pasión; a saber, su profunda preocupación no sólo por su propio bienestar sino por el de sus hijos, e incluso el de su esposa, así como el de la esposa de Sam y sus hijos. (Como es natural, a Barry le preocupaba bastante menos el bienestar de Sam. Barry no pretendía ser ecuánime.)

La filosofía de la vida de Barry, que le fue de gran ayuda durante esta prolongada crisis, era esencialmente cristiana. Creía que los malhechores serían juzgados por sus propios actos («lo que uno siembre, eso cosechará») y que, como víctima de una mala obra, no debía perpetrar otra en un vano intento por reparar el daño que le habían hecho («poner la otra mejilla»). De entrada, esto permitió que Barry mantuviera la estabilidad y se centrara en su pasión por la justicia en lugar de tomar represalias o vengarse.

El caso y la filosofía

Así pues, ¿por qué buscó Barry asesoramiento filosófico? Pues porque a pesar de su incontestable fe en el juicio final de Dios, seguía necesitando orientación para aplicar la razón y manifestar la pasión en el presente. Y ese «presente» se iba complicando minuto a minuto, ya que resultó que Sue anunció su intención de divorciarse de Barry, mientras que Sam anunció su intención de divorciarse de Patty. Barry tuvo claro que aquello era el preludio de una unión abierta entre Sue y Sam. Para acabar de complicar la situación, Barry estaba sumido en un cambio laboral forzoso: su jefe acababa de hacer una reducción de personal que lo había dejado en la calle. De modo que las dos cosas que Barry apreciaba más y que habían sido los pilares de su vida, es decir, su matrimonio y su trabajo, se esfumaron de la noche a la mañana. La vida de Barry era un caos, sin embargo, él no perdió los papeles. Y no echó mano de ningún medicamento, sino que elaboró una interpretación constructiva de sus circunstancias que le permitió capear el temporal emocional que se le vino encima.

La razón de Barry le dijo que estaba mudando de piel, metamorfoseándose, trasladándose a una nueva y desconocida etapa de su vida. Eso puede resultar emocionante, pero también sobrecogedor. El empeño de Barry por hacer uso de su libertad para interpretar los acontecimientos —incluso los dolorosos— con un espíritu más constructivo que destructivo me animó a presentarle una idea todavía más osada: también existencialista, aunque esta vez de la mano de Sartre [...]. Puesto que Barry había cargado a la razón con la responsabilidad de su propia libertad, le sugerí que

pensara si él también era en parte responsable de sus pasiones. Jean-Paul Sartre habría afirmado que sí.

Si usted dice «Sue se acostó con Sam e hizo enfadar a Barry», Sartre contestaría que si bien Sue y Sam son responsables de lo que hacen, Barry es responsable de lo que siente. (Ésta sería también una conclusión estoica, aunque por motivos distintos.) Aquí hay que andarse con cuidado: esta idea tiene y da fuerza, pero no todo el mundo está preparado para aceptarla.

Las personas que tienden a sentirse víctimas de las circunstancias probablemente se hundan más con ella, hasta que estén preparadas para aceptar que comparten parte de la responsabilidad de lo que les sucede. Si le alcanza un rayo, seguramente usted no será responsable de esa descarga eléctrica de la atmósfera, pero puede que sí lo sea de estar jugando a golf durante una tormenta eléctrica. ¿Lo ve? Todo depende de cómo haga sus apuestas. Puede que las haga bien y aun así no tenga suerte, pero eso no es un pretexto válido para hacerlas mal y luego culpar a la mala suerte.

Se necesita una buena dosis de sabiduría para aceptar la medida justa de responsabilidad que le corresponde en los acontecimientos que chocan con su vida. Si acepta demasiada responsabilidad corre el riesgo de convertirse en un solipsista, es decir, una persona que piensa que está sola en el mundo y que, por lo tanto, es responsable de todo. Ahora bien, si acepta muy poca, quizá le atrape la extendida aunque pernicioso doctrina de la victimología: las personas son meros rehenes de sus circunstancias personales y de la historia colectiva, y no pueden hacer nada por sí mismas para mejorar su suerte en la vida. Su principal misión consiste en buscar compensaciones por lo que les han «hecho». Este planteamiento tan trágicamente insensato no les permite aceptar el maravilloso don de la vida más que como un tremendo mal que les han hecho y que de un modo u otro debe ser enmendado por los demás.

Puesto que Barry no adoptaba ninguno de estos descaminados y perjudiciales puntos de vista, estaba preparado para meditar sobre su grado de responsabilidad a propósito de lo mal —o bien— que le hicieran sentir estos cambios tan repentinos acaecidos en su vida.

[...] sostengo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se creó a sí mismo y, no obstante, es libre y, a partir del momento en que llega a este mundo, es responsable de todo lo que hace [...] el hombre es responsable de su pasión.

JEAN-PAUL SARTRE

Una vez más, la filosofía existencialista y la psicología budista se dan la mano. Sartre entrevió una verdad profunda, concretamente que lo que sentimos como respuesta a los acontecimientos (pasión) depende, en el fondo, de cómo entendamos la relación entre nosotros y esos acontecimientos (razón). La verdadera razón no elimina ni anestesia la pasión; eso es lo que intenta hacer el estoicismo (tomarse las cosas «con filosofía»). La verdadera razón hace algo aún mejor: permite la transformación de las pasiones negativas en pasiones positivas. Aunque algunos existencialistas entrevieron esta verdad en la teoría, no todos descubrieron el paso siguiente: cómo aplicarla a sus vidas en la práctica. Igual que el existencialismo, la filosofía budista sostiene que las emociones y actitudes psicológicas de una persona pueden cambiarse mediante el razonamiento. A diferencia del existencialismo, la filosofía budista también enseña técnicas y ejercicios para contribuir a que esos cambios deseados —y deseables— se produzcan. Barry quiso conocer mejor estas ideas por su cuenta para luego comentarlas conmigo. De modo que me alegró tener ocasión de recomendarle algunas lecturas.

En cuestión de meses, Barry fue capaz de sacar el mejor partido e incluso algún provecho de lo que la mayoría de la gente habría llamado una crisis grave. Se divorció, obtuvo la custodia de sus hijos y se embarcó en una nueva carrera, con el espíritu de emprender un viaje filosófico. Se oye hablar mucho del ideograma chino que significa «crisis» y que combina «peligro» y «oportunidad». Si es usted capaz de hallar su oportunidad en una situación de peligro, cosa que tal vez conlleve saltar de la cuerda floja y explorar el abismo, tenga por seguro que en ningún momento habrá estado realmente en crisis.²⁴

²⁴ Marinoff, L. (2003). *Pregúntale a Platón*. Ediciones B., pp. 79-82.

Sesión 8. Amor y familia

Texto 7. El caso de Sonia

La problemática

Sonia tenía veintipocos años cuando buscó asesoramiento filosófico. Durante su adolescencia y los primeros años de su juventud, su madre, Isabelle, la había arrastrado a un carrusel interminable de psicólogos, psiquiatras y otros terapeutas, incluso un consejero espiritual. Esta era la primera vez que la propia Sonia había iniciado cualquier tipo de asesoramiento y asistía a él por voluntad propia. Sonia me contó intencionadamente que nunca le habían diagnosticado nada. De hecho, lo que Sonia me describió fue un conflicto básico madre-hija que se les había escapado de las manos. Isabelle, que era conservadora y religiosa, estaba convencida de que el espíritu libre y la naturaleza creativa de Sonia eran anormales y que podrían modificarse si encontraba al consejero adecuado. Sonia estaba convencida de que ninguno de los profesionales que había visitado la habían ayudado en absoluto, y tampoco creía que su madre estuviera contenta con los resultados.

Sonia había sido una adolescente rebelde e incluso de niña sentía que no encajaba ni en el colegio ni en casa. Desde hacía tiempo, Isabelle consideraba cada ejemplo de la búsqueda de Sonia por ejercer su voluntad una mala conducta deliberada y un signo de que Sonia iba por mal camino. Al final, la propia Sonia empezaba a temer que su actitud fuera algo anormal.

Sonia trabajaba como modelo, asistía a la universidad a tiempo parcial y vivía con sus padres (la opción más asequible). Isabelle ponía objeciones al trabajo y a los estudios de Sonia. Hacer de modelo era pecaminoso, según las creencias religiosas de Isabelle, y opinaba que una licenciatura en historia del arte no era una digna inversión de dinero y tiempo. El padre de Sonia permanecía en segundo plano, eclipsado por la mujer de la casa, y ni apoyaba ni se oponía a las acciones de Isabelle o Sonia.

Sonia me buscó porque quería averiguar por sí misma si había algo malo en ella y si sus elecciones sobre cómo vivir su vida eran inmorales, como decía Isabelle. En el fondo de su corazón no creía tales cosas, pero el conflicto con su madre había durado tanto que albergaba ciertas dudas. En realidad quería establecer su propia identidad. ¿Qué clase de

persona era ella? ¿Cuáles eran sus propias normas? ¿Eran sus normas tan buenas como las de cualquiera?

El caso y la filosofía

Sonia e Isabelle estaban enzarzadas en una de las batallas tradicionales de la filosofía: relativismo versus absolutismo. Los relativistas sostenían que los principios y acciones no son buenos o malos en sí mismos, sino que las culturas y los individuos les asignan valores (por ejemplo, la belleza está en el ojo del que la contempla). En esta manera de pensar, ninguna cosa es mejor ni peor que otra. Nuestros preceptos morales y estéticos dependen de nosotros; no hay modo objetivo de juzgarlos.

Para Sonia, esta manera de concebir el mundo tenía más sentido. Respetaba las opiniones religiosas de su madre y, aunque había elegido no aplicarlas, tampoco le pedía a su madre que las abandonara. Por otro lado, Isabelle era una absolutista, con una visión del mundo más de una pieza más «o blanco o negro». Para ella, unas cosas estaban bien y otras mal, sin peros ni reservas.

El fuego arde igual en la Hélade que en Persia; pero las ideas de los hombres sobre el bien y el mal varían de un lugar a otro.

ARISTÓTELES

El hombre es la medida de todas las cosas.

PROTÁGORAS

En teoría, un relativista puede llevarse bien con un absolutista al reconocer que el absolutismo es un modo tan válido de entender el mundo como cualquier otro. Un absolutista tendrá más problemas con un relativista, y ésa parecía ser la situación en la que se encontraban Sonia e Isabelle. Sonia era tolerante con su madre y exigía a Isabelle que aceptara del mismo modo sus elecciones.

Durante los últimos treinta años, el relativismo ha dominado el pensamiento occidental. Como cualquier cosa que se aplique de una manera absoluta, el relativismo tiene sus problemas, tanto lógicos como prácticos. Si uno cree que el relativismo es definitivamente la mejor manera de ver el mundo, entonces ya se está atrincherando en

el absolutismo o, al menos, en el relativismo absoluto. Intente preguntar a los relativistas si el asesinato, la violación, la esclavitud o el genocidio son permisibles desde el punto de vista moral. La mayoría de ellos dirá que no y, de esta forma, los pillarán asignando un valor moral objetivo. (Puede restaurar el orden de su universo al discutir la defensa propia, el aborto o la pena capital y la moralidad relativa de distintos tipos de inmoralidad bajo distintas circunstancias).

Al relativismo no le cuesta demasiado entrar en contradicciones. Existe un relato famoso en los círculos filosóficos académicos sobre un profesor que se enfrentaba a una clase llena de autoproclamados relativistas. Tras varias acaloradas clases durante las que los estudiantes denunciaron el absolutismo de todo tipo, el profesor les puso un suspenso en sus trabajos de final de curso. Cuando irrumpieron en protestas, explicó que le habían convencido de que todo era relativo y, por tanto, subjetivo y, en su subjetiva opinión, todos sus ensayos no valían nada. Pronto sus horas de visita se llenaron de antiguos relativistas que argumentaban que su trabajo era objetivamente bueno (y mejor que otros) y exigían mejores notas. El relativismo está bien hasta que te cuesta más de lo que tu voluntad está dispuesta a pagar.

En la vida real, el relativismo de libro de texto no funciona. Para evitar la anarquía, la sociedad debe regular hasta cierto punto una conducta aceptable. La mayoría de las personas de sociedades decentes accedería a prohibir una lista de acciones, entre ellas el asesinato, la violación, el incesto y el robo. Sin embargo, si tomamos en consideración un conjunto limitado de valores objetivos, en otros asuntos puede seguir funcionando una visión subjetiva. Desde mi perspectiva, que está próxima a la de Mill, algunas acciones serían relativas, siempre que no perjudicasen a otros ni violasen las libertades de los demás. Ciertamente, en este caso estaba de acuerdo en que Sonia tenía derecho a esperar que su madre respetase su integridad individual como adulta y le permitiera elegir sus propias opciones. Ambas tenían libertad para pensar lo que quisieran, pero no para imponer conformidad a la otra.

Para poder disfrutar de su relación madre-hija (o al menos calmarse mientras vivieran en la misma casa), Sonia e Isabelle necesitaban llegar a un acuerdo mutuo. Como Isabelle no iba a acudir a sesiones de asesoramiento y parecía poco dispuesta a cambiar de métodos, Sonia se centró en lo que podía hacer ella. Al aceptar su propensión a ser ella misma y estar segura de que era normal, Sonia dejó de sentirse atacada por el hecho

de que los demás le dijeran que era diferente y le pidieran que cambiara. Al encontrarse más cómoda con ella misma y considerar válidos sus valores y normas, dejó de rebelarse continuamente, sin que le hiriese su madre, su consejero o quien fuera. Se produjeron pocas explosiones en casa y Sonia sacó mejores notas en la universidad. Cuando el comportamiento de Sonia cambió de modo natural, su madre dejó de molestarla. Isabelle se dio cuenta de que tener valores distintos no equivale a «enfermedad mental».

En un ambiente despejado, Sonia fue capaz de decirle a Isabelle: «Soy como soy. Si quieres conocerme, puede que incluso te guste quien soy o como mínimo alguna parte de mí». El asesoramiento filosófico le permitió creer en sí misma en sus propios términos y alentar a su madre a que hiciera lo mismo. Sonia también estaba preparada para que su madre se negara a hacerlo. Al cabo de un año o así de tratar a Sonia, ella y su madre llegaron al acuerdo de que una de ellas podía pasar el sábado por la noche en la misa nocturna mientras la otra lo pasaba en una discoteca, y seguir respetándose a la mañana siguiente.

Aunque fue Sonia quien buscó asesoramiento filosófico, este conflicto, como la mayoría de problemas de cualquier relación, era producto de la acción de más de una persona. Si hubiera sido Isabelle la que tuviera una cita semanal conmigo, habría debatido un solapado conjunto de ideas filosóficas. La importancia de vivir conforme a la propia visión del mundo y las dificultades que rodean al relativismo seguirían aplicándose. No obstante, para un padre existen otras responsabilidades con respecto a un hijo. Cuanto más joven es el hijo, más carga descansa sobre los hombros del adulto, pero la carga se hace más llevadera si se comparte a medida que los hijos se convierten en adultos.

[...]

Los humanos necesitan el amor de una familia, biológica o del tipo que sea, para crecer sintiéndose valiosos y seguros. Los padres, y otros adultos que cuidan niños, tienen una responsabilidad hacia sus hijos (y hacia la sociedad) para proporcionales ese amor. Parte del trabajo de un padre es inculcarle virtudes (buenas costumbres según Aristóteles). Pero todos llegamos a un punto en el que es necesario reforzar nuestra propia valía, vivir según nuestros propios valores y ocupar un lugar adulto propio en la sociedad. Los padres tienen el deber de preparar a los hijos ayudándoles a seguir vidas íntegras. Pero una vez cumplido este deber, no hay que insistir más en él. Parte de nuestro deber es

dejar de cumplirlo antes de que la autoridad paternal o maternal se convierta en una intrusión. La realización procede de dentro de uno mismo, [...]. Nadie más, ni siquiera sus padres, puede dársela. Lo mejor que los padres pueden hacer para alentar la realización personal de sus hijos es darles libertad para que, a medida que vayan creciendo, tengan más seguridad en sí mismos.

Los hijos son extensiones de sus padres en el sentido biológico, pero no en el cultural. Los padres tienen una inversión genética en sus hijos y la custodia legal de los mismos, pero no son sus propietarios. Kant formula el tema tratando a todas las personas, incluidos los niños, como fines en sí mismos, no un medio para nuestros fines, como ya vimos en capítulos anteriores.

[...]

Los hijos empiezan a forjar su identidad individual en el crisol de la familia. Cuanto más divergente resulta ser ésta respecto de la de los padres o de la familia como conjunto, más probable es que surjan conflictos, como sucedía con Sonia e Isabelle. Nosotros los humanos dependemos de nuestros padres durante un período de tiempo más prolongado que cualquier otro mamífero porque nuestro proceso de maduración es lento, y tardamos muchos años en aprender todo lo que necesitamos para asumir un rol completamente adulto en la sociedad. Maduramos por etapas, algo que nuestras leyes reflejan al establecer las edades en las que es legal dar nuestro consentimiento, votar, conducir, beber alcohol, casarse, entrar en las fuerzas armadas, etc. Cuanto más se desarrolla un niño, más se relaja el control de los padres. Esa autonomía completa llega con la edad adulta, y el largo y tortuoso camino que conduce hasta ella tiene mucho que ver con el caos de la adolescencia: el ansia de autonomía de los hijos, la reticencia de los padres a soltarlos y una realidad que aún no (o ya no) coincide con los deseos de las dos partes.

Sonia e Isabelle alcanzaron la paz en un momento importante para ellas; poco después, a Isabelle le diagnosticaron un cáncer. Madre e hija se enfrentaron a un nuevo tipo de lucha filosófica, [...]. Parte de lo que sucedió después del diagnóstico (y podía haber ocurrido cuando las dos mujeres estaban tan enzarzadas en peleas) fue que Sonia se comportó tal como antes su madre le había cuidado y amado a ella. Este tipo de

inversión de roles entre padres e hijos es cada vez más corriente y presenta un nuevo conjunto de vertientes filosóficas, [...].²⁵

²⁵ Marinoff, L. (2000). *Más Platón y Menos Prozac*. Ediciones B., pp. 178-184.

