



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en profesor de educación
secundaria obligatoria

**Propuesta de unidad didáctica para
Filosofía de primero de bachillerato**

La relación mente-cuerpo

Juan Carlos Barrio Aragón

Tutor: Luca Valera

Departamento de Filosofía

Curso 2023-2024

Resumen: Desarrollo de una unidad didáctica sobre la relación mente-cuerpo para la asignatura de Filosofía de primer curso de bachillerato. El objetivo de la unidad es lograr una presentación del contenido curricular, mente-cuerpo, innovadora y que cumpla con las exigencias pedagógicas establecidas por la LOMLOE.

Palabras clave: mente, cuerpo, dualismo, monismo, ABP, LOMLO.

“A mis tutores, Luca Valera y Leticia Santos Varona, por su gran labor e importantísimo apoyo. Al resto de profesores del Máster por su ayuda imprescindible en mi formación. Y, en especial, a Carmen de Miguel Macías, sin cuyo decidido aliento este trabajo no habría sido posible”

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | <u>Cuestiones preliminares</u> | 5 |
| 2. | <u>Estado del arte</u> | 5 |
| 2.1. | <u>Análisis de datos</u> | 8 |
| 2.2. | <u>Planificación de la innovación educativa</u> | 9 |
| 3. | <u>Introducción</u> | 9 |
| 3.1. | <u>Conceptualización y características de la materia de Filosofía</u> | 12 |
| 3.2. | <u>Contextualización de la unidad didáctica dentro de la programación de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato</u> | 16 |
| 3.3. | <u>Contextualización del centro y del alumnado</u> | 17 |
| 3.3.1. | <u>Ubicación y contextualización del centro (IES Delicias)</u> | 17 |
| 3.3.2. | <u>Características del centro</u> | 18 |
| 3.3.3. | <u>Prioridades educativas y planes específicos en el proyecto educativo del centro</u> | 18 |
| 4. | <u>Objetivos</u> | 19 |
| 4.1. | <u>Sentido global de la etapa del bachillerato</u> | 20 |
| 4.2. | <u>Características psicoevolutivas del alumnado en el bachillerato</u> | 20 |
| 4.3. | <u>Objetivos generales del bachillerato</u> | 23 |
| 4.4. | <u>Fundamentación curricular de la Unidad Didáctica</u> | 25 |
| 5. | <u>Contenidos transversales</u> | 26 |
| 6. | <u>Metodología</u> | 27 |
| 6.1. | <u>Principios pedagógicos y metodológicos</u> | 27 |
| 6.2. | <u>Organización y recursos</u> | 28 |
| 6.3. | <u>Actividades complementarias y extraescolares</u> | 29 |
| 6.4. | <u>Proyectos del centro relacionados con el desarrollo del currículo de la materia</u> .. | 29 |
| 7. | <u>Secuenciación didáctica de la Unidad</u> | 29 |
| 8. | <u>Evaluación</u> | 31 |
| 8.1. | <u>Evaluación del proceso de aprendizaje</u> | 31 |
| 8.1.1. | <u>Criterios de evaluación e indicadores de logro de la unidad didáctica</u> | 32 |
| 8.2. | <u>Proceso de evaluación</u> | 33 |
| 8.3. | <u>Criterios de calificación</u> | 35 |
| 8.4. | <u>Evaluación del proceso de enseñanza</u> | 36 |
| 9. | <u>Atención a las diferencias individuales</u> | 37 |
| 10. | <u>Desarrollo de la unidad</u> | 41 |
| 10.1. | <u>Precisiones terminológicas: alma, espíritu, cognición, cerebro, mente</u> | 41 |
| 10.2. | <u>Contexto en el que surge la filosofía de la mente contemporánea</u> | 43 |
| 10.3. | <u>Aproximación biológica a la mente</u> | 46 |
| 10.4. | <u>Aproximación Metafísica a la mente</u> | 50 |

| | |
|--|----|
| <u>10.4.1. La mente es intencional</u> | 52 |
| <u>10.4.2. La mente es consciente</u> | 52 |
| <u>10.4.3. La mente es representacional</u> | 53 |
| <u>10.4.4. Paradigmas sobre la mente</u> | 54 |
| <u>10.4.4.1. La mente como alma</u> | 54 |
| <u>10.4.4.2. La mente como psique</u> | 55 |
| <u>10.4.4.3. La mente como computadora</u> | 56 |
| <u>10.5. Aproximación epistemológica</u> | 58 |
| <u>10.6. Aproximación ética</u> | 61 |
| <u>10.7. Aproximación antropológica</u> | 64 |
| <u>10.7.1. Pensar la corporalidad</u> | 64 |
| <u>10.7.2. La relación mente cuerpo</u> | 68 |
| <u>10.7.2.1. Dualismo sustancial de Descartes</u> | 68 |
| <u>10.7.2.2. Dualismo de propiedades</u> | 70 |
| <u>10.7.2.3. Dualismo interaccionista de Eccles y Popper</u> | 71 |
| <u>10.7.2.4. Monismo de la identidad</u> | 72 |
| <u>10.7.2.5. Monismo conductista</u> | 73 |
| <u>10.7.2.6. Monismo funcionalista</u> | 74 |
| <u>10.7.2.7. Monismo idealista</u> | 76 |
| <u>10.7.2.8. Monismo emergentista</u> | 77 |
| <u>11. Conclusiones</u> | 77 |
| <u>Referencias</u> | 78 |

UNIDAD DIDÁCTICA

EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN MENTE-CUERPO

1. Cuestiones preliminares

El proyecto de investigación que se propone en este trabajo consiste en el diseño de una unidad didáctica¹ para la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato la cual versará sobre la cuestión de la naturaleza de lo mental y sobre la relación entre lo mental y lo corporal.

La idea de realizar una unidad didáctica sobre dicha cuestión está relacionada con dos hechos: en primer lugar, la vinculación de su temática, la naturaleza de lo mental, con el tema de mi TFG, el pensamiento en los animales; en segundo lugar, mi propia experiencia como docente en prácticas en el IES Delicias durante los meses de febrero y marzo del curso académico 2023-2024. Durante dicho periodo de prácticas tuve que diseñar e impartir una unidad didáctica para el alumnado de filosofía del primer curso de bachillerato, en las modalidades de bachillerato general y de humanidades y ciencias sociales.

Esta experiencia docente en prácticas supuso un gran reto para mí. La naturaleza abstracta y muy teórica de los contenidos de la unidad, que se corresponden grosso modo con los campos de la filosofía de la mente, de las ciencias cognitivas y la antropología filosófica, junto con el hecho de que esta materia está, generalmente, mal desarrollada en los libros de texto y materiales docentes al uso, me obligó a repensar la manera en la que se podía impartir esta unidad para cumplir los dos objetivos docentes establecidos por la ley orgánica de modificación de la LOE² (LOMLOE): la calidad y la equidad educativa.

El art. 71 de la ley, en su parte relativa a los principios, establece en su apartado primero que la búsqueda del mayor desarrollo personal, intelectual, social y emocional debe dirigir la práctica de la actividad docente. Del mismo modo, el apartado segundo de dicho artículo establece que la acción docente debe tener presente un principio general de equidad educativa en virtud del cual la actividad docente debe estar personalizada según las características cognitivas, emocionales y motivacionales de un alumnado que se entiende debe ser diverso en su composición. Conjugar ambos fines, establecidos por el legislador, exige un gran esfuerzo en innovación educativa para intentar que las diversas formas de aprender del alumnado sean comprensibles y adaptadas a unos contenidos complejos y sumamente abstractos.

2. Estado del arte

Antes de proceder al diseño de una acción docente que conjugue ambos principios exigidos por la LOMLOE, calidad y equidad educativa, me propongo analizar qué tipos de materiales docentes existen en la actualidad para determinar cómo tratan la unidad didáctica, la relación mente-cuerpo, que es la que busco diseñar. La cuestión de la naturaleza de lo mental y la de la relación entre mente-cuerpo es un contenido curricular que se ha incorporado de forma relativamente reciente al programa de la asignatura de filosofía durante el bachillerato.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), por la que se establecía una enseñanza secundaria organizada a través de un bachillerato unificado polivalente de tres cursos (BUP) y un curso de orientación universitaria (COU), no incluía dentro de la asignatura de Filosofía de tercero de BUP los contenidos propios de esta unidad. Dentro del bloque dedicado a la psicología de dicho currículo se incluían ciertas cuestiones de interés para las ciencias cognitivas tales como el estudio de la percepción, el aprendizaje o el pensamiento. Sin embargo, no había un tratamiento específico

¹ Utilizaré el término de unidad didáctica a lo largo de todo este TFM, aunque en la LOMLOE se utilizan los términos de situación de aprendizaje y unidad temporal de aprendizaje.

² LOE es el acrónimo de la Ley Orgánica de Educación (2006).

sobre la naturaleza de lo mental o sobre la relación entre lo mental y lo corporal. Ciertos manuales, como el de Tejedor Campomanes, hacían referencia a la naturaleza espiritual del ser humano³ a la hora de tratar el bloque de antropología dentro del currículo de Filosofía de tercero de BUP (Tejedor Campomanes, 1993, pp. 13–15).

Junto a este hecho, hay que tener presente también que el modelo educativo establecido por la LGE no era competencial, sino que estaba basado en la transmisión de saberes. Esta filosofía educativa tenía implicaciones a la hora de transmitir los contenidos didácticos ya que la transmisión de contenidos curriculares por parte del profesor se consideraba el eje sobre el que pivotaba la actividad docente lo cual determinaba que el alumnado tuviera un papel pasivo en su propio proceso de aprendizaje. Esta circunstancia se trasluce en el diseño de los materiales docentes bajo este modelo educativo en el que predominan las exposiciones teóricas sobre las actividades de naturaleza práctica. Bajo este tipo de enfoques se busca más ampliar la erudición del alumnado que lograr un aprendizaje significativo de los contenidos docentes (Lizitza & Sheepshanks, 2020). La cuestión de la naturaleza de lo mental y de la relación entre mente-cuerpo se introduce en el currículo de secundaria dentro del temario de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato. Así el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992 establecía los contenidos dedicados a la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato e incluía la cuestión de la relación entre la mente y el cuerpo dentro del primer bloque de la asignatura dedicado al ser humano (Fundación Gustavo Bueno, 2006). Desde entonces, los contenidos relativos a la naturaleza de lo mental y la relación mente-cuerpo han estado presentes en el currículo del bachillerato.

Según la última normativa en vigor, 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, los contenidos relativos a la mente-cuerpo ya no se incluyen dentro del apartado del programa dedicado al ser humano sino dentro del apartado dedicado al conocimiento y la realidad, donde se estudian contenidos relativos a la teoría del conocimiento, la filosofía del lenguaje y la lógica.

Aunque el docente de secundaria tiene amparado, por su derecho a la libertad de cátedra del art. 20.1 CE, la posibilidad de articular su programación didáctica en otro orden diverso al sugerido por el legislador, no es casual que el legislador haya desplazado los contenidos sobre la naturaleza de lo mental hacia el campo de la epistemología, la lógica y la teoría del conocimiento. Este desplazamiento parece sugerir que la aproximación hacia el tratamiento de la materia se haga más bien desde las coordenadas de la filosofía analítica y el giro cognitivo en el ámbito del estudio de lo mental que acaeció en la psicología a mediados del siglo XX. Por ello, buena parte de los materiales docentes que he consultado presentan la cuestión mente-cuerpo desde la óptica de la filosofía analítica.

Junto a este hecho, se produce otra novedad curricular que también tiene implicaciones para la enseñanza de la unidad didáctica sobre la mente y el cuerpo. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), se produce un cambio del paradigma educativo y se adopta un enfoque competencial que ha estado presente ya en las sucesivas leyes educativas en España (LOE, LOMCE y LOMLOE). Este cambio legislativo conlleva un cambio en la filosofía educativa. A partir de la promulgación de dichas leyes, se entiende que la educación ya no consiste meramente en la transmisión de saberes, sino que dicha transmisión debe hacerse de una forma que resulte significativa para el alumnado. Así la información que se aprende tiene que ser captada, codificada, relacionada y almacenada de una forma que guarde relación con otra información ya almacenada en la memoria a largo plazo del estudiante.

Al mismo tiempo se entiende que el procesamiento de la información aprendida tiene que estar en relación con diversos procesos cognitivos que afectan al pensamiento y la resolución de problemas. Esto implica un cambio en la manera en la que se desarrolla la actividad del

³ Fundamentalmente se hacía referencia al dualismo platónico y al cartesianismo, junto a una somera presentación de la teoría hilemórfica aristotélica (Tejedor Campomanes, 1993).

docente, que pasa de ser un mero trasmisor de saberes a convertirse en un facilitador de oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Esta nueva orientación docente se traduce en un diseño de la actividad docente que fomente el aprendizaje autónomo, cooperativo, el debate, la solución de problemas, el trabajo por proyectos y el análisis de casos (Martínez Martínez et al., 2012).

Estas dos circunstancias, la inclusión de los contenidos relativos a la cuestión mente-cuerpo y la exigencia de que el proceso de aprendizaje tenga que discurrir según un marco de enseñanza competencial, conllevan un determinado diseño de los materiales docentes que es el que he pretendido desarrollar en esta unidad didáctica.

Para realizar mi proyecto de innovación docente sobre una propuesta de unidad didáctica sobre la cuestión mente-cuerpo he consultado diversos materiales docentes (libros de textos y materiales encontrados en internet) a partir de los cuales he detectado una serie de carencias:

1. Variabilidad en la cantidad y profundidad de los contenidos asociados con la unidad. Mientras que en los primeros libros de texto⁴, publicados poco después de la entrada en vigor de la LOGSE, se dedicaba un amplio espacio⁵ a desarrollar los contenidos de la unidad (con un extenso tratamiento del monismo conductista o el fisicalismo fundamentalmente) los libros de texto más recientes⁶ apenas dedican unas pocas páginas a presentar la cuestión y, generalmente, lo hacen de una manera descontextualizada y fragmentaria.
2. La diferente contextualización de la presentación de la unidad. En algunos casos, la unidad se presenta dentro del ámbito de la metafísica (Ríos Pedraza, 2022), de la lógica, la teoría del conocimiento (Tejedor Campomanes, 1996) o de la antropología (Bugarín Lago, Baig et al., 2003).
3. Aunque todos los libros de texto consultados responden a un modelo de enseñanza competencial, se observan notables diferencias en el diseño competencial. Mientras que en los textos más antiguos de finales de los 90 y principios de los 00s (Tejedor Campomanes, Ayllón Vega, Baigorri Goñi, Bascuñana Benítez) la aproximación a la enseñanza competencial es incipiente y se concreta fundamentalmente en comentarios de textos generalmente más largos y complejos, en los textos más cercanos en el tiempo (Tarrío Ocaña, Bugarín Lago) se incorporan más actividades que tienen presente la diversidad de estilos de aprendizaje por lo que incorporan actividades en otros soportes no discursivos (Padlet, Youtube, Poscast, etc...), según las directrices del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que establece la LOMLOE.
4. En los libros más cercanos en el tiempo (Blanco Marañón) se simplifican tanto los contenidos, buscando hacer comprensibles ideas filosóficas abstractas para adaptarlas a un alumnado con competencias bajas en lectoescritura, que acaban por dificultar aún más la comprensión de las ideas principales.
5. El uso de las TICs está ausente, o prácticamente ausente, en los textos de los 90's o primeros años 00's y se convierte en predominante en el diseño de las unidades didácticas de los últimos años.

Dadas algunas de las carencias observadas en los libros de texto, que todavía siguen siendo la principal herramienta para la enseñanza en secundaria y bachillerato, opté por buscar alternativas pedagógicas en la web. Junto a apuntes elaborados por algunos docentes para sus clases (Francisco Javier López Medina, IES Delicias), también consulté algunas webs dedicadas a fomentar la enseñanza de la filosofía en secundaria (Lourdes Cardenal, IES Jorge Juan de San Fernando). En dichos instrumentos pedagógicos se observan características similares a las apuntadas anteriormente, aunque en algunos casos (Lourdes Cardenal) se observan un incremento en el uso de las TICs para la enseñanza de la filosofía.

⁴ Los libros de texto de César Tejedor Campomanes (SM), José Ramón Ayllón Vega (Edelvives) o Baigorri Goñi et al. (Laberinto).

⁵ Entre 8 y 12 páginas.

⁶ Los libros de texto de José Manuel Tarrío Ocaña (Editex), Alejandro Bugarín Lago (Paraninfo), Francisco Ríos Pedraza (Oxford), Nerea Blanco Marañón et al. (Santillana) no le dedican más de un par de páginas.

2.1. Análisis de datos

Para evaluar los recursos pedagógicos anteriormente citados, procedo a presentar una matriz donde se realiza una comparación entre los diversos instrumentos pedagógicos analizados - libros de texto, apuntes en internet, herramientas web- a partir de una serie de parámetros que van a servir de criterio para su evaluación: calidad de los contenidos, contextualización de estos (bloque antropología, bloque de metafísica, bloque de conocimiento), modelo competencial adoptado (fuerte o débil), dificultad para la comprensión del material y el uso de las TICs.

Hay que tener presentes una serie de aspectos metodológicos antes de proceder a una valoración crítica de los materiales analizados:

- Se trata de materiales elaborados en épocas temporales diferentes, bajo leyes educativas diversas (LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE) y en momentos temporales de desarrollo tecnológico diferentes,
- Aunque todos ellos son materiales didácticos elaborados bajo modelos educativos competenciales no todos los autores/as manifiestan el mismo agrado/compromiso con la metodología competencial.
- Se trata de una comparación cualitativa, y no cuantitativa, que sólo pretende servir para hacerse una idea de una variedad de recursos didácticos disponibles. El sentido de la clasificación no es tanto la de determinar qué material es mejor sino se trata de identificar posibles carencias presentes en todos ellos que sirvan como estímulo para la innovación.

| Materiales | Calidad de los contenidos | Contextualización de los contenidos | Modelo competencial adoptado | Dificultad para la comprensión del material | Uso de las TICs |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|------------------------------|---|-----------------|
| Ayllón (Edelvives) | + | metafísica | débil | alta | no existe |
| Baig et al. (Teide) | - | antropología | débil | media | escasa |
| Baigorri Goñi et al. (Laberinto) | - | conocimiento | débil | muy alta | no existe |
| Bascuñana Benítez et al. (Akal) | + | antropología | medio | media | escasa |
| Campomanes (SM) | ++ | conocimiento | débil | media | escasa |
| Tarrío (Editex) | no existe | no existe | no existe | no existe | no existe |
| Bugarín (Paraninfo) | + | antropología | medio | baja | media |
| Blanco (Santillana) | -- | antropología | fuerte | alta ⁷ (*) | muy alta |
| Ríos (Oxford) | + | antropología | fuerte | media | alta |
| López Medina | +++ | antropología | débil | media | baja |
| IES Delicias | + | antropología | medio | baja | baja |
| Cardenal | +++ | antropología | muy fuerte | muy baja | muy alta |
| IES Jorge Juan | - | antropología | fuerte | alta | alta |

⁷ En este caso la dificultad se deriva de la excesiva simplificación de los contenidos.

2.2. Planificación de la innovación educativa

Una vez analizadas una serie de alternativas pedagógicas existentes a la hora de presentar los contenidos de la unidad didáctica sobre la cuestión mente-cuerpo me dispongo a presentar una serie de conclusiones sobre cómo entiendo que debería elaborarse un proyecto de unidad didáctica que resultara innovadora y que mejorase, en la medida de lo posible, las alternativas existentes.

En primer lugar, los contenidos de la unidad didáctica deberían ser lo más amplios posibles, aunque siempre teniendo presente que se trata de una unidad didáctica, y no un curso de filosofía de la mente, pensada para un alumnado con una escasa exposición a contenidos filosóficos.

Dada la vinculación que la mente mantiene con el lenguaje y el conocimiento, la unidad didáctica debería incluirse dentro del bloque del currículo dedicado al conocimiento y la realidad, tal y como establece el Decreto 40/2022. Sin embargo, en este punto me inclino por incluirlo dentro del bloque del currículo dedicado al estudio del ser humano una vez analizadas las cuestiones relativas a la hominización (evolución biológica) y a la humanización (evolución cultural). Creo que la inserción de esta unidad didáctica en un contexto antropológico facilita su mejor comprensión por parte del alumnado. No obstante, el hecho de que dentro de la unidad se articulen contenidos relativos a la visión computacional de la mente exige que el alumnado, antes de enfrentarse con el estudio de esta unidad, haya visto previamente el bloque de teoría del conocimiento y de lógica.

En lo relativo a la amplitud de los contenidos, me decanto no sólo por tratar las teorías sobre la relación mente-cuerpo, sino por analizar previamente, en perspectiva histórica, diversas concepciones de lo mental (espiritual, psicológica y computacional) y lo somático (dualismos antropológicos, antropomorfismos y reivindicación de la dimensión corporal en la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty). Creo que de esta manera el alumnado puede entender de una forma más cabal el sentido del problema de la relación mente-cuerpo.

Esta unidad didáctica asume un modelo de aprendizaje competencial, tal y como es exigido por la normativa, aunque a la hora de diseñar ciertas acciones formativas se han tenido presentes actividades desarrolladas con materiales didácticos anteriores a la entrada en vigor de la LOMLOE. Para diseñar los contenidos formativos de la unidad se tienen en cuenta la diversidad de maneras de aprender que presenta el alumnado en secundaria, según lo dispuesto en el modelo educativo del DUA, por lo que se combinan materiales escritos y audiovisuales con los que se pretende que los contenidos se presenten de una manera clara, suficiente y rigurosa.

Por último, se hace uso de la plataforma para hacer presentaciones educativas Padlet ya que esta herramienta permite combinar el aprendizaje activo, el cooperativo y la interacción entre docente y alumnos de una manera que fomenta la implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

3. Introducción

La transmisión intergeneracional del acervo cultural constituye una de las funciones básicas que todo subsistema educativo debe realizar para cumplir su misión de estabilización del sistema social. La transmisión efectiva de dicho acervo cultural debe realizarse de una forma metódica, estructurada y jerarquizada por medio de una programación docente. La realización de una adecuada programación docente exige realizar una búsqueda y un análisis reflexivo de los métodos docentes que garanticen una transmisión eficaz de los saberes y que, al mismo tiempo, garanticen un acceso equitativo e inclusivo a dichos saberes. Dado que la realidad educativa es dinámica y que las ciencias pedagógicas están siempre en proceso de actualización, esta búsqueda debería concretarse en un proceso dinámico, flexible y continuo que permita elaborar propuestas educativas concretas que logren la consecución de los objetivos

propuestos. La programación, en cuanto propuesta abierta, tiene como meta dinamizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elaboración de una propuesta de unidad didáctica tiene la misión de hacernos responsables, como docentes del proceso educativo, y el objetivo de estimular la reflexión sobre la propia actividad docente. Este doble propósito se concreta en la idea de que la programación no constituye sólo una mera planificación de las actividades docentes que se pretenden llevar a cabo, sino que constituye también una oportunidad de mejorar la propia capacitación docente por medio del diseño de diversas actividades que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, la elaboración de una propuesta de unidad didáctica supone también una oportunidad para reflexionar sobre los fundamentos de la propia actividad docente para analizarla sobre la base de las modernas teorías constructivistas sobre el aprendizaje.

La programación de esta unidad didáctica sobre la relación entre mente y cuerpo de la asignatura de filosofía de primer curso de bachillerato supone una concreción de lo dispuesto en el modelo curricular vigente expresado en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se establecen las enseñanzas mínimas de la etapa educativa del bachillerato y del Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la CCAA de Castilla y León. Así la programación de esta unidad didáctica se estructura a partir de los tres niveles de concreción curricular vigentes: la ley marco (LOMLOE), el desarrollo del currículo para la asignatura de filosofía de primero de bachillerato según el Decreto 40/2022 del Consejo de Gobierno de Castilla-León y según la programación del aula prevista para el curso 2023-2024.

La programación de la unidad didáctica se realiza teniendo presentes los principios psicopedagógicos propios de un modelo constructivista del aprendizaje y teniendo en cuenta las metodologías educativas basadas en los modelos de aprendizaje basados en proyectos (ABP). Según el modelo constructivista⁸ propuesto, el alumno se convierte en actor de su propio proceso de aprendizaje mientras que el docente asume la función de mero facilitador de dicho proceso de aprendizaje por medio del uso de herramientas pedagógicas que faciliten un aprendizaje significativo de los saberes básicos (Kafi, 2012).

El modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje se encuentra emparentado con la teoría de la epistemología genética de Jean Piaget (1896-1980). Según este autor, la función de la epistemología es analizar los procesos que regulan el tránsito de estados de menor conocimiento hasta estados de conocimiento más avanzado a partir del desarrollo psico-evolutivo de las facultades cognoscitivas del ser humano. Piaget⁹, el cual estaba fuertemente influido por planteamientos positivistas y kantianos, pretendió dotar de científicidad al estudio de la teoría del conocimiento y de esta forma convertir la teoría del conocimiento, de base filosófica, en una verdadera epistemología por medio del desarrollo de una teoría ontogenética sobre nociones básicas del pensamiento racional como son las de número, causalidad, espacio, clasificación o seriación. Junto a esto, Piaget también trasladó la noción biológica de adaptación al campo de estudio del pensamiento. Para el pensador francés el proceso de

⁸ La primera gran aplicación del modelo constructorista al ámbito educativo vino de la mano de la obra *Mindstorm* del matemático y pionero de la inteligencia artificial Seymour Papert. Este matemático diseñó el primer programa de ordenador de carácter educativo, LEGO, en el MIT junto con Marvin Minsky. A diferencia de otros programas que también se habían usado en el ámbito educativo, por ejemplo, la programación con BASIC, LEGO ofreció la posibilidad de aprender conceptos matemáticos y físicos de naturaleza sumamente abstracta de una manera muy intuitiva por medio de la escritura de comandos en una interfaz gráfica, la tortuga, en la que el alumnado podía visualizar algunos de los efectos derivados de ciertas propiedades de las entidades matemáticas y físicas (Kafi, 2012).

⁹ Piaget recibió una fuerte influencia de la escuela de la psicología de la Gestalt. Esta influencia se manifiesta tanto en el número de citas que dicho autor realiza a autores de dicha escuela como en el uso de instrumentos teórico-conceptuales a los que recurre Piaget para explicar la percepción de totalidades o en lo relativo a los estudios sobre la inteligencia llevados a cabo por dicha escuela (Peiró & Grau, 2000).

conocimiento permite al individuo adaptarse a su entorno por medio de los mecanismos de la asimilación¹⁰ y la acomodación (Rivero, 2012)¹¹.

Esta visión supone, desde el punto de vista gnoseológico, que el conocimiento no depende ni enteramente del objeto, como sostiene el realismo, ni tampoco enteramente del sujeto, como defiende el idealismo, sino que nace de la propia interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Por otro lado, Piaget también se opone tanto al modelo empirista, que pone el énfasis en el entorno y en el aprendizaje, como al innatismo, que sitúa el origen del conocimiento exclusivamente en la herencia y en lo a priori. Su modelo de conocimiento es constructivista en la medida en la que postula que aquel es el resultado de un proceso activo de interacción entre organismo y medio, de forma que el conocimiento es construido (Rivero, 2012).

Como puede deducirse fácilmente, las teorías de Piaget sirvieron de fundamento para aquellas teorías educativas que impugnaban el modelo clásico del aprendizaje que lo entiende como mera instrucción entendida ésta como mera recepción pasiva de contenidos que trasmite el docente, instructor, al alumnado (Kafi, 2012).

Por el contrario, los modelos socio constructivistas del aprendizaje postulan la tesis fundamental de que el aprendizaje no se puede desvincular de los contextos socioculturales ya que se aprende dentro de un determinado contexto cultural y con una finalidad práctica: la de poner en práctica aquello que se aprende. Del mismo modo, el socio constructivismo considera que el conocimiento se crea y se construye mutuamente puesto que la interacción del alumnado y el profesorado dentro del aula permite participar en la creación de un entendimiento compartido (Rivero, 2012).

Junto a la influencia de las ideas de Piaget, el modelo socio-constructivista recibe la influencia de las ideas de Vygotsky (1896-1934) para quien el contenido de lo que se aprende recibe la influencia de la cultura en la que está inmerso el estudiante, la cual incluye el lenguaje, las creencias y las habilidades compartidas. Vygotsky puso de manifiesto la importancia que tiene durante el proceso de aprendizaje articular experiencias educativas en las que el alumnado se haga cargo de forma activa de su propio aprendizaje, de forma que el docente se convierte, más que en un trasmisor de saberes, en mero guía o facilitador del propio proceso activo de aprendizaje del alumnado (Santrock, 2014).

Así, según la perspectiva constructivista, la enseñanza se concibe fundamentalmente como una actividad encaminada a plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los propios contenidos del aprendizaje y de esta manera permitir que el alumnado puede avanzar en la propia construcción de su conocimiento (Hernández Rojas, 2011).

La programación de esta unidad didáctica asume también la tesis de que el aprendizaje es un proceso interactivo en el que el trabajo en grupo tiene una importancia capital para desarrollar algunas de las competencias clave y específicas cuya adquisición constituye uno de los objetivos de la etapa propia del bachillerato.

Junto a esta dimensión social constructivista del proceso de aprendizaje-enseñanza, la programación de la unidad didáctica se articula desde una perspectiva global e interdisciplinar de forma que la enseñanza de los contenidos relativos a esta unidad didáctica se expone dentro del contexto más amplio del desarrollo más contemporáneo de las diversas ciencias cognitivas (lingüística, neurociencia, psicología).

¹⁰ La asimilación cognoscitiva hace referencia al proceso por medio del cual el sujeto incorpora el objeto de conocimiento y lo transforma para así adaptarlo a sus estructuras cognoscitivas. El enfoque piagetiano se diferencia de la teoría kantiana en el hecho de que la epistemología constructivista de Piaget asume que las estructuras de conocimiento no son fijas y determinadas sino son objeto de desarrollo según se va produciendo una maduración psicobiológica en el propio individuo (Rivero, 2012).

¹¹ La acomodación es un proceso simultáneo y complementario a la asimilación por medio del cual se produce un ajuste de la estructura del organismo a las cambiantes condiciones de su entorno (Rivero, 2012).

Por último, la programación de esta unidad didáctica asume también que en el proceso de aprendizaje la función mediadora del docente está al servicio del desarrollo de una capacidad para el aprendizaje autónomo y crítico por parte del alumnado.

3.1. Conceptualización y características de la materia de Filosofía

La asignatura de Filosofía se engloba dentro del ciclo educativo del bachillerato. Según el art. 32 de la LO 2/2006, de 3 de mayo, el bachillerato como etapa educativa postobligatoria tiene como finalidad proporcionar al alumnado madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse de forma satisfactoria, con responsabilidad y competencia, a la vida adulta.

Junto a este propósito general, la etapa del bachillerato persigue también capacitar al alumnado para proseguir su formación educativa en el grado superior ya sea dentro del ámbito universitario o dentro de un ciclo de formación profesional de grado superior. Al mismo tiempo el Decreto 40/2022 del Consejo de Gobierno de Castilla-León establece como un requisito adicional de esta etapa educativa que el alumnado adquiera un aprendizaje contextualizado a las peculiaridades históricas, culturales y artísticas de la CCAA de Castilla-León.

La filosofía es una materia que desde el siglo XVIII, cuando los diversos saberes cobran autonomía con respecto a ella¹², se configura como una verdadera teoría de la racionalidad, de ahí que su inclusión dentro del currículo de bachillerato resulte de lo más acertado. Difícilmente puede el bachillerato desarrollar su función de capacitación para la vida adulta, autónoma y responsable, sin incluir como una de sus materias básicas una disciplina como la filosofía que hace del estudio de los fundamentos y los límites de la racionalidad su razón de ser. Así se ha considerado en la propia evolución histórica de la enseñanza secundaria en España.

Aunque el primer texto legal que regulaba la instrucción pública en España, Real Decreto de 4 de agosto de 1836 del Duque de Rivas, no previa la inclusión de la materia de la filosofía como una de las asignaturas obligatorias dentro del bachillerato¹³, muy pronto el legislador consideró que materias de naturaleza filosófica debían incluirse dentro del currículo de las enseñanzas medias. Así en la Real Orden de 29 de octubre de 1836 ya se prevé que catedráticos de filosofía de ámbito universitario impartan un cierto número de lecciones de lógico aristotélico-tomista en centros de enseñanza secundaria. El proyecto abortado del general Espartero de creación de una Facultad civil de Filosofía en Madrid¹⁴ propició un clima cada

¹² Esta visión clásica que entiende la filosofía como un saber racional, que desplaza al mito como gran cosmovisión del mundo y que constituye el tronco común del que se van desgajando las diferentes ciencias en cuanto saberes categoriales especiales, es rechazada por el filósofo Gustavo Bueno (1924-2016) quien postula la tesis contraria: la de la filosofía como saber de segundo-grado o supra categorial cuyo nacimiento depende del surgimiento previo de los saberes científicos. Así para Bueno la filosofía como disciplina no tiene atribuido un campo categorial cerrado, como las matemáticas o la física, y por lo tanto no trabaja con categorías sino con ideas que brotan de la confluencia y la confrontación entre las categorías propias de las ciencias (Bueno, 1995).

¹³ El Real Decreto en sus artículos 28 y 32 establece la relación de asignaturas previstas, tanto para la enseñanza secundaria inferior como la superior, dentro de la cual no se incluye propiamente ninguna asignatura de filosofía, pero sí que se prevé una materia, dentro de la enseñanza secundaria superior, el derecho natural cuyo contenido sí que está vinculado con la filosofía jurídica y política (Fundación Gustavo Bueno, 1996).

¹⁴ “Reducida pues la filosofía entre nosotros a la limitada esfera en que la encontramos al renacimiento de las letras en la edad media, y sin estímulo suficiente para que siguiese la marcha progresiva de las sociedades modernas, no ha podido buscar el firme y único apoyo de las ciencias físico-matemáticas y naturales, que por carecer en nuestro suelo de objetos inmediatos de aplicación y lucro, no han sido apetecidas ni buscadas sino por muy corto número de aficionados a examinar y conocer los fenómenos de la naturaleza. Causas que sería ocioso enumerar, por ser bien conocidas de V. A., han hecho que, sin embargo, del incremento de esas ciencias, merced al fomento industrial de las naciones más adelantadas en la civilización, no hayan adquirido entre nosotros la importancia que tienen en sí mismas, ni procurado tampoco darles el lugar preferente que las corresponde entre los demás estudios filosóficos. No obstante, eso, de ningún modo podían desconocerse entre nosotros y en el siglo XIX las inmensas ventajas que de ellos debían reportar todas las clases de la sociedad, ya se les considerase como órganos de la civilización y cultura, ya como preparatorios para diversas carreras y profesiones, ya en fin como medios eficaces de acelerar el progreso fabril e industrial de que tanto necesita nuestra patria. Ese conocimiento produjo el plan de estudios de 1824, que si bien incompleto y muy lejano de la perfección posible, anunciaba sin embargo haber llegado el

vez más favorable para el establecimiento de estudios de filosofía en el campo de la enseñanza media.

Con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano (1856) el contenido filosófico entra propiamente de lleno dentro del campo de la enseñanza secundaria ya que se prevé, dentro del segundo ciclo de dichos estudios, la inclusión de una asignatura de lógica y psicología¹⁵. La asignatura propiamente de filosofía hace su aparición en la enseñanza secundaria con el Real Decreto de 20 de julio de 1900 sobre la reforma del plan de estudios de la enseñanza secundaria¹⁶. Con la Orden de 14 de abril de 1939 se procede a una nueva reordenación de los contenidos de filosofía que se enseñan durante la enseñanza media¹⁷.

A pesar de que el contexto político, el comienzo de la dictadura franquista, no parecía especialmente proclive al cultivo de una disciplina de naturaleza crítica como es la filosofía, los promotores de la reforma educativa pretendían favorecer un estudio filosófico que se alejara de fórmulas estereotipadas y memorísticas¹⁸ para así lograr un acercamiento más espontáneo y crítico hacia los grandes problemas filosóficos¹⁹. Con la orden de 21 de enero de 1954 se aprueban los temarios correspondientes a las asignaturas del área de la filosofía en España.

En quinto curso de bachillerato como asignatura común se establece Nociones Fundamentales de Filosofía dentro de la cual se engloban temas de lógica, metafísica, psicología, ética y derecho. En sexto curso, también como materia común, se establece la asignatura de Historia de la Filosofía donde se establece un primer bloque, propiamente de Historia de la Filosofía, que va desde la filosofía presocrática hasta el existencialismo. Junto a este primer bloque, se establece un segundo bloque en el que se tratan las respuestas que el pensamiento cristiano ha aportado a las grandes cuestiones filosóficas (Fundación Gustavo Bueno, 1996).

Con la Ley General de Educación impulsada por el ministro Villar Palasí en 1970 la filosofía pasó a estar muy presente en el currículo del bachillerato por medio de las asignaturas comunes de Filosofía, impartida en el 3º curso del BUP, la Historia de la Filosofía, impartida en el COU, y por medio de la asignatura de Ética que se ofrecía en cada uno de los tres cursos del BUP como alternativa a la asignatura de Religión confesional²⁰.

La LOGSE, que pretendía adaptar el sistema educativo al marco de un Estado Social y Democrático de derecho y a un estado territorialmente descentralizado, establecía en su artículo 27 el carácter común, a todas las modalidades de bachillerato, de las asignaturas de filosofía. El desarrollo de la previsión legal se establecía en el RD 1179/1992, de 2 de octubre, con el que se comenzaba una tendencia, observada en los últimos tiempos, a reducir el peso de las asignaturas del área de filosofía en el currículo de bachillerato ya que en dicho decreto sólo se previa como materia común la asignatura de Filosofía en primer curso, mientras que la

momento de dar a la filosofía en toda su extensión la importancia que ha largo tiempo reclamaba de nosotros” (Fundación Gustavo Bueno, 1996).

¹⁵ La Instrucción del 23 de septiembre de 1857, de desarrollo del art. 256 de la Ley Moyano, prevé la inclusión de la asignatura de psicología y lógica en el sexto curso de bachillerato.

¹⁶ En dicha instrucción se incorporan dos asignaturas de filosofía, psicología y lógica en cuarto curso y ética y sociología en quinto curso. Para el último curso se reservaban los conocimientos propios de la Historia de la Filosofía, desde la filosofía presocrática hasta el positivismo.

¹⁷ En esta reordenación se previa que los contenidos de filosofía se impartirían a lo largo de tres cursos. Durante el primer curso se expondrían los contenidos relativos a lógica, ética y psicología. Ya en el segundo curso se tratarían los temas relativos a la teoría del conocimiento y a la ontología.

¹⁸ José María Ripalda considera en *Die spanische Philosophie. Eine Philosophie ohne Vergangenheit* (1992) que la coyuntura sociopolítica española de mediados del siglo XX (ausencia de una verdadera sociedad burguesa, ausencia de legitimidad democrática del gobierno, la recepción traumática de los cambios culturales) no favorecían el desarrollo de una verdadera filosofía en España sino tan sólo una recepción superficial de corrientes filosóficas exteriores como son la filosofía analítica, el marxismo, la hermenéutica o la fenomenología (Bolado Ochoa, 2001).

¹⁹ Sin que este estudio filosófico sirviera, eso sí, para socavar los fundamentos y “los principios hondamente arraigados en la tradición viviente de nuestra patria” (Fundación Gustavo Bueno, 2006).

²⁰ Esta situación fue ampliamente contestada por el profesorado de secundaria que consideró que transmitía el mensaje de que la ética o filosofía moral no tenían sustantividad propia y que se trataba de una alternativa moralizadora de aquellos que no disponían de fe religiosa alguna (Martínez Navarro, 2012).

asignatura de Historia de la Filosofía sólo fuera obligatoria en la modalidad de ciencias sociales y humanidades del bachillerato.

Con la aprobación de la LOE en 2006 se introduce un cambio de denominación en la asignatura de Filosofía de primer curso, que entonces pasa a llamarse Filosofía y Ciudadanía, lo cual dio lugar en su momento a una agria polémica en torno a la verdadera naturaleza filosófica de la asignatura (Martínez Navarro, 2012).

La LOMCE (2013) introduce por primera vez una asignatura de filosofía en la ESO con carácter optativo y vuelve a recuperar la denominación de Filosofía para la asignatura de primer curso de bachillerato.

Finalmente, la LOMLOE coloca la asignatura de Filosofía de primer curso de bachillerato como una asignatura común para todas las modalidades del bachillerato con una periodicidad mínima de 3 horas semanales.

Buena parte de las mutaciones y los cambios legislativos observados en la propia historia de la enseñanza de la filosofía en secundaria expresan una diferente consideración sobre qué se entiende por enseñar filosofía. No faltan quienes afirman que la filosofía no puede enseñarse ya que cuando esta disciplina abandona los confines del pensar solitario y se transforma en un saber fijado que puede ser transmitido, aprendido y asumido por el alumnado entonces pierde ipso facto su potencial crítico. Si la filosofía entonces no puede enseñarse, sin traicionar su potencial crítico, cabría preguntarse si lo que cabe entonces es enseñar a filosofar como defendía Kant (Páramo Carmón, 2011).

En cualquier caso, dado que hoy en día la cantidad de conocimiento es ingente y dicho saber está muy compartimentado, parece necesario disponer de un instrumento que nos permita acceder a una panorámica de conjunto y que también nos permita un acercamiento crítico hacia dichos saberes. Por eso no resulta baladí la inclusión de asignaturas filosóficas en el bachillerato ya que dichas materias filosóficas permiten integrar en un todo coherente los diversos saberes categoriales en los que se está formando el alumno (Sánchez Álvarez, 2011). Como se ha mencionado anteriormente, uno de los presupuestos metodológicos que subyacen en la LOMLOE es el del acercamiento interdisciplinar a los diferentes saberes. Dificilmente se puede alcanzar dicho acercamiento interdisciplinar si se desconocen los fundamentos de la filosofía como saber de segundo grado

También se puede justificar la inclusión de la filosofía en la enseñanza secundaria porque aquella contribuye al desarrollo de ciertas capacidades y competencias en el alumnado, de naturaleza crítica, reflexiva, argumentativas o de formación en valores (Martínez Navarro, 2012).

Dado que las orientaciones educativas europeas vinculan, desde hace unos años, la enseñanza primaria, secundaria y superior hacia el desarrollo de competencias, más que hacia la transmisión de saberes, la inclusión de una disciplina como la filosofía que potencia el desarrollo de algunas de esas competencias resulta absolutamente indispensable. Aunque la LOMLOE no prevé expresamente una competencia propiamente filosófica, entre las competencias clave, que permita al alumnado aprender a pensar, es decir, aprender a discernir, valorar críticamente, comprender y relacionar el mundo (Sanlés Olivares, 2015).

La disciplina de la filosofía también puede contribuir a la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible 2030 (ODS) en la medida en la que dichos objetivos constituyen algunas de las metas morales más ambiciosas que la humanidad ha perseguido y que entroncan claramente con alguno de los proyectos ilustrados como el kantiano.

La materia de filosofía contribuye al logro de los objetivos de la etapa del bachillerato de diversas formas. En primer lugar, el aprendizaje de la filosofía contribuye al desarrollo de una verdadera conciencia ciudadana. La filosofía, desde sus mismos orígenes en Grecia, ha estado vinculada con el problema de la dimensión política de la existencia ya que uno de los asuntos que más han preocupado a la filosofía ha sido el de reflexionar sobre la justicia del orden

político o el de la relación más adecuada entre el ciudadano y sus polis. En segundo lugar, debido a la naturaleza eminentemente abstracta y conceptual de los problemas filosóficos, el aprendizaje de la filosofía contribuye a desarrollar las capacidades conceptuales y lingüísticas del alumnado por medio de la reflexión y análisis de textos filosóficos o el desarrollo de disertaciones. En tercer, y último lugar, la filosofía es concebida por Hegel, bajo la metáfora del vuelo de Minerva, que hace referencia al hecho de que la filosofía no puede ser “más que su tiempo aprehendido en pensamientos” (Hegel, 2017) lo que hace referencia a la vinculación ineludible de la filosofía con los problemas contemporáneos.

Una de las características más destacadas del tiempo presente es la importancia que han cobrado las nuevas tecnologías, no sólo en su dimensión puramente técnica, sino también en lo concerniente a que las nuevas tecnologías posibilitan nuevas formas de interacción social. Este carácter apegado al tiempo presente que tiene la filosofía hace ineludible que la filosofía se interese también por las problemáticas filosóficas vinculadas al desarrollo de la tecnología como puede apreciarse en las reflexiones filosóficas que en torno a la cuestión de la tecnología han desarrollado filósofos como Martin Heidegger, Hans Jonas, Jacques Ellul, Karl Jaspers, Peter Sloterdijk o filósofas como Hannah Arendt o Donna Haraway.

El aprendizaje de la filosofía también contribuye al desarrollo de las competencias clave en esta etapa educativa para así poder alcanzar el perfil de salida exigido por la LOMLOE. La filosofía contribuye al desarrollo de la competencia lingüística (CCL) en la medida en la que la filosofía es una teoría de la racionalidad cuyo ámbito de reflexión lo constituye el estudio del pensamiento humano y su forma de expresión más natural que es el lenguaje. Junto a este hecho, el estudio de la filosofía contribuye a desarrollar una buena capacidad de comprensión de textos dotados de un alto nivel de abstracción y también favorece el desarrollo de una adecuada competencia para la comunicación escrita y oral.

La competencia plurilingüe (CP) también se desarrolla por medio del aprendizaje de la filosofía, ya que el análisis y el conocimiento de los términos filosóficos, muchos de ellos de origen extranjero, puede suscitar la curiosidad en el alumnado para profundizar en su conocimiento de otras lenguas y de esta forma poder acceder a los textos de los filósofos en su lengua originaria.

La competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), está muy vinculada con el manejo adecuado de la lógica formal cuya estructura deductiva guarda muchas semejanzas con la de las matemáticas. Por otro lado, la filosofía también analiza cuestiones éticas y sociológicas vinculadas con el desarrollo de las investigaciones científicas y tecnológicas.

La filosofía permite desarrollar también una conciencia crítica acerca de la fiabilidad de las fuentes de información por lo que contribuye también al desarrollo de la competencia digital (CD). Esta habilidad se puede plasmar a la hora de analizar y valorar las nuevas fuentes de información surgidas como consecuencia del desarrollo de la revolución digital en la sociedad de la información.

Como se ha descrito anteriormente, la reflexión filosófica hunde sus raíces, al menos claramente desde el llamado giro ático de la filosofía, en la problemática sociopolítica. La filosofía se interroga sobre la legitimidad de las formas de organización sociopolítica, sobre el papel del hombre en cuanto ciudadano o la sobre valores como la justicia. En este sentido no se puede concebir un verdadero desarrollo de la competencia ciudadana (CC) que no integre dentro de sí el aprendizaje de la propia filosofía.

La relación de la filosofía con la competencia emprendedora (CE) puede resultar más problemática a priori, sobre todo si se vincula esta última con una determinada forma de organización económica, el capitalismo, ya que ciertas corrientes de la filosofía, como el marxismo o el feminismo, se han mostrado muy críticas con esta forma de organización de la producción y la distribución de bienes y servicios. Sin embargo, la filosofía invita a la emancipación intelectual de los individuos -*sapere aude* kantiano- y de esta manera contribuye

decisivamente a que los individuos se hagan cargo de su propia autonomía a la hora de desarrollar sus proyectos vitales cualesquiera que estos sean.

La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) involucra las capacidades para la autorreflexión, la gestión adecuada del tiempo, el fomento de la resiliencia y la gestión autónoma de la vida y la propia carrera profesional. La filosofía, en la medida en la que fomenta la autorreflexión, el espíritu crítico o el sentido de la existencia contribuye decisivamente al desarrollo de esta competencia clave.

Por último, el aprendizaje de la filosofía también contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia en conciencia y expresión cultural (CEC) ya que el cultivo de la filosofía está vinculado con el desarrollo de una conciencia crítica y las propias expresiones artísticas constituyen objeto de reflexión filosófica desde los campos de la estética, la metafísica o la filosofía moral y política.

3.2. Contextualización de la unidad didáctica dentro de la programación de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato

La programación de esta unidad didáctica consiste en la concreción del modelo curricular vigente que viene expresado en la Ley Marco 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE) en la que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Junto a esta disposición, de carácter más general, la unidad didáctica también tiene presente el nivel autonómico de concreción curricular que viene desarrollado por el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, que establece el currículo de bachillerato en la CCAA de Castilla y León. Por último, esta unidad didáctica también busca desarrollar el último nivel de concreción curricular: la programación de aula.

Esta unidad didáctica establece el desarrollo de la actividad didáctica concerniente a los contenidos relativos a la cuestión de la relación mente-cuerpo. Dichos contenidos se engloban en el bloque B: Conocimiento y Realidad del currículo de Filosofía de primer curso de bachillerato. Dentro de dicho bloque se encuentran dos apartados; el primero de ellos está dedicado al problema filosófico del conocimiento y la verdad, y el segundo que trata sobre la naturaleza última de la realidad en el que se incluye como uno de los apartados el epígrafe siguiente: el problema mente-cuerpo. La filosofía de la mente y el debate en torno a la Inteligencia Artificial (IA).

La inclusión de la cuestión de la relación mente-cuerpo dentro del bloque relativo a la cuestión de la naturaleza del conocimiento y la realidad no es arbitraria, sino que presenta una coherencia lógica puesto que sólo tras haber analizado la naturaleza del conocimiento, su justificación y límites, se está en condiciones de poder plantear al alumnado el problema metacognitivo de conocer aquello que conoce: la mente. Del mismo modo antes de abordar el estudio de la mente resulta necesario conocer la propia naturaleza del lenguaje ya que buena parte de las teorías contemporáneas sobre el pensamiento ponen de manifiesto la estrecha relación que existe entre pensamiento y lenguaje (Skidelsky, 2023)²¹.

El estudio previo de la lógica, en particular del cálculo lógico ya sea bajo la forma de tablas de verdad o deducción natural, resulta muy adecuado para lograr una adecuada comprensión de la naturaleza computacional del pensamiento que entiende este como un procesamiento sintáctico de unidades simbólicas de naturaleza discreta.

Por último, el estudio previo de la toma de decisiones y la incertidumbre como marco epistemológico de la acción humana permite acometer una mejor comprensión de la dimensión

²¹ Básicamente existen dos concepciones: una que afirma la prioridad ontológica del pensamiento con respecto al lenguaje de forma que este último sólo manifestaría el lenguaje. Otra que afirma que el lenguaje tiene prioridad ontológica con respecto al pensamiento que se manifiesta de forma lingüística ya sea bajo la forma de un lenguaje natural (Carruthers) o de un lenguaje del pensamiento (Fodor).

ética del problema de la mente: la cuestión de determinar hasta qué punto una visión puramente fisicalista de lo mental implica una concepción determinista de la acción humana.

Esta programación de la unidad didáctica también pretende ajustar la práctica docente en un determinado tiempo ajustado a la realidad del aula siguiendo una planificación docente que permita ajustar esta propuesta al calendario escolar.

3.3. Contextualización del centro y del alumnado

Desde la publicación en 1973 de *Inequality* por Jencks se puso de manifiesto la importancia que tenía el contexto socioeconómico y el entorno familiar en el desempeño educativo por parte del alumnado. La tesis fuerte defendida por el científico social norteamericano consistía en afirmar que las políticas educativas tienen un escaso efecto en desempeño educativo de forma que sólo el contexto familiar y socioeconómico funciona como un predictor adecuado del futuro académico del alumnado. Este estudio fue utilizado por buena parte de los sociólogos de la educación de los años setenta para justificar su tesis de que la escuela reproducía las desigualdades sociales más que combatirlas (Taberner Guasp, 2008).

En la misma línea dentro de la Sociología de la educación Willis (2017) realiza un análisis de naturaleza antropológica sobre la influencia que la cultura proletaria industrial tiene en el desempeño académico del alumnado. Willis, representante de la Escuela de Birmingham, manifiesta como el clasismo educativo vigente en el modelo británico de mediados de los 70 junto con el desarrollo de una cultura obrera, que manifestaba un claro desdén hacia la actividad intelectual, contribuían a que la escuela no se convirtiera en un instrumento de promoción social para las clases proletarias.

En la actualidad dichos enfoques han entrado en crisis. Hoy en día se considera que la explicación socioeconómica del fracaso social es más ideológica que científica y desconoce los resultados que las investigaciones empíricas muestran: que el fracaso escolar es multicausal y que obedece más a factores culturales, nivel formativo de los progenitores, e incluso biológicos como la herencia genética recibida (Pérez Díaz et al., 2009).

En cualquier caso, el desarrollo de una unidad didáctica debe tener en cuenta el contexto socioeconómico en el que se va a desarrollar junto con las particularidades del centro educativo donde se va a impartir. Por ello, procedo a señalar el contexto educativo en el que se desarrollaría esta hipotética unidad didáctica, tomando como base mi propia experiencia durante el periodo de prácticas en el IES Delicias de la ciudad de Valladolid.

3.3.1. Ubicación y contextualización del centro (IES Delicias)

El Instituto de Educación Secundaria Delicias está situado en el barrio del mismo nombre en la ciudad de Valladolid. Esta es una ciudad de tamaño medio con una población aproximada de 300.000 habitantes, capital de la provincia del mismo nombre y sede de las cortes y del gobierno regional de la CCAA de Castilla-León. Se trata de una ciudad cuya actividad socioeconómica está relacionada con la industria automovilística, el procesamiento agroalimentario y el sector metalúrgico. Debido a que es la sede de diversas instituciones autonómicas y alberga un importante centro universitario una buena parte de su población trabaja en el sector público. Valladolid también goza de un significativo sector terciario vinculado al turismo cultural e idiomático vinculado al aprendizaje de la lengua y cultura española.

El barrio de las Delicias, donde está ubicado el centro, está situado en el círculo externo de las vías del tren de la ciudad y su desarrollo inicialmente estuvo vinculado al proceso de industrialización de la ciudad durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX. En la actualidad concentra una mayor cantidad de población migrante, tanto de Hispanoamérica, de El Magreb y de Europa del este. Debido a las circunstancias socioeconómicas del barrio, el centro experimenta una acogida progresiva e intermitente de alumnado extranjero, procedente de diversas minorías entre las cuales merece destacarse la de etnia gitana. También merece ser destacado el hecho de que al tratarse del único centro de la ciudad donde se imparten todas las

modalidades del bachillerato de artes el centro recibe alumnado de toda la provincia e incluso de provincias limítrofes.

En lo relativo a los recursos sociales, el barrio cuenta con Centro Cívico, Biblioteca y diversas asociaciones que defienden diversos intereses sectoriales, así como un centro de salud del SACYL. El centro está perfectamente integrado en el contexto del barrio y mantiene relaciones fluidas con los centros de educación primaria Pablo Picasso, Fray Luis de León, Miguel de Cervantes, la asociación de padres (AMPA) y la asociación de vecinos del barrio. La comisión de coordinación pedagógica está compuesta por el director del centro, el jefe de estudios del propio centro, así como los jefes de estudio adjuntos y los directores de departamento.

3.3.2. Características del centro²²

El centro imparte en régimen diurno los cuatro cursos de la ESO (cuatro vías formativas y PMAR²³) y los dos cursos de bachillerato. Se trata del único centro de la ciudad que ofrecen las cuatro modalidades de bachillerato (general, ciencias y tecnología, humanidades y ciencias sociales, artes tanto en su modalidad de artes plásticas y diseño como la modalidad de música y artes escénicas). Por otro lado, desde el curso 2014-2015 el centro cuenta entre su oferta formativa con la modalidad del Bachillerato de Investigación y Excelencia de Artes que se realiza en colaboración con el departamento de Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.

El centro cuenta con las siguientes instalaciones distribuidas en tres edificios: el edificio Delicias inaugurado en 1978, el edificio de artes inaugurado en 2004 y el polideportivo inaugurado en 2002 y compartido con el IES Ramón y Cajal. Estos tres edificios albergan aulas específicas para la música, la plástica y la tecnología; aulas generales de informática, medios audiovisuales y salas de usos múltiples, laboratorios de biología y geología, física y química e idiomas, biblioteca, polideportivo donde se desarrollan actividades de fútbol sala, voleibol, balonmano, baloncesto, zumba y pilates, dos conserjerías como lugares de información y control, sala de visitas, de reuniones, despachos administrativos, de dirección y departamentos y aparcamiento privado.

En lo relativo a la organización del centro, ésta se articula en torno a tres órganos de coordinación docente: los departamentos, la comisión de coordinación pedagógica y la tutoría. La sección departamental se subdivide en tres: departamento de actividades extraescolares, departamento de orientación y los departamentos didácticos de cada una de las áreas de conocimiento que se imparten en el centro.

3.3.3. Prioridades educativas y planes específicos en el proyecto educativo del centro²⁴

En lo relativo a las prioridades educativas del centro se recogen en el Proyecto Educativo del mismo cuya última versión data de noviembre del 2021 y se concretan en una serie de principios generales que guían la actividad docente del centro:

1. Desarrollar la iniciativa, la creatividad, la convivencia en grupo, así como dotar de las herramientas conceptuales y morales para que el alumnado se asome a la complejidad del mundo actual.
2. Fomentar la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas por medio del desarrollo de una Escuela de Familias en colaboración con el AMPA.
3. Potenciar valores como la cooperación, la tolerancia, el respeto a la diversidad, los valores fundamentales de la democracia y el respeto de los derechos humanos para así conformar no sólo titulados sino también ciudadanos.
4. Fomentar actividades que contribuyan a desarrollar buenos hábitos intelectuales y de vida saludable.

²² <https://www.iesdelicias.com/el-instituto-2/>

²³ Programa de mejora del aprendizaje y rendimiento.

²⁴ <https://www.iesdelicias.com/el-instituto-2/>

5. Propiciar el desarrollo integral del alumnado por medio de la consecución de las competencias clave asignadas tanto en la ESO como en el bachillerato.
6. Favorecer la formación continuada del profesorado y su contribución al desarrollo de la pedagogía didáctica en el aula.

Para la concesión de todos estos objetivos el centro participa en determinados planes específicos de la CCAA de Castilla-León como son:

1. El plan del fomento de la lectura por medio de la elaboración de una revista propia del centro, DELIS, en la que se recogen textos e ilustraciones del alumnado.
2. El plan de convivencia, que cuenta con la colaboración de alumnos ayudantes y mediadores, cuya función consiste en prevenir y resolver conflictos, así como facilitar la integración del nuevo alumnado.
3. El plan de internacionalización que permite la apertura del centro hacia el exterior, aprovechando la multiculturalidad y tomando parte en programas de la UE para fomentar la movilidad internacional. En el centro se realizan viajes e intercambios escolares con la finalidad de potenciar el aprendizaje de los tres idiomas extranjeros que se imparten (inglés, francés y alemán) por medio de estancias breves en países como Canadá, Alemania, Reino Unido, Francia, Noruega o EE. UU.
4. Plan de fomento de la igualdad.
5. Plan de orientación académica y profesional.

4. Objetivos

La unidad didáctica se engloba dentro del currículo de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato. En la medida en que dicha unidad se incardina dentro de la programación de aula para dicho curso es necesario vincular sus objetivos con aquellos que son propios de este ciclo educativo. El modelo educativo establecido por la LOMLOE es un modelo competencial de forma que se considera por parte del legislador que el aprendizaje durante este periodo formativo debe estar encaminado a la adquisición de habilidades y destrezas básicas las cuales se denominan competencias clave.

Según Perreaud, el diseño de un sistema de enseñanza competencial involucra una serie de importantes cambios a la hora de diseñar un proyecto educativo. En un aprendizaje basado en competencias éstas se entienden como el desarrollo de capacidades que permiten movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Este aprendizaje se diferencia de otras formas de enseñanza tradicionales en que en el primero no se busca tanto transmitir conocimientos cuanto habilidades y destrezas para hacer uso de tales saberes (Lizitza & Sheepshanks, 2020).

En segundo lugar, un aprendizaje basado en competencias presupone la vigencia de modelos de aprendizaje activos en los que el alumnado se hace cargo de su propio proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, un aprendizaje basado en competencias demanda un cambio de rol en la actividad del docente que deja de ser un mero trasmisor de saberes para convertirse en un mediador en el proceso de aprendizaje por parte del alumnado.

Por último, un aprendizaje basado en un modelo competencial asume una perspectiva dialéctica en la que las etapas que se van desarrollando permiten alcanzar perfiles de salida que constituyen el punto de partida de nuevos procesos de aprendizaje (Lizitza & Sheepshanks, 2020).

Por todo ello, la determinación de los objetivos de etapa exige establecer de qué manera la asignatura de Filosofía, y la unidad didáctica el problema *mente-cuerpo* en particular, contribuye a su consecución. Para determinarlo procederé, basándome en la propia ley, a señalar primero cuales son esos objetivos de etapa, en qué manera contribuye la asignatura a

su consecución por medio de los descriptores operativos²⁵, teniendo presentes las características psicoevolutivas del alumnado de bachillerato.

4.1. Sentido global de la etapa del bachillerato

Según se establece en el art. 4 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, el bachillerato tiene como finalidad la de adquirir una formación, una madurez intelectual, unas habilidades y unas actitudes que permitan incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Este objetivo general de la etapa del bachillerato determina que se tengan que asumir una serie de principios pedagógicos en la impartición de la docencia durante esta fase del sistema educativo. Estos principios vienen recogidos en el art. 6 de dicho Decreto.

Entre dichos principios pedagógicos merecen destacarse los que buscan favorecer que el alumnado adquiera la capacidad de aprender de forma autónoma, el aprendizaje cooperativo, con perspectiva de género, y el desarrollo de buenos hábitos intelectuales que capaciten al alumnado para proseguir, si así lo desean, con su formación ya sea en la Universidad o por medio de algún ciclo de Formación Profesional de Grado Superior.

Estos principios pedagógicos están al servicio de la consecución de una serie de objetivos que se espera que el alumnado alcance al finalizar esta etapa educativa y que se detallan en el art. 7 del Decreto comentado. Entre aquellos que están más directamente vinculados con la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía cabe destacar los siguientes:

1. El ejercicio de una verdadera ciudadanía democrática desde una perspectiva global que esté en consonancia con el respeto de los valores democráticos y el respeto de los derechos humanos consagrados en la Constitución y la legislación internacional sobre la materia.
2. El desarrollo de un verdadero espíritu crítico que permita afrontar los desafíos personales y colectivos.
3. El fomento de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres.
4. El fomento de la una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático.
5. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo.

4.2. Características psicoevolutivas del alumnado en el bachillerato

La etapa educativa del Bachillerato coincide con la fase final del desarrollo de la adolescencia. Este es un periodo del desarrollo del individuo que se caracteriza por una serie de cambios afectivos, cognitivos, sociales y físicos que afectan a la conformación de la personalidad del adolescente²⁶. Durante este periodo el adolescente experimenta un fortalecimiento de sus relaciones sociales y una integración en otros grupos sociales de iguales. Este hecho determina que se vaya afianzando en el adolescente un proceso de independencia con respecto a su familia lo que contribuye al desarrollo de una personalidad cada vez más autónoma y cercana a la vida adulta. Junto a esto, el adolescente experimenta una crisis de identidad que se manifiesta en un clima de inseguridad y desorientación sobre las expectativas depositadas en él (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Los cambios físicos que se observan durante la pubertad, que marcan el inicio de la adolescencia, se manifiestan en una tendencia cada vez más acusada a que el adolescente vaya asumiendo una apariencia externa de adulto lo que determina que las personas del entorno del adolescente cambien su trato y actitud hacia él. Por otro lado, el llamado *timing* puberal -cambios externos vinculados al desarrollo de la pubertad- no se manifiesta de manera homogénea en todos los casos lo que determina que surjan diferencias entre los propios

²⁵ Los descriptores operativos son las especificaciones de las competencias clave que orientan sobre el nivel que el alumnado debería alcanzar en dichas competencias una vez finalizada la etapa educativa correspondiente. Por ello, los descriptores operativos se pueden considerar como las concreciones de las competencias clave (Moreno, 2023).

²⁶ Adolescencia y adulto provienen del mismo término latino, *adolescere*, que significa crecer desarrollarse.

adolescentes a la hora de enfrentar los cambios de apariencia (Vidal-Abarca & García Ros, 2014)²⁷.

Existen múltiples teorías relativas a la naturaleza y función que la adolescencia cumple en el desarrollo psico-afectivo de los individuos. Tradicionalmente la adolescencia ha sido concebida como un periodo convulso y problemático en el desarrollo de los individuos²⁸. Se trata de un concepto que no surge hasta el siglo XV y que no es objeto de un estudio científico hasta comienzos del siglo XX con la obra del psicólogo Stanley Hall (1844-1924). Su comienzo y su finalidad es objeto de debate y no faltan quienes consideran que se trata de un concepto que no sólo hace referencia a un proceso de maduración biológica²⁹ sino a un contexto cultural determinado (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Existen diversas teorías relativas a la naturaleza de la adolescencia. La más temprana de Hall entiende la adolescencia como un periodo del desarrollo ontogenético de la especie que se caracteriza por ser especialmente problemático debido a la existencia de importantes desajustes emocionales que tendrían su origen en el conflicto existente entre los impulsos, todavía infantiles del adolescente, y las exigencias de maduración social y afectiva por parte de la sociedad. Según Hall este conflicto ontogenético estaría reproduciendo el conflicto filogenético al que se enfrentó la propia especie humana en su conjunto en su tránsito desde la barbarie hasta la civilización (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Dentro de la corriente psicoanalista de la psicología del desarrollo merecen destacarse también las aportaciones de Erik Eriksson (1902-1994) quien establece hasta ocho etapas en el desarrollo de la personalidad. Cada una de estas fases se caracteriza por la existencia de un conflicto derivado de la existencia de exigencias antagónicas de naturaleza social³⁰. La culminación positiva de dicho conflicto se traduce en la adquisición de una nueva cualidad personal, que en el caso de la adolescencia se traduce en una opción en favor de una determinada identidad personal, social y académico-laboral. La adolescencia se entiende por Eriksson, por lo tanto, como un periodo de moratoria en la que se permite socialmente que al adolescente explore diversos roles sociales e identidades antes de comprometerse finalmente por alguno de ellos (Herránz Ybarra & Sánchez Queja, 2010).

Robert Havighurst (1900-1991) entiende la adolescencia en clave evolutiva. Para este autor cada fase del desarrollo psicológico del individuo viene marcada por la necesidad de que este sea capaz de desarrollar por sí mismo ciertas tareas que son evolutivamente necesarias para su propio desarrollo y crecimiento personal. En el caso de la adolescencia se trata de la aceptación del propio cuerpo, del establecimiento de relaciones de naturaleza más madura con ambos sexos, la adopción de un determinado rol de género, el logro de una cierta independencia emocional con respecto a los padres, la preparación académica para la vida profesional, la

²⁷ Archivald presenta un estudio donde se aprecia la existencia de una correlación entre una maduración sexual temprana y una mayor propensión hacia la depresión y peores estrategias para afrontar la problemática de la vida adolescente. Susman y Rogol ponen de manifiesto cómo aquellos adolescentes que presentan una mayor desviación en su maduración física con respecto al promedio de su entorno experimentan un mayor estrés asociado a los cambios físicos de la adolescencia (Sánchez Queja & Herranz Ybarra, 2010).

²⁸ Así en un texto atribuido a Sócrates en el siglo IV a.c. se dice lo siguiente: “La juventud de ahora ama el lujo, tiene pésimos modales y desdeña la autoridad. Muestran poco respeto por sus superiores y prefieren insulsas conversaciones al ejercicio. Son ahora los tiranos y no los siervos de sus hogares. Ya no se levantan cuando alguien entra en casa. No respetan a sus padres. Conversan entre sí cuando están en compañía de sus mayores”. Devoran la comida y tiranizan a sus maestros (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

²⁹ El desarrollo del estado del bienestar y la mejora generalizada de las condiciones socio-sanitarias en el último siglo ha llevado a considerar que el comienzo del periodo de la adolescencia debería adelantarse debido a que se observa un desarrollo cada vez más temprano de los caracteres sexuales secundarios, tanto en chicos como en chicas. Por otro lado, en buena parte de los países occidentales se observa un retraso en la consecución de la emancipación motivada por circunstancias socioeconómicas lo que ha llevado a autores como Arnett a postular un nuevo periodo de post adolescencia, o adultez emergente, para referirse a un periodo en el que legalmente se es adulto, pero en el que todavía no se ha alcanzado la plena madurez psicoafectiva (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

³⁰ En el caso de la quinta etapa, la de la adolescencia, el conflicto entre la exigencia de alcanzar una identidad autónoma y al mismo tiempo tener que asumir una serie de roles y exigencias sociales.

adquisición de un sistema de valores y ciertos compromisos ético o el desarrollo de ciertas conductas socialmente responsables (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Por último, John Coleman (1940-) comienza su análisis poniendo de relieve que la adolescencia sólo es un periodo verdaderamente conflictivo en un número muy reducido de casos. A partir de esta constatación Coleman desarrolló su teoría focal sobre la adolescencia que asume que no existe un único proceso de maduración personal, que este proceso es culturalmente dependiente y que el hecho de no ser capaz de resolver un problema o adquirir un determinado rol en un momento determinado de la evolución psicológica del individuo no determina fatalmente que dicha competencia o habilidad no se vaya a alcanzar en otro momento del desarrollo posterior (Sánchez Queija & Herranz Ybarra, 2010).

La adolescencia no sólo se caracteriza por la existencia de cambios psicoafectivos sino que también es un periodo que viene marcado por los cambios cognitivos derivados del desarrollo en los adolescentes de las capacidades para el pensamiento formal. A partir de los 11-12 años acontece lo que se denomina en la teoría piagetiana el advenimiento del pensamiento formal. Frente al pensamiento infantil que tiene un marcado carácter empírico y concreto, el adolescente es ahora capaz de desarrollar operaciones cognitivas que no sólo tienen por objeto el mundo empírico real sino también el mundo de lo posible. El adolescente desarrolla la capacidad de la metacognición que le permite realizar operaciones sobre operaciones. Esta capacidad es la traducción cognitiva de un cambio neuronal observado en el cortex prefrontal³¹ (Sánchez Queija & Herranz Ybarra, 2010).

El desarrollo del pensamiento formal permite al adolescente pensar de una manera completamente diferente el mundo real, que pasa a ser considerado como un subconjunto del mundo posible. De esta forma, los hechos empíricos ya no son necesariamente el punto de partida para la solución de un problema sino que la solución de un problema cognitivo viene de la mano de la capacidad para plantear hipótesis alternativas que permitan explicar dicho hecho. Por otro lado, el adolescente con pensamiento formal desarrolla la capacidad de pensar sobre proposiciones lo que aumenta notablemente su capacidad de abstracción a la hora de plantear y resolver problemas (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Este desarrollo del pensamiento formal tiene una enorme significación para el campo de la didáctica de la filosofía ya que al comienzo del bachillerato, que es cuando se comienza el estudio de la filosofía, los alumnos han adquirido las estructuras básicas para el pensamiento formal que se expresa por medio de la lógica formal de naturaleza bivalente. El hecho de que el alumnado esté en condiciones de concebir el mundo real como una de las posibles manifestaciones le permite aprender de una forma significativa la lógica formal y disponer de capacidades racionales de metacognición necesarias para realizar razonamientos abstractos como los que están presentes en los problemas de naturaleza filosófica (García Madruga & Carriedo López, 2010).

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento formal en los adolescentes no se produce de forma homogénea. Mientras que el desarrollo físico de los adolescentes se produce de una forma progresiva, relativamente rápida y de forma parecida en todos ellos, el desarrollo del pensamiento formal acontece de una manera más lenta, irregular y con notables diferencias entre adolescentes (García Madruga & Carriedo López, 2010). Por ello, es conveniente constatar al comienzo de la etapa educativa del bachillerato el grado de adquisición personal de dichas capacidades cognitivas por medio de las pruebas y a partir de los informes y valoraciones pertinentes del departamento de orientación realizados durante el periodo formativo de la ESO.

Como pone de manifiesto Eriksson la adolescencia es un periodo de exploración y de asunción de compromisos éticos autónomos. Los avances en el desarrollo cognitivo del adolescente se manifiestan en una capacidad de desarrollar un autoconcepto más elaborado y complejo. El

³¹ Durante la preadolescencia se observa una proliferación de las conexiones neuronales a las que les sigue una "poda", eliminación de aquellas que no se utilizan, y un incremento de la mielinización que convierte las conexiones sinápticas en más eficaces y rápidas (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

adolescente comienza a definirse más sobre la base de rasgos de su propia personalidad o en valores, más que en rasgos físicos o en actividades que realiza, como sucedía en la preadolescencia. Al finalizar la adolescencia los valores asumen un gran protagonismo en el autoconcepto. Un vez finalizada la adolescencia el individuo es capaz de reflexionar de forma crítica acerca de su yo actual y de su relación con sus yoes posibles. Este hecho motiva al adolescente a actuar y a esforzarse para que su yo real se aproxime cada vez más a su yo posible (Vidal-Abarca & García Ros, 2014).

Por lo otro lado, la importancia que los valores asumen al finalizar la adolescencia determina que el adolescente desarrolle una conciencia muy crítica respecto de la realización de dichos valores en el entorno que le rodea (familia, centro educativo, sociedad en su conjunto). El alumno asume con frecuencia puntos de vista muy idealistas lo que favorece que éste se involucre en debates, aunque no sea capaz de tolerar puntos de vista diferentes a los suyos (Sánchez Queija & Herranz Ybarra, 2010).

Todos estos cambios cognitivos y de personalidad determinan que al alumno se encuentre en las condiciones adecuadas para afrontar el estudio de la una disciplina sumamente abstracta y de reflexión crítica como es la filosofía.

4.3. Objetivos generales del bachillerato

El RD 243/2022, de 5 de abril, en su art. 7 establece cuáles son los objetivos generales del bachillerato:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, 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.
- 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 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.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Afianzar los hábitos de actividades físico-deportivas para favorecer el bienestar físico y mental, así como medio de desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.
- o) Fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible.

Junto a estos objetivos generales de la etapa del bachillerato establecidos por la legislación básica estatal, la CCAA de Castilla-León aprobó el Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, en ejercicio de sus competencias delegadas en materia educativa, por el que se añaden otros objetivos adicionales para la etapa educativa del bachillerato que pretenden contextualizar los objetivos de dicha etapa educativa a las particularidades de dicha comunidad autónoma. Así el art. 6 establece los siguientes objetivos adicionales:

- a) Investigar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.
- b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo y mejorándolo, y apreciando su valor y diversidad.
- c) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación, mejora y evolución de su sociedad, de manera que fomente la investigación, eficiencia, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno.

El art. 16 del RD 243/2022, de 5 de abril, recoge las competencias clave que contribuyen a que el alumnado alcance al finalizar la etapa educativa del bachillerato la “formación, madurez intelectual y humana, los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollar las funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud”.

El Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, señala las diferentes competencias clave y establece una serie de descriptores operativos que indican el nivel de desarrollo de cada competencia que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa educativa del bachillerato. Por otro lado, el mismo Decreto también establece cómo las competencias claves y sus descriptores operativos contribuyen al desarrollo de cada uno de los objetivos de la etapa del bachillerato.

Vinculación de los objetivos con los descriptores operativos de las competencias clave

| | CCL | | | | CP | | | STEM | | | | | CD | | | | | CPSAA | | | | | CC | | | | CE | | | CCEC | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-------|----------|----------|--------|----------|----------|--------|--------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-------|-------|---------|---------|---------|---------|--|
| | CCL1 | CCL2 | CCL3 | CCL4 | CCL5 | CP1 | CP2 | CP3 | STEM1 | STEM2 | STEM3 | STEM4 | STEM5 | CD1 | CD2 | CD3 | CD4 | CD5 | CPSAA1.1 | CPSAA1.2 | CPSAA2 | CPSAA3.1 | CPSAA3.2 | CPSAA4 | CPSAA5 | CC1 | CC2 | CC3 | CC4 | CE1 | CE2 | CE3 | CCEC1 | CCEC2 | CCEC3.1 | CCEC3.2 | CCEC4.1 | CCEC4.2 | |
| Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirado por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa. | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Consolidar una madurez personal, 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. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y ensalzamiento del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la 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. | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma. | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

El Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, establece la contribución de la materia de Filosofía de primero de bachillerato a la consecución de las competencias clave durante la etapa del bachillerato. Dicho Decreto contiene también una tabla en la que especifica cómo la materia de Filosofía de primero de bachillerato contribuye, por medio de diez competencias específicas, a la obtención de las competencias clave. Dicha tabla explica también cómo cada una de las competencias específicas de la materia de filosofía contribuye a la consecución de las diferentes competencias clave estableciendo una relación entre las competencias específicas y los descriptores operativos de cada una de las competencias clave.

Filosofía

| | CCL | | | | CP | | | STEM | | | | | CD | | | | | CPSAA | | | | | CC | | | | CE | | | CCEC | | | | | | | | | | |
|---------------------------|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|-----|-------|----------|----------|--------|----------|----------|--------|--------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-------|-------|---------|---------|---------|---------|--|--|
| | CCL1 | CCL2 | CCL3 | CCL4 | CCL5 | CP1 | CP2 | CP3 | STEM1 | STEM2 | STEM3 | STEM4 | STEM5 | CD1 | CD2 | CD3 | CD4 | CD5 | CPSAA1.1 | CPSAA1.2 | CPSAA2 | CPSAA3.1 | CPSAA3.2 | CPSAA4 | CPSAA5 | CC1 | CC2 | CC3 | CC4 | CE1 | CE2 | CE3 | CCEC1 | CCEC2 | CCEC3.1 | CCEC3.2 | CCEC4.1 | CCEC4.2 | | |
| Competencia Específica 1 | | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 2 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 3 | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 4 | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 6 | | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 7 | | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Competencia Específica 10 | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

4.4. Fundamentación curricular de la Unidad Didáctica

El RD 243/2022, de 5 de abril, en su art. 17 establece que la contribución de cada materia de la etapa educativa del bachillerato a la consecución de las competencias clave se realizará por medio de la obtención de una serie de competencias específicas propias de cada materia. La obtención de dichas competencias específicas se verifica por medio de una serie de criterios de evaluación vinculados a cada una de dichas competencias específicas y por medio de la adquisición de una serie de saberes básicos.

El Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, establece cuáles son las competencias específicas de la materia de filosofía de primero de bachillerato y los criterios de evaluación asociados con cada una de dichas competencias específicas. Las competencias específicas que resultan relevantes para el desarrollo de la unidad didáctica sobre el problema mente-cuerpo son:

1. Competencia específica 1: Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del

análisis, estudio e interpretación de textos y otras formas de expresión filosófica y cultural para reconocer la radicalidad y trascendencia de tales cuestiones, así como la necesidad de afrontarlas para desarrollar una vida reflexiva y consciente de sí.

2. Competencia específica 7: Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad, analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo substancial de lo accesorio e integrando información e ideas de distintos ámbitos disciplinares desde la perspectiva fundamental de la filosofía para tratar problemas complejos de modo crítico, creativo y transformador.

Cada una de las dos competencias específicas tiene asociados una serie de criterios de evaluación los cuales son:

1. La competencia específica 1:

- 1.1 Reconocer la radicalidad y trascendencia de los problemas filosóficos mediante su reconocimiento, análisis y reformulación en textos y otros medios de expresión tanto filosóficos como literarios, históricos, científicos, artísticos o relativos a cualquier otro ámbito cultural. (CPSAA1.2, CC3).

- 1.2 Identificar los distintos medios de expresión cultural descubriendo en ellos temas para la reflexión y el debate filosófico (CCL2, CP2, CC1, CC3, CCEC1).

2. La competencia específica 7:

- 7.1. Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica. (CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1).

5. Contenidos transversales

La unidad didáctica la relación mente-cuerpo se engloba dentro del bloque B del temario de la asignatura (Conocimiento y Realidad). En concreto dentro del apartado segundo dedicado a la cuestión de la naturaleza última de la realidad.

En un sistema curricular competencial, como el establecido por la LOLOE, la interdisciplinariedad está presupuesta en la medida en la que se espera que todas y cada una de las materias que componen la etapa educativa del bachillerato contribuyan al desarrollo de todas y cada una de las competencias clave. Así el art 13 del Decreto 40 /2022 de 30 de septiembre establece que el diseño de las situaciones de aprendizaje buscará que estas sean “globalizadas”, al incluir contenidos de varios bloques y deben ser “significativas” ya que aquellas deben partir de los conocimientos previos del alumnado en relación con los contextos cotidianos de su ámbito personal, social y educativo. Esta transversalidad está también recogida en la competencia específica 7, cuyo criterio de evaluación 7.1 establece lo siguiente:

- 7.1 Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad, de modo interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber, y orientándolos y articulándolos críticamente desde una perspectiva filosófica. (CCL2, CCL3, STEM2, CPSAA4 CC1, CC3, CC4, CCEC1)

Por otro lado, la propia naturaleza de la materia abordada en la unidad didáctica, la naturaleza de la mente conlleva un diseño de la programación de la unidad didáctica que esté actualizada en relación con los últimos desarrollos teóricos en el campo de la psicología cognitiva, filosofía de la mente, neurociencia o la lingüística.

6. Metodología

La metodología seguida en el diseño de esta unidad didáctica se ajusta al marco normativo vigente (LOMLOE y legislación autonómica).

6.1. Principios pedagógicos y metodológicos

En primer lugar, esta programación de la unidad didáctica titulada El problema mente cuerpo se ajusta a los tres principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) según lo establecido en el art. 11 del Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, donde se establecen los tres principios que lo articulan:

1. Proporcionar múltiples formas de implicación al objeto de incentivar y motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
2. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido al objeto de aportar al alumnado un espectro de opciones de acceso real al aprendizaje lo más amplio y variado posible.
3. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión al objeto de permitir al alumnado interactuar con la información, así como demostrar el aprendizaje realizado de acuerdo siempre a sus preferencias o capacidades.

Como se establece en el anexo II.A del Decreto 40/2022, de 30 de septiembre, para la consecución de los objetivos y los fines de la etapa educativa del Bachillerato se utilizarán metodologías educativas basadas en el aprendizaje por competencias según las recomendaciones establecidas por la Unión Europea que pivotan en torno a tres ideas fundamentales: la actuación autónoma del alumnado, la interacción en el aula con grupos heterogéneos y el uso interactivo de herramientas para el aprendizaje.

El diseño de esta unidad didáctica tendrá presente una perspectiva inclusiva que tenga presente la diversidad del alumnado y que garantice la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Para facilitar el proceso de aprendizaje-enseñanza se opta por el diseño de una situación de aprendizaje que tenga en cuenta una variedad de estrategias, actividades y materiales que favorezcan la implicación del alumnado y que den respuesta a sus necesidades siguiendo los principios del DUA.

Por ello, se opta por metodologías activas, como el ABP, que favorecen un aprendizaje significativo y funcional para así evitar un aprendizaje meramente memorístico. Frente a las metodologías tradicionales de enseñanza, que enfatizan el rol pasivo del alumnado, las metodologías activas de enseñanza enfatizan el aspecto activo del aprendizaje confiriendo al alumnado una responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. Se trata de metodologías enfocadas a la resolución de problemas presentados que fomentan el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico en el alumnado (Mora León et al., 2019).

Se trata de un tipo de metodología de aprendizaje en la que se procede de manera sistemática siguiendo una serie de pautas o de pasos en el proceso de aprendizaje (Pérez Portocarrero, 2019):

1. Selección del tema y planteamiento de una pregunta guía. Se debe plantear una cuestión vinculada con el contenido de la unidad didáctica que esté vinculada con un tema de actualidad y que suscite su interés. La unidad didáctica o situación de aprendizaje debe comenzarse por medio de algunas preguntas guías que sirvan al docente para detectar el nivel de conocimientos previos del alumnado.
2. Formación de equipos de trabajo para realizar la tarea de forma cooperativa.

3. Definición del producto final o tarea que se espera que el alumnado culmine al finalizar la tarea o la situación de aprendizaje.
4. Desarrollo de una planificación. De esta forma se espera que el alumnado haga uso de estrategias metacognitivas que le permitan monitorizar de forma autónoma y responsable su propio proceso de aprendizaje.
5. Investigación. El alumnado debe disponer de cierta autonomía para poder buscar, contrastar y analizar la información que han obtenido para desarrollar la tarea encomendada.
6. Análisis y síntesis. El alumnado pone en común la información recopilada, comparten ideas y perspectivas, plantean debates, presentan hipótesis alternativas y finalmente buscan entre toda una solución consensuada.
7. Presentación final de la tarea o producto elaborado.

Por otro lado, el diseño de la unidad didáctica busca alcanzar un enfoque global e interdisciplinar de la materia que parta de los intereses globales del alumnado para así evitar una segmentación del proceso de aprendizaje-enseñanza y favorecer, por el contrario, un aprendizaje contextualizado.

6.2. Organización y recursos

En cuanto a la organización del proceso de aprendizaje se evitará la exposición magistral y se hará uso de la instrucción directa combinada con el diseño de actividades y tareas que favorezcan la implicación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad docente de desarrollo de la unidad didáctica tendrá presente las diferentes capacidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado para así conseguir que éste alcance al final del proceso de aprendizaje la adquisición de las competencias específicas exigidas.

Los recursos didácticos que se van a utilizar para el desarrollo de la unidad didáctica buscarán enriquecer el proceso educativo para poder adaptarse tanto a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado, sus conocimientos previos, así como a sus diferentes ritmos de aprendizaje. El objetivo es generar en ellos habilidades metacognitivas y de pensamiento crítico. Se hará uso tanto de material tradicional (apuntes redactados, diccionarios, libros), como de material audiovisual y multimedia que aseguren el aprendizaje de las competencias y saberes básicos asociados a la unidad didáctica. Además, se proporcionarán múltiples opciones de representación de la información y del contenido para el alumnado con necesidades especiales.

Se hará uso también de una herramienta digital, como es la plataforma Padlet, a partir de la cual se articulará el desarrollo de la unidad. La razón en virtud de la cual he optado por la utilización de dicha herramienta digital es que se trata de un recurso digital que favorece enormemente la interacción con el alumnado y que permite su participación en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la organización del espacio y del tiempo en el desarrollo de la unidad didáctica se buscará alternar el trabajo individual con el trabajo cooperativo en grupo por su importancia para el desarrollo del aprendizaje competencial. La unidad didáctica se desarrollará en tres sesiones teórico-prácticas de 50 minutos cada una de ellas y el espacio físico de la clase se organizará de manera variable para permitir la realización de tareas grupales. También se habilitará una carpeta compartida en drive, cuyo administrador sea el profesor, con los materiales de la unidad, así como una carpeta para cada alumno/a que constituirá su cuaderno digital.

En cuanto a los recursos metacognitivos y de autoevaluación del propio alumnado se habilitará una herramienta en *Google Forms* bajo la forma de un cuestionario donde el alumno evalúe su propio proceso de aprendizaje y puede incluir variaciones en su proceso de planificación

del aprendizaje. Del mismo modo de instará al alumnado a que tome sus propias notas a partir de las explicaciones desarrolladas en clase siguiendo el método Cornell de toma de apuntes³².

6.3. Actividades complementarias y extraescolares

Las actividades complementarias son aquellas que se engloban dentro del contenido del currículo, y que se desarrollan dentro de la jornada escolar, que tienen naturaleza evaluable y que están directamente relacionadas con la materia objeto de estudio.

Dentro de la programación de esta unidad didáctica se podría plantear la realización de una actividad complementaria que consistiera en una exposición sobre la temática de la cognición animal realizada en colaboración con la sección de lógica y filosofía de la ciencia del departamento de filosofía de la UVA.

6.4. Proyectos del centro relacionados con el desarrollo del currículo de la materia

El IES Delicias desarrolla un programa de fomento de la lectura dentro del cual se incluye una actividad: LEO FILOSOFÍA.

Esta actividad persigue fomentar la lectura comprensiva de textos filosóficos. En la actualidad, el texto de lectura propuesto es el libro VII de La República de Platón.

Aprovechando esta circunstancia, se podría proponer la lectura complementaria de algunos pasajes de La República de Platón y del Fedro donde este defiende una visión dualista sobre el ser humana y presenta una visión tripartita sobre la naturaleza del alma humana.

7. Secuenciación didáctica de la Unidad

| <p>El objetivo de la unidad didáctica es lograr que el alumnado sea capaz de identificar la trascendencia y radicalidad del problema de la relación mente-cuerpo, identificar dicho problema en algún producto cultural y ser capaz de comprender el alcance del problema de la relación mente-cuerpo desde una perspectiva interdisciplinar.</p> | |
|---|--|
| Descripción | Recursos |
| <p>Sesión primera</p> <p>Actividad Inicial: Desarrollo del experimento mental del escarabajo de Wittgenstein (Investigaciones Filosóficas I, 293).</p> <p>Precisiones terminológicas: mente, alma, cuerpo, espíritu, cognición.</p> <p>Instrucción directa: diversas aproximaciones de lo mental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ontológica: ¿Qué es la mente? • Ética: ¿Qué consecuencias se derivan de disponer de mente? • Epistemológica: ¿Podemos conocer lo que piensan otras mentes? • Antropológica: ¿qué es el ser humano: ¿espíritu, cuerpo? | <p>Presentación en Padlet</p> <p>https://padlet.com/carlitosbarrio/lecci-n-de-la-relaci-n-mente-cuerpo-plan-de-estudios-epwj6mwwvugh3ci4e</p> <p>Entrega de 20 cajas pequeñas con una imagen de un escarabajo cada una.</p> <p>Textos disponibles en la carpeta de Google Drive.</p> |

³² El método Cornell de toma de apuntes fue desarrollado por el psicólogo Walter Pau, profesor en la Universidad de Cornell en EE. UU. Por medio de este sistema el estudiante clasifica el espacio donde toma notas siguiendo una serie de pautas: un espacio para la idea o tema principal de la clase, un espacio al margen para las ideas clave, un espacio al final de la hoja para el resumen de la sesión y un espacio principal en el centro de la hoja en el que el estudiante sitúa las ideas principales expuestas en clase (Gómez, 2019).

Presentación del proyecto final de la unidad

1. Role Play.

Todos los alumnos/as se dividirán en varios equipos.

Cada uno de los equipos se corresponde con una de las teorías sobre la naturaleza de la relación mente cuerpo expuestas en la unidad didáctica: monismo reduccionista, monismo idealista, monismo conductista, dualismo y funcionalismo.

Cada grupo recibirá una tarjeta con un reto que consistirá en dar una respuesta razonada de forma cooperativa que se presentará de forma audiovisual ante el conjunto de la clase.

Cada uno de los grupos tendrá que justificar, desde las coordenadas de su perspectiva teórica, la postura adoptada ante el reto.

2. Elaboración de un Tique de salida.

Cada estudiante deberá aportar una conversación mantenida con un motor de IA en la que dicho estudiante realizará una serie de preguntas relacionadas con algunas de las cuestiones tratadas.

Se valorará la originalidad de las preguntas y la capacidad del alumno para sacar a la luz las limitaciones de la IA.

Perspectiva ontológica

- La mente en su perspectiva biológica: el cerebro.
 - **Actividad 1:** Texto de J Winson “Cerebro y psique”.
- La mente en su perspectiva filosófica.
 - La mente como alma.
 - La mente como psique.
 - La mente como computadora.

Sesión segunda

- **Perspectiva ética**
 - Libertad y desarrollos de la neurociencia.
 - ¿Otras mentes, nuevos sujetos morales?
 - **Actividad 2:** Debate dirigido sobre el efecto del desarrollo de las neurociencias en nuestra consideración de la libertad humana
- **Perspectiva epistémica**
 - El problema cartesiano del acceso a otras mentes.
 - La teoría de la mente en psicología: la prueba de Sally y Anne de la falsa creencia.

Presentación en Padlet

<https://padlet.com/carlitosbarrio/lecci-n-de-la-relaci-n-mente-cuerpo-plan-de-estudios-epwj6mwwvugh3ci4c>

Lectura de un texto sobre la capacidad cognitiva del pulpo y posterior debate.

Textos disponibles en carpeta de Google Drive.

Sesión Tercera

- **Perspectiva antropológica**
 - El problema de la relación mente-cuerpo
 - La corporalidad como dimensión constitutiva de lo humano.
 - Dualismo platónico.
 - **Actividad 4:** Texto del Fedón.
 - Teoría hilemórfica.
 - Fenomenología de la percepción.
 - Materialismo filosófico de G. Bueno.
 - Diversas posturas sobre la relación mente-cuerpo.
 - Monismos
 - Reduccionismos materialistas.
 - Conductismo.
 - Idealismo de Berkeley.
 - Dualismos
 - Dualismo cartesiano de sustancias.
 - Dualismo Spinozista de propiedades.
 - Dualismo interaccionista de Popper y Eccles.
 -
 - Funcionalismo.
 - Emergentismo.

Presentación en PPT

Textos disponibles en la carpeta de Google Drive.

Video YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=pP53wnoy3Vc>

8. Evaluación

Según lo dispuesto por la normativa vigente, la evaluación en la etapa educativa del bachillerato debe ser continua, criterial, diferenciada por materias y formativa. Al tratarse de un modelo educativo competencial el currículo en vigor para la etapa del Bachillerato establece diez competencias específicas que contribuyen al desarrollo de las competencias clave durante esta etapa educativa según se establece en los descriptores operativos.

En la unidad didáctica la relación mente-cuerpo las competencias específicas que son objeto de evaluación son la primera y la séptima. Esta evaluación se entiende como un proceso fundamental, tanto para el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado como para permitir al profesor obtener información sobre actualizada sobre dicho proceso de aprendizaje que le permita adaptar la práctica educativa a las necesidades de su alumnado. Dicha evaluación deberá tener presentes dos ámbitos de aprendizaje complementarios: la adquisición de las competencias clave y el aprendizaje de los saberes específicos establecidos en el currículo de primer curso de filosofía de bachillerato según se establece en el Decreto 40/2022, de 29 de septiembre.

8.1. Evaluación del proceso de aprendizaje

Debe concretarse qué, cómo y cuándo se evalúa, así como quien evalúa.

8.1.1. Criterios de evaluación e indicadores de logro de la unidad didáctica

Para determinar el grado de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado, la evaluación tiene que hacer uso de dos instrumentos como son los criterios de evaluación y los indicadores de logro. Los indicadores de logro son señalados por la normativa Decreto 40 /2022 de 29 de septiembre, mientras que los indicadores de logro son establecidos en la programación de aula a partir de la información contenida en los criterios de evaluación.

Estos indicadores de logro tienen como función facilitar la conversión de la evaluación en una calificación numérica por medio de rúbricas. A fin de evaluar el desempeño del alumnado en la unidad el problema mente cuerpo se ha procedido a determinar qué competencias específicas y criterios de evaluación resultan de aplicación a esta parte del contenido curricular³³.

| CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGROS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA | | | | |
|--|-------------------------|---|---------------------------|--|
| Competencias específicas | Criterios de evaluación | Indicadores de logro | Descriptor operativo | Objetivos de etapa |
| CE.1 | 1.1 | 1.1.1 El alumnado comprende las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y antropológicas del problema mente-cuerpo. | CPSAA1.2 CC3 | Art. 7 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. Art. 6 del Decreto 40/2022, de 26 de septiembre. |
| | | 1.1.2 El alumnado reconoce el problema mente-cuerpo en alguna de sus dimensiones en otros contextos culturales no filosóficos. | | |
| | 1.2 | 1.2.1 El producto cultural aportado por el alumnado ilustra alguna o todas las dimensiones (ontológicas, epistemológicas, éticas o antropológicas) del problema mente-cuerpo. | CCL2 CP2 CC1 CC3 | |
| | | 1.2.2 El alumnado es capaz de fundamentar de manera clara y rigurosa cómo el producto cultural ilustra todas o algunas de las dimensiones del problema mente-cuerpo. | CCEC1 | |

³³ Para facilitar el proceso de calificación se ha procedido a considerar a la hora de realizar esta unidad didáctica que las diez competencias específicas establecidas por la normativa no se evalúan de forma conjunta en todas y cada una de las diversas unidades didácticas que componen la programación anual de la asignatura, sino que se ha considerado que se evalúan de forma separada en cada una de las unidades didácticas teniendo asignadas cada una de ellas una ponderación del 10% en la nota final de la asignatura.

| | | | | |
|------|-----|---|---|--|
| CE.7 | 7.1 | 7.1.1 El alumnado es capaz de presentar el problema de la relación mente-cuerpo desde perspectivas interdisciplinar (obras de arte, obras literarias, saberes científicos). | CCL2 | |
| | | 7.1.2 El alumnado es capaz de reflexionar filosóficamente sobre ese acercamiento interdisciplinar al problema mente-cuerpo. | CCL3 STEM2 CPSAA4 CC1 CC3 CC4 CCEC1 | |

8.2. Proceso de evaluación

El proceso de evaluación se desarrolla en tres fases:

1. Evaluación inicial. Según las metodologías de enseñanza de naturaleza constructivista tiene como objetivo realizar un diagnóstico de los conocimientos de partida del alumnado a fin de facilitar que estos alcancen un aprendizaje significativo³⁴. Estos conocimientos iniciales se evalúan por medio de la observación docente que se hará constar por medio del registro anecdótico.
2. Evaluación continua. Es una evaluación que tiene lugar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite determinar el progreso en la adquisición de competencias por parte del alumnado durante el proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación se lleva a cabo por medio de la lista de cotejo y los registros de metacognición.
3. Evaluación sumativa. Este tipo de evaluación sirve para determinar el grado de adquisición de las competencias específicas por parte del alumnado. Se desarrolla en esta unidad didáctica por medio de la realización grupal de un juego de rol que verse sobre el problema de la relación mente-cuerpo y a través de la realización de una disertación individual (tique de salida) en la que el alumnado relacione los contenidos estudiados en la unidad didáctica con otras disciplinas científicas o humanísticas estudiadas en el bachillerato. La calificación de estas actividades finales se realiza por medio de rúbricas.

³⁴ Aprendizaje significativo es un concepto vinculado a la teoría del aprendizaje de Ausubel (1918-2018), quien elabora su teoría en confrontación con los planteamientos de las teorías del aprendizaje de naturaleza conductista. Para el autor norteamericano, los enfoques conductistas son mecanicistas ya que obvian los procesos cognitivos que tienen lugar entre el estímulo y la respuesta. Por otro lado, estos enfoques desnaturalizan el proceso de aprendizaje al no tener presente las condiciones naturales en las que este se desenvuelve: el aula. La teoría del aprendizaje de Ausubel postula que el verdadero aprendizaje, si pretende ser duradero y eficaz, debe resultar significativo para el alumnado. El aprendizaje es verdaderamente significativo cuando permite al estudiante relacionar lo aprendido con otros contenidos ya existentes en las estructuras cognitivas del sujeto. A diferencia de la Teoría de Jerome Bruner (1915-2016), del aprendizaje por descubrimiento, la metodología del aprendizaje no debe ser de naturaleza inductiva, sino deductiva, de forma que los contenidos aprendidos se vayan secuenciando desde aquello que resulta lo más general, a lo más particularizado (Trianes Torres, 2012).

| FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|--|---|
| <u>Actividad inicial</u> El escarabajo de Wittgenstein | Evaluación inicial de diagnóstico | <u>Agente</u> Profesor | <u>Técnica</u> Observación | <u>Momento</u> Inicial | <u>Herramienta</u> Registro anecdótico |
| Ejercicios de comentarios de texto y debates dirigidos | Evaluación continua | <u>Agente</u> Profesor Alumnado | <u>Técnica</u> Observación | <u>Momento</u> Desarrollo Unidad didáctica | <u>Herramienta</u> Lista de cotejo |
| Instrumento de evaluación 1: Juego de Rol del Mago Garamond | | | | | |
| <u>Indicadores de logro</u> 1.1.1 y 1.1.2 1.2.1 y 1.2.2 | <u>Calificación</u> | | <u>Agente</u> Profesor Alumnado | <u>Momento</u> Evaluación Sumativa | |
| | <u>Peso</u> 50% (1 punto) | <u>Herramienta</u> Rúbrica Coevaluación Autoevaluación | <u>Técnica</u> Análisis del desempeño | | |
| Instrumento de evaluación 2: Disertación /Tique de salida | | | | | |
| <u>Indicadores de logro</u> 7.1.1 y 7.1.2 | <u>Calificación</u> | | <u>Agente</u> Profesor | <u>Momento</u> Evaluación sumativa | |
| | <u>Peso</u> 50% (1 punto) | <u>Herramienta</u> Rúbrica | <u>Técnica</u> Análisis del desempeño | | |

8.3. Criterios de calificación

| Rúbrica del juego de rol sobre el problema mente-cuerpo | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| El alumnado debe justificar la respuesta a la carta correspondiente mediante la presentación de algún documento audiovisual que presentará de forma grupal en clase. | | | | | |
| Indicadores de logro | | Niveles de desempeño | | | |
| Criterio Evaluación 1.1. | 1.1.1 El alumnado comprende las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y antropológicas del problema mente-cuerpo. | Insuficiente 0 puntos | Suficiente 0,125 puntos | Notable 0,25 puntos | Sobresaliente 0,5 puntos |
| | 1.1.2 El alumnado reconoce el problema mente-cuerpo en alguna de sus dimensiones en otros contextos culturales no filosóficos. | | | | |
| | | El alumnado a la hora de hacer su presentación no identifica ninguno de los 4 aspectos de la relación mente-cuerpo. | El alumnado a la hora de hacer su presentación identifica al menos uno de los cuatro aspectos de la relación mente-cuerpo. | El alumnado a la hora de hacer su presentación identifica al menos tres de los cuatro aspectos de la relación mente-cuerpo y al menos uno de los tres siguientes: • La presentación está bien fundamentada. • La presentación tiene en cuenta aspectos no tratados en clase. | El alumnado a la hora de hacer su presentación identifica al menos cuatro aspectos de la relación mente-cuerpo y al menos dos de los tres siguientes: • La presentación está bien fundamentada. • La presentación tiene en cuenta aspectos no tratados en clase. La presentación deja entrever que ha habido un verdadero trabajo colaborativo dentro del grupo. |
| Criterio Evaluación 1.2. | 1.2.1. El producto cultural aportado por el alumnado ilustra alguna o todas las dimensiones (ontológicas, epistemológicas, éticas o antropológicas) del problema mente-cuerpo. | El video presentado por el alumnado no guarda relación alguna con el problema mente-cuerpo. | El video presentado por el alumnado guarda alguna relación con el problema de la relación mente-cuerpo, pero aquel no es capaz de presentar de manera clara, coherente y suficiente el aspecto de la relación mente-cuerpo apuntado. | El video presentado por el alumnado guarda claramente relación con el problema mente-cuerpo. Existe una presentación clara, fundamentada, coherente y suficiente de alguna de las dimensiones del problema mente-cuerpo. | El video presentado es de elaboración propia y guarda relación con todas las dimensiones del problema mente-cuerpo. Existe una presentación clara, fundamentada, coherente y suficiente de las cuatro dimensiones del problema mente-cuerpo. |
| | 1.2.2 El alumnado es capaz de fundamentar de manera clara y rigurosa cómo el producto cultural ilustra todas o algunas de las dimensiones del problema mente-cuerpo. | | | | |

| Rúbrica sobre la disertación | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|
| ¿Crees que los avances científicos servirán para clarificar el problema de la naturaleza de la mente? | | | | | |
| Indicadores de logro | | Niveles de desempeño | | | |
| | 7.1.1 Alumnado es capaz de presentar el problema mente-cuerpo desde una perspectiva interdisciplinar. | Insuficiente 0 puntos | Suficiente 0,125 puntos | Notable 0,25 puntos | Sobresaliente 0,5 puntos |
| Criterio Evaluación 7.1. | 7.1.2 El alumnado es capaz de reflexionar filosóficamente sobre ese acercamiento interdisciplinar al problema mente-cuerpo. | <p>Cumple al menos 2 criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado aporta una perspectiva interdisciplinar del problema mente-cuerpo (arte, ciencia, música). 2. El alumnado se expresa con corrección ortográfica y de estilo. | <p>Cumple al menos 2 criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado aporta una perspectiva interdisciplinar del problema mente-cuerpo (arte, ciencia, música). 2. El alumnado se expresa con corrección ortográfica y de estilo. | <p>Cumple los 3 criterios.</p> <p>El alumnado aporta una perspectiva interdisciplinar del problema mente-cuerpo (arte, ciencia, música).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado se expresa con corrección ortográfica y de estilo. 2. La perspectiva interdisciplinar resulta relevante para comprender la dimensión del problema mente-cuerpo. <p>El alumnado presenta alguna objeción /problema a la propia perspectiva interdisciplinar aportada.</p> | <p>Cumple los dos criterios y dos adicionales de los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumnado se expresa con corrección ortográfica y de estilo. 2. La perspectiva interdisciplinar resulta relevante para comprender la dimensión del problema mente-cuerpo. <p>3. El alumnado presenta alguna objeción/problema a la propia perspectiva interdisciplinar aportada.</p> <p>El alumnado es capaz de contra argumentar a las propias objeciones planteadas a su tesis.</p> |

8.4. Evaluación del proceso de enseñanza

Según el art. 140 de la LOMLOE una de las finalidades previstas de la evaluación es la de contribuir a la mejora de la calidad del proceso educativo.

Por ello, el art. 141 de la misma ley establece que el ámbito de la evaluación se debe extender a la propia actividad docente. Esto exige que la actividad docente establezca mecanismos para evaluar si la actividad docente ha servido o no para alcanzar los objetivos establecidos en la programación docente, así como para determinar qué elementos se pueden corregir o introducir dentro de la práctica docente para así poder alcanzar los objetivos fijados en la programación.

Entre los instrumentos que se prevén para autoevaluar la propia docencia de la unidad se prevén los siguientes:

1. Las entrevistas con los compañeros/as del departamento de didáctica de la Filosofía en el IES Delicias que se desarrollan los lunes a cuarta hora.
2. Los coloquios del equipo docente con el departamento de orientación.

3. La consulta de los registros anecdóticos de clase.
4. Realización de cuestionarios por parte de los alumnos sobre la actividad docente realizada.

9. Atención a las diferencias individuales

Por diversidad en materia educativa hay que entender la heterogeneidad que se observa en el alumnado y que obedece a la existencia entre ellos de diferentes capacidades intelectuales, motivaciones, estilos de aprendizaje, diferencias socioculturales, diferencias lingüísticas y diferencias de género que determinan a su vez diferencias en sus respectivos rendimientos académicos (López Ruíz, 2013).

La atención a la diversidad del alumnado ha experimentado un cambio de conceptualización y de paradigma de intervención en las aulas. Esto se ha debido fundamentalmente a dos factores: el desarrollo de nuevas filosofías de la educación que pone el énfasis en la equidad educativa y el establecimiento de modelos competenciales en la enseñanza. Estos cambios experimentados en materia educativa han tenido una plasmación en la propia evolución de las leyes educativas en España. De hecho, se puede observar una evolución en el tratamiento de la diversidad educativa ya que a partir del análisis de las sucesivas reformas educativas acaecidas en España se constata la evolución de modelos de educación menos sensibles a la diversidad hacia otros que sitúan la diversidad en la educación como una de sus principales preocupaciones (López Ruíz, 2013).

Ya en la Constitución Española de 1812 se encuentran las bases de un primer germen de igualdad dentro del sistema educativo puesto que en dicho texto constitucional se recogen como principios vertebradores de la educación la universalización de la enseñanza a toda la población y la organización y control de los programas educativos por parte del Estado.

Estos principios no encontrarían plasmación legislativa, por las vicisitudes políticas del siglo XIX español, hasta la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) y sobre todo con las reformas en materia educativa acaecidas durante el periodo de la II República. En dicho periodo principios como el de la gratuidad de la enseñanza, la obligatoriedad de la escolarización y la profesionalización de los cuerpos docentes como funcionarios del estado alcanzaron plasmación legal (Gómez Jiménez, 2021).

Este impulso equitativo en el acceso al sistema educativo se profundizó aún más con motivo de la aprobación de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 (Ley de Ruíz Jiménez) que establecía la obligatoriedad de la escolarización hasta los 14 años. Sin embargo, el verdadero impulso en favor de la equidad educativa acontece durante el tardofranquismo cuando se aprueba la Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (LGE). Esta ley prevé ya la inclusión dentro del sistema educativo del alumnado con necesidades educativas especiales y en su preámbulo establece el principio de que el sistema educativo se rige por la igualdad de oportunidades educativas. Esta equidad educativa se materializa en la idea de que el sistema educativo deberá promover una formación integral, igualitaria y adaptada a las aptitudes y capacidades del alumnado. Del mismo modo se prevé la posibilidad de ofrecer una educación especializada al alumnado inadaptado por medio de su escolarización en centros especiales. Como puede verse, el modelo de equidad educativa propuesto por la LGE distaba mucho todavía de adaptarse a las exigencias de una sociedad propiamente democrática comprometida con la igualdad real y efectiva que proclama la Constitución Española en su art. 9.2 (Gómez Jiménez, 2021).

Para avanzar más plenamente en la equidad educativa hay que esperar al establecimiento de un sistema democrático en España en el que se han sucedido diversas leyes educativas que han profundizado en el desarrollo de este principio en la educación. Así la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho constitucional a la educación (LODE) establece el acceso al sistema educativo para todas aquellas personas que residen en España sin discriminación

por origen, religión o sexo. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introduce como principal novedad la atención a la diversidad del alumnado. Así dedica su Título V a establecer una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en las que se encuentre el alumnado derivadas de circunstancias sociales, económicas y laborales. En el art. 37 se prevé que la atención a la diversidad se realice de forma preferente en los propios centros educativos ordinarios y para ello se prevé dotar a los centros educativos de los recursos y planes de acción adecuados. Sólo se prevé la escolarización en centros de educación especial en aquellos casos en los que sea posible la escolarización en centros educativos ordinarios (Gómez Jiménez, 2021).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE), divide al alumnado con necesidades educativas especiales en tres categorías: alumnado extranjero, alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado con necesidades educativas especiales. Para el alumnado extranjero se prevé la creación de unidades específicas de aprendizaje del idioma. Para el alumnado dotado de altas capacidades se prevé la flexibilización de la duración de los niveles educativos y su escolarización en centros dotados de recursos específicos. Por último, en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, el art. 45 prevé su escolarización bien en centros especiales bien en centros ordinarios con adaptación curricular o en centros ordinarios en aulas especiales o mediante algún tipo de escolarización combinada (Gómez Jiménez, 2021).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOE) consagra un modelo de educación inclusiva en España que se caracteriza por una serie de notas. Como principal característica hay que destacar que se dota a los centros educativos de autonomía para adaptar la normativa educativa a las características de su entorno y de la población a la que atienden. La flexibilidad organizativa y pedagógica busca garantizar una educación de calidad para todo el alumnado con independencia de sus circunstancias y características (Ferreira et al., 20021).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) incluye al alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la categoría de atención prioritaria estableciendo nuevos itinerarios formativos y evaluaciones de diagnóstico para detectar dificultades en el proceso de aprendizaje (Gómez Jiménez, 2021).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) busca implementar de un modo efectivo una educación de naturaleza inclusiva por lo que establece en su art. 1, en consonancia con lo establecido en el ODS número cuatro de la agenda 2030, que el objetivo de la ley es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” que promueva “oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Al enfatizar que el objetivo del sistema educativo es alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado se concretan una serie de medidas en el articulado de la ley que tienen como finalidad hacer efectivo dicho principio de inclusividad. Así durante la educación secundaria se establecen una serie de medidas: adaptaciones curriculares, integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo, las medidas de apoyo personalizado o la potenciación del aprendizaje significativo para alcanzar el desarrollo de las competencias clave, establecimiento de medidas que favorezcan el tránsito desde la primaria a la ESO para así lograr un mejor ajuste entre el aprendizaje de los contenidos curriculares previstos en la ley y las características psicoevolutivas del alumnado o el establecimiento de programas de diversificación curricular que favorezcan la adquisición del título de graduado de la ESO para aquella parte del alumnado que presente dificultades significativas en el proceso de aprendizaje (Valdivieso Burón, 2021).

Junto a estas medidas curriculares y organizativas, la LOMLOE establece que el propio proceso pedagógico ha de estar presidido por esta preocupación por la inclusividad y la equidad por lo que apuesta decididamente por un enfoque pedagógico basado en el DUA. Esta metodología pedagógica parte del presupuesto antropológico de que la diversidad en las formas de aprender constituye la norma, y no la excepción, como ponen de manifiesto los

avances dentro del campo de la neurociencia³⁵. DUA³⁶ es un proyecto pedagógico diseñado por el *Center for Applied Special Technology* que considera que la razón última del fracaso escolar radica en que los diseños curriculares no atienden a la diversidad existente en las formas de aprender, sino que sólo toman en cuenta la forma estandarizada de aprender de un modelo ideal de alumnado. La respuesta según los proponentes del DUA sería optar por modelos de enseñanza que den mayor flexibilidad al currículo, los medios y los materiales de aprendizaje para así conceder mayores posibilidades de aprender a todo el alumnado. Sus proponentes consideran que la aplicación del DUA al ámbito educativo ofrece una serie de ventajas: romper la dicotomía entre alumnos con discapacidad y sin discapacidad, poner el foco de los problemas del aprendizaje no en el alumno sino en el diseño curricular y los medios materiales de enseñanza y así poder favorecer las estrategias de aprendizaje activo que resultan más significativas para el alumnado (Alba Pastor et al., 2014).

La aplicación de la metodología del DUA dentro del aula conlleva una serie de modificaciones dentro de la práctica docente. Así los medios tradicionales de enseñanza como pueden ser los libros de texto o el discurso oral pierden protagonismo a la hora de enseñar y evaluar frente a otros modos de enseñanza más innovadores, como los digitales, que se adecuan mejor a los tres principios metodológicos en los que se basa el DUA (Alba Pastor et al., 2014):

1. Proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos que se pretende enseñar ya que se parte de la idea de que existen diferentes maneras de representarse la información por parte del alumnado (algunos aprenden mejor por medios tradicionales y otros requieren de formas más visuales o espaciales para aprender significativamente los conceptos).
2. Proporcionar múltiples formas de expresión por medio de las cuales el alumnado diverso pueda manifestar aquello que ha aprendido.
3. Proporcionar múltiples formas de implicación que se ajusten a las diferentes estrategias motivacionales del alumnado.

Como ya se mencionó con anterioridad la metodología prevista en esta unidad didáctica tiene presente la existencia de un alumnado diverso, con características personales y motivacionales diversas. Del mismo modo asume los principios metodológicos del DUA. Esto se concreta en una serie de propuestas metodológicas a la hora de desarrollar la unidad didáctica que se concretan a partir de los tres principios metodológicos en los que se fundamenta el DUA.

1. Principio I. Dado que el alumnado es diverso y presenta distintas formas de representación del contenido informacional que aprenden el docente debe articular diferentes formas de representación de los contenidos propios de la unidad didáctica. Este primer principio se va a plasmar en una serie de pautas metodológicas que tienen como finalidad personalizar la manera en la que se presenta la información al alumnado diverso. Así, por ejemplo, se procederá a cambiar el tamaño del texto, el tipo de fuente, el contraste entre fondo y texto de los materiales que se entreguen al alumnado que presente algún tipo de discapacidad visual. También se procederá al uso de la variación de colores como medio para transmitir información o para resaltar algún aspecto especialmente destacable de la unidad didáctica. Junto a este aspecto, se atenderá también en la elaboración de los materiales al hecho de que no todo el alumnado accede a la comprensión de conceptos abstractos por métodos puramente

³⁵ Aunque todos los miembros de la especie *homo sapiens* comparten una estructura cerebral de naturaleza modular. Según esta visión cada uno de los módulos cerebrales están especializados el procesamiento de determinadas tareas. La moderna neurociencia pone de manifiesto cómo existen notables diferencias individuales en lo relativo a la cantidad de espacio modular reservado en cada individuo para llevar a cabo el procesamiento informacional. Esta variabilidad cerebral determina diferentes modos de aprender. En concreto, la moderna neurociencia pone de manifiesto como existen tres tipos de redes neuronales involucradas en los procesos de aprendizaje (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas) que tienen un peso diferente en cada individuo a la hora de aprender (Alba Pastor et al., 2014).

³⁶ El origen del DUA no se sitúa dentro del contexto educativo, sino en el campo de la arquitectura. En 1970 el arquitecto norteamericano Ron Mace diseñó un nuevo modelo de edificios basados en el principio de la adaptabilidad múltiple (Alba Pastor et al., 2014).

discursivos, sino que buena parte de ellos necesitan del uso de medios visuales. Por eso, se procederá al uso de modelos de representación conceptual que involucren el manejo de objetos en el espacio. Como tuve ocasión de comprobar *in situ*, durante el periodo de prácticas, el alumnado de bachillerato presenta graves dificultades para la comprensión de escenarios solipsistas como el que plantea Descartes. En aras a favorecer la comprensión de la concepción cartesiana de la mente, se prevé una actividad inicial que involucra un *role play* en el que el alumnado reproduce físicamente el escenario cartesiano presentado magistralmente por el propio Wittgenstein en su experimento mental sobre el escarabajo en una caja. Otro aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que tuve ocasión de comprobar hace referencia a la dificultad que presenta buena parte del alumnado a la hora de comprender ciertos términos filosóficos como los de mente, concepto, idea, enunciado, etc. Para facilitar la comprensión por parte del alumnado de dichos términos se incluirá en la unidad didáctica un glosario de términos que se intentará que estén presentes en diferentes idiomas para así atender también a la diversidad lingüística creciente que se observa en las aulas de secundaria. Por último, para facilitar la comprensión significativa de los contenidos de la unidad didáctica se procederá a favorecer la realización por parte del alumnado de mapas conceptuales usando herramientas digitales tales como *mindmeister*, *canva* o *lucidchart*. Junto a esto, se potenciaría que el alumnado tome sus propias notas de clase haciendo uso de métodos activos de toma de notas que favorecen el aprendizaje significativo como es el caso del método Cornell.

2. Principio II. Como ya se ha mencionado anteriormente el alumnado es diverso también en su manera de expresar aquello que ha aprendido, por ello el mismo proceso de evaluación debe ser diverso en su configuración y debe poder permitir que al alumnado tenga diversas alternativas que le permitan atestiguar aquello que ha aprendido. Esto se concreta en la unidad didáctica permitiendo que cierto alumnado que presenta TDAH (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad) disponga de cierta flexibilidad a la hora de articular el ritmo, los plazos y la acción que debe realizar en los procesos de evaluación. Junto a esto, la unidad didáctica establece una evaluación sumativa en la que el alumno puede hacer uso de medios no escritos, de naturaleza audiovisual o cinético-corporal, para expresar las ideas clave vinculadas a alguna de las concepciones de lo mental expuestas en la unidad. Dado que la filosofía es una disciplina de naturaleza eminentemente discursiva y que la competencia en comunicación lingüística (CCL) es una de las competencias clave establecidas en la LOMLOE, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede dejar de facilitar el progreso en el desarrollo de dicha competencia en todo el alumnado. Por ello, es necesario también dotar a todo el alumnado de diferentes opciones y recursos para que éstos alcancen el máximo nivel posible en el desarrollo de dicha competencia. Por ello, el otro instrumento de la evaluación sumativa es la realización de una disertación final. Debido a que los niveles de lecto-escritura del alumnado de bachillerato son muy diversos, es necesario dotar al alumnado de diferentes opciones y recursos para que éstos puedan mejorar dicha competencia, por ello se les proporcionará una retroalimentación formativa y se promoverá el desarrollo de su competencia lectora por medio de sugerencias bibliográficas personalizadas acordes a sus intereses y capacidades.
3. Principio III. El elemento motivacional cumple un papel muy destacado dentro del propio proceso de aprendizaje. Una buena parte de la diversidad presente en el alumnado de bachillerato tiene que ver con su diferente nivel motivacional en relación con la asignatura de Filosofía. Esta materia es vista como demasiado abstracta y desvinculada de su problemática cotidiana. Captar la atención y el interés del alumnado en esta materia se convierte entonces en un gran reto para el docente. Atendiendo a lo establecido por la literatura científica para lograr incrementar el nivel de motivación y compromiso del alumnado resulta necesario contextualizar la actividad docente y adaptarla a sus intereses e inquietudes (Alba Pastor et al., 2014). Dado que la cuestión de la naturaleza de la relación mente-cuerpo puede parecer

demasiado abstracta para el alumnado de esta etapa formativa, se incluyen dentro de la unidad didáctica contenidos que están íntimamente relacionados con la propia consideración de lo mental y que resultan más cercanos a la problemática del adolescente como son las cuestiones relacionadas con la IA o la inteligencia animal y sus implicaciones éticas. Otro aspecto relevante en el campo motivacional tiene que ver con el desarrollo adecuado de estrategias motivacionales que permitan al alumnado monitorizar adecuadamente su propio proceso de aprendizaje. Para ello, se habilitará, durante el desarrollo de la unidad didáctica, una aplicación en *Google Forms* en la que se establecerá una autoevaluación por parte del alumnado del progreso en su propio proceso de aprendizaje.

10. Desarrollo de la unidad

Procedo a esbozar los contenidos que se incluirían dentro de la unidad didáctica. Tratándose de una unidad didáctica pensada para un alumnado de bachillerato, los contenidos que se persigue impartir no pueden alcanzar un gran nivel de complejidad ni de profundidad. Sin embargo, como ya se puso de manifiesto en el apartado del estado del arte, muchos de los materiales didácticos (libros de texto, apuntes, páginas web) presentan una gran heterogeneidad a la hora de presentar los contenidos vinculados con esta temática. En algunos casos el tratamiento resulta demasiado superficial, descontextualizado o difícilmente inteligible. En otros casos, se trata de textos muy ambiciosos que se publicaron en los primeros años como consecuencia de la implementación de la LOGSE.

Por ello me propongo un doble objetivo.

En primer lugar, hacer una presentación contextualizada de los diversos temas que parte primero de una clarificación terminológica sobre algunos conceptos previos que puede tener el alumnado sobre la mente, la cognición, el cerebro, el alma o el espíritu para luego pasar a abordar las cuatro grandes perspectivas desde las que se puede abordar el análisis de lo mental y lo corporal (metafísica, ética, epistemológica y antropológica).

En segundo lugar, pretendo que el aprendizaje de estos contenidos resulte significativo y motivador para el alumnado de ahí que se hayan introducido consideraciones de gran actualidad como la cuestión de la cognición animal o la IA.

10.1. Precisiones terminológicas: alma, espíritu, cognición, cerebro, mente

Estos términos acotan, con diversos matices, una esfera de la realidad que tiene unos contornos difusos y que se refiere ya sea a entidades, fenómenos, procesos o facultades que tienen como rasgo común el hecho de remitirse a un ámbito constitutivo e intransferible de lo humano y a su distinción, con diversos matices, de lo corporal (Faena García-Bermejo, 2003).

Aunque Nietzsche dice que aquello que tiene historia no puede definirse parece necesario comenzar la exposición del tema delimitando el sentido bajo el cual se han utilizado diversos términos que se han asociado con el campo que hoy conocemos como lo mental (Faena García-Bermejo, 2003).

Mente. Con este término de origen latino, *mens*, se hace referencia a aquella entidad donde se localizan los procesos psicológicos. Aunque existe una gran variabilidad de concepciones sobre lo mental, todas aquellas concepciones filosóficas y psicológicas que afirman la existencia de una entidad llamada mente se puede englobar bajo la etiqueta de mentalistas. En general, los enfoques mentalistas se caracterizan por afirmar que lo mental no se puede reducir ni a las conductas que lo manifiestan ni a los procesos neurofisiológicos que le sirven de soporte. Es importante destacar que mentalismo no equivale a dualismo metafísico. Una posición dualista en metafísica se caracteriza por contraponer lo material o corpóreo a lo espiritual como entidades radicalmente diferentes entre sí. Sin embargo, existen posturas que afirman la existencia de la mente que no afirman un dualismo sustancial, sino que defienden

un mero dualismo de propiedades³⁷ o incluso ciertas posturas monistas, como el idealismo, que reducen toda la realidad a lo espiritual (Ferrater Mora, 1994).

Espíritu. Es un término que tiene su origen en el latín, *spiritus*, que traduce el término griego *pneuma*, principio o hálito vital. En la configuración del significado del término espíritu hay una triple confluencia. Una influencia naturalista que tiene sus orígenes en la tradición estoica. Para los filósofos estoicos el espíritu, *pneuma*, era una realidad corpórea de naturaleza sutil que, a diferencia de la materia inerte (*hyle*), tenía un carácter activo y vivificante de la materia. En la misma línea de pensamiento naturalista, Descartes en su estudio de la fisiología consideró a los espíritus animales un elemento corpóreo conformado por las partes más sutiles y vivas de la sangre que se trasladaban a través de los tejidos nerviosos y los músculos para transmitir el movimiento a los cuerpos (Ayllón Vega, 1997).

Junto a esta línea naturalista en la conformación de la noción de espíritu también influye una tradición religiosa, según la cual el espíritu hace referencia a una realidad pensante, activa e irreducible a lo corpóreo y que es superior a éste en poder y dignidad. En este sentido religioso, la principal diferencia entre el espíritu y el alma es de grado. Mientras que el alma es el principio vital del cuerpo, el espíritu se desvincula más claramente de lo corpóreo y se relaciona con lo intelectual, lo racional y lo divino (Faena García-Bermejo, 2003).

Por último, el término espíritu se relaciona también con la tradición del romanticismo que reivindica el carácter vivo y dinámico de la naturaleza frente a la visión mecanicista que entiende la naturaleza como algo pasivo e inerte. En el idealismo alemán el espíritu se convierte en el absoluto³⁸, el principio que desarrolla y da inteligibilidad a la realidad. Según ciertas interpretaciones del idealismo (Bloch, Polo, Paredes), el espíritu se puede entender como una forma secularizada de referirse a la divinidad (López Molina & Abad Pascual, 1996)³⁹.

Alma. Se trata de un término de origen latino, *anima*. La reflexión filosófica más que intentar proporcionar una definición esencial de qué es el alma, algo que compete más bien a la teología, lo que hace es indagar sobre lo que subyace a la cuestión sobre el alma y que el ser humano no puede dejar de formularse al pensar sobre sí mismo y su verdadera identidad. En este sentido interrogarse sobre qué es el alma es también interrogarse sobre qué es el hombre mismo. La idea de que la realidad misma está animada, dotada de un dinamismo que justifica sus cambios, está presente en las concepciones animistas que predominaban entre los pueblos antiguos. En la tradición védica existen tres términos relacionados con nuestra concepción occidental sobre el alma. *Manas* que hace referencia a lo que nosotros denominamos intelecto, *Asu* que remite a la vida como proceso biológico y *Atman*, que se refiere al principio vital que distingue las cosas animadas de las que no lo están (Vanzago, 2011).

En el pensamiento hebreo se utilizan también diversos vocablos para referirse al alma; *Neshamá* (soplo vital), *Nephés* (aliento) y *Ruah* (soplo vital). Según la tradición hebrea el alma tiene su origen en el soplo divino que infunde vitalidad al cuerpo que lo recibe (Vanzago, 2011).

Los griegos usaban el término *psyché* para referirse al principio vital de los seres vivos. Aunque en el pensamiento arcaico, homérico, la *psyché* es la parte más noble del ser viviente humano, su inmortalidad no queda del todo garantizada pues sin una conexión con el cuerpo su destino es el de subsistir como una sombra o simulacro en el *Hades*. Platón, muy influido por las ideas del orfismo, otorga una nueva consideración al alma humana a partir de la

³⁷ Por ejemplo, el espinosismo o los modernos dualismos interaccionistas que consideran lo mental y lo corporal como propiedades diversas de una misma realidad y no como sustancias diferentes.

³⁸ Junto a esta interpretación del pensamiento de Hegel, denominada metafísica, contra la que reacciona la filosofía anglosajona y Popper, existen otras posibles interpretaciones del pensamiento hegeliano como la denominada postkantiana, defendida por autores como Terry Pinkard, Robert Pippin o Robert Brandom que ven en el hegelianismo una continuación de la crítica kantiana a la propia metafísica. Según esta interpretación Hegel lo que estaría buscando es acabar con los residuos metafísicos presentes en el propio pensamiento kantiano (Zalta, 2020).

³⁹ De hecho, la modernidad filosófica se puede entender como una separación que el entendimiento humano impone a lo finito para acceder a lo infinito (Chillón, 2024).

segunda navegación establecida en El Fedón, a la que otorga una superior dignidad con respecto al cuerpo y un carácter inmortal. Aristóteles sitúa sus estudios sobre la naturaleza del alma dentro del contexto de sus estudios biológicos y considera que lo específico del alma humana radica en sus capacidades intelectuales frente a las meras capacidades sensitivas y vegetativas que son compartidas con otros seres vivos (Vanzago, 2011).

Dentro del pensamiento cristiano, San Agustín espiritualiza la noción de alma, a la que entiende como una sustancia inmortal y espiritual no dependiente del cuerpo que surge de un acto de creación divina y que constituye el centro de la vida psíquica y moral del hombre. Santo Tomás intenta reconciliar la tradición aristotélica con el pensamiento cristiano. El alma es la forma sustancial del cuerpo, de esta forma el doctor angélico rechaza cualquier consideración monista del ser humano que lo entiende como sólo cuerpo o alma. La modernidad se puede entender como un intento progresivo de conciliar dicha noción metafísica de alma con los desarrollos del pensamiento científico. Dicha noción pierde progresivamente sus connotaciones religiosas y metafísicas para adquirir contornos psicológicos (Enciclopedia Herder, 2006).

Cognición. Es un término cuya aparición está vinculada con el giro cognitivo que acontece en la psicología a mediados del siglo XX. Frente al paradigma conductista en psicología, que entiende que el carácter científico de la disciplina no puede depender de una noción como es la de conciencia, que no es intersubjetivamente verificable y centra su objeto en el estudio de la conducta, el cognitivismo entiende que el objeto del estudio de la psicología es la cognición. Por tal, se entienden un conjunto de procesos de naturaleza psicológica muy diversa: percepción, memoria, imaginación, pensamiento y acción (Faena García-Bermejo, 2003).

Cerebro. Es un órgano que centraliza la actividad del sistema nervioso central en buena parte de los animales. Es un órgano muy simple en buena parte de las especies (ganglios en ciertos invertebrados) y mucho más complejo en los mamíferos, especialmente en los primates. El sistema nervioso de los distintos organismos les permite captar información sobre el entorno e interactuar de manera adecuada con él. En el caso de los animales superiores, el mayor desarrollo de su sistema nervioso les permite interactuar de una forma compleja con el entorno que va más allá de la rigidez del esquema estímulo-respuesta. Esta mayor complejidad biológica les permite aprender, generar nuevas respuestas frente a las demandas del entorno y planificar sus acciones. Para algunos autores, la mayor complejidad del sistema nervioso central, especialmente del cerebro humano, explicaría buena parte de las capacidades cognitivas observadas en los seres humanos, sin necesidad de tener que postular soluciones filosóficas o religiosas que apuntan a un dualismo del tipo cerebro-mente o cerebro-alma (Gavilán, 2013).

10.2. Contexto en el que surge la filosofía de la mente contemporánea

A la hora de analizar la naturaleza de lo mental hay que tener presentes diversas perspectivas. Frente a las concepciones antiguas, que eran de naturaleza exclusivamente religiosa o filosófica, hoy se entiende que la aproximación al estudio de la mente no puede desconocer el moderno desarrollo de las neurociencias. Incluso una aproximación filosófica que parta de la hipótesis de que toda aproximación meramente científica incurre en un reduccionismo, a la hora de comprender lo mental, debe tener presente los modernos desarrollos de la ciencia⁴⁰. Sin embargo, no faltan quienes entienden que el problema de la naturaleza de lo mental presenta tal complejidad que su análisis escapa a los límites propios del saber puramente científico por lo que incluso hoy en día, a pesar del desarrollo de la ciencia, sigue siendo necesario un análisis filosófico sobre la naturaleza de lo mental (Jaworski, 2011).

Aunque reflexiones sobre la mente y realidades afines a ésta, como el alma o el espíritu, han estado siempre presentes en la historia de la filosofía, la constitución del estudio de lo mental como un campo propio de la filosofía está vinculada al proyecto de la filosofía analítica surgida

⁴⁰ Incluso aun cuando no se defiende una concepción de la filosofía como meta ciencia o reflexión de segundo grado sobre los datos aportados por las propias ciencias, toda reflexión filosófica que obvie los más recientes desarrollos de la ciencia será puramente especulativa y tendrá escaso valor explicativo.

en las primeras décadas del siglo XX. La filosofía analítica surge como consecuencia del giro lingüístico que se desarrolla en la filosofía. Según esta visión el acceso a la realidad por parte del ser humano nunca es directo, sino que está mediado por el lenguaje. De ahí que los autores analíticos entendiesen que el análisis filosófico de la realidad debía partir del análisis previo del lenguaje que se usa en filosofía para referirse a la realidad. Por otro lado, la filosofía analítica surgió vinculada al propio progreso de las ciencias y entendió que la filosofía no podía hacer sus análisis de una forma desvinculada de los propios desarrollos científicos (Engel, 2010).

La filosofía analítica centró su estudio en el campo de lo mental por varias razones. En primer lugar, como ya se mencionó antes, el lenguaje constituía el principal objeto de interés de la filosofía analítica y tradicionalmente se había entendido en el campo de la filosofía que el lenguaje constituía el mecanismo privilegiado para la expresión del pensamiento. En segundo lugar, la filosofía analítica pretendía constituirse en una suerte de purificación de la propia tradición filosófica frente a los excesos metafísicos de ésta puesto que había incurrido en multitud de problemas al hacer uso de términos especulativos sin referencia empírica alguna. Esta orientación anti-metafísica del primer proyecto de filosofía analítico, vinculado a autores como Russell o el primer Wittgenstein, determinó que la filosofía se orientase hacia el esclarecimiento del uso de muchos de los términos que estaban presentes en ciertos debates filosóficos. Uno de los ejemplos clásicos de esto lo constituía el uso del lenguaje mentalista. Muchos términos como conciencia no tenían un referente empírico claro de ahí que su uso se prestara a múltiples malentendidos. El propósito de este primer proyecto de filosofía de la mente analítica consistía en sustituir este viejo lenguaje mentalista, que tenía un origen cartesiano, por otro que sí que tuviera referentes empíricos (Engel, 2010).

Dentro de la filosofía de la mente de orientación analítica se puede observar una evolución. En un primer momento el análisis filosófico sobre la naturaleza de lo mental se realiza desde lo que se denomina una perspectiva de tercera persona. Con esta expresión los filósofos de orientación analítica se refieren a la necesidad de estudiar lo mental como si se tratase de un fenómeno físico susceptible de verificación empírica. De ahí que este análisis sobre lo mental se centrara en aquellas manifestaciones de lo mental que tienen una traducción empírica más clara, ya sea la conducta que expresa el pensamiento o el cerebro y sus procesos fisiológicos que lo sirven de soporte (Faena García-Bermejo, 2003).

En un segundo momento, se observa dentro de la propia tradición analítica un giro subjetivista, enfoque de primera persona, en el análisis del estudio de la naturaleza de lo mental. Este giro se explicaría por la propia evolución en la consideración del lenguaje que acontece dentro de la propia tradición de la filosofía analítica. Como ya se mencionó anteriormente, para esta tradición filosófica el estudio de los problemas filosóficos está fuertemente vinculado con el estudio del lenguaje y su naturaleza. Dentro de la filosofía analítica del lenguaje se produce un tránsito desde una concepción referencial del lenguaje hacia una concepción pragmatista, primero, y psicológica, después, del fenómeno del lenguaje. Este desplazamiento del foco de atención hacia lo interno y psicológico que explica el fenómeno de la significación del lenguaje estaría en la base de la preocupación que la posterior filosofía analítica manifestaría por el análisis del pensamiento como condición de posibilidad del propio lenguaje (Faena García-Bermejo, 2003).

De esta forma, la filosofía analítica se aproxima a la tradición fenomenológica⁴¹ que había convertido la aproximación propia de la primera persona en el instrumento adecuado para el

⁴¹ Curiosamente en los comienzos de la reflexión contemporánea sobre la mente, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, existió una influencia mutua entre diversas corrientes filosóficas y psicológicas sobre el estudio de la mente. William James se inspiró en sus Principios de Psicología en la obra del filósofo austriaco, Franz Brentano quien fue maestro de Husserl y este último leyó a James. Del mismo modo Husserl influyó a su vez en Bertrand Russell, quien leyó las Investigaciones Lógicas de Husserl mientras el primero se encontraba en prisión por desobediencia civil. Sin embargo, en el siglo XX se observa un completo divorcio entre las tradiciones analítica y fenomenológica pese a que ambas han tenido a lo mental como centro de buena parte de su atención (Gallagher & Zahavi, 2014).

análisis de lo mental (Gallagher & Zahavi, 2014). La fenomenología⁴² se presenta por su creador Husserl como un proyecto filosófico cuya misión consiste en convertir a la filosofía en una ciencia estricta, capaz de llevar a su plenitud lo que la ciencia, bajo la égida del positivismo, no fue capaz de hacer; ir a las cosas mismas (en el sentido de lo que éstas son, su esencia) para así encontrar un ámbito de apodicticidad y necesidad que no se encuentra al convertir el mundo en un conjunto de hechos.

Este proyecto filosófico implica tener que liberarse de los prejuicios presentes tanto en el sentido común, como en la propia visión positivista de la ciencia, que entienden el mundo como un conjunto de hechos externos al propio sujeto. Junto a esta revitalización del proyecto platónico de fundamentar la ciencia en las esencias, en la fenomenología de Husserl, hay una recuperación del principal rendimiento filosófico del cartesianismo: el descubrimiento del poder de la conciencia como el ámbito en el que se da la evidencia pura y que se encuentra a salvo de toda duda escéptica. De ahí que el proyecto fenomenológico se dirija a identificar las estructuras de la experiencia de la conciencia. De esta manera se logra superar la dicotomía sujeto-objeto, externo-interno, que caracteriza a la actitud natural y se logra la aprehensión de significaciones puras en cuanto que son dadas y como nos son dadas (San Martín, 1987).

Para alcanzar dicho objetivo la fenomenología postula la utilización de un método propio: el método fenomenológico que se articula en dos fases:

El momento de la *epoché*, en virtud del cual la existencia del mundo se pone entre paréntesis, no en un sentido cartesiano en el que la duda sobre la existencia del mundo se dirige en último término a alcanzar una certeza subjetiva sobre lo pensable, sino que la *epoché* fenomenológica se dirige a descubrir las estructuras profundas de la experiencia de la conciencia que permanecen ocultas en la actitud natural.

El momento de la reducción que, a su vez, tiene dos momentos constituyentes, un momento eidético de identificación de lo esencial a un conjunto de instancias particulares presentadas a la conciencia y un momento trascendental en el que se pasa de la conciencia psicológica al ego puro. Este segundo momento de la reducción trascendental tiene como finalidad evitar caer en un solipsismo de tipo cartesiano, por medio de la des-individualización de la conciencia y de esta manera alcanzar un ego puro que garantice la validez intersubjetiva del contenido esencial dado a dicho ego puro (San Martín, 1987).

Como pone de manifiesto Shaun Gallagher la fenomenología contribuyó de forma decisiva al esclarecimiento de la naturaleza de lo mental. Así, la fenomenología, en cuanto proyecto filosófico que pretende aproximarse a la experiencia de la conciencia, abandona cualquier presupuesto previo de naturaleza metafísica o científica sobre la mente. Su objetivo no es tanto dilucidar qué es la mente cuanto de determinar qué tipo de estructuras están presentes en nuestras experiencias de los fenómenos de la conciencia. De este modo la fenomenología entiende que la experiencia del mundo tiene naturaleza significativa⁴³, que dicha experiencia

⁴² La fenomenología es un proyecto filosófico iniciado por Husserl que se caracterizó por el hecho de estar continuamente rehaciéndose a medida que el filósofo alemán se iba percatando de algunas dificultades que encontraban sus planteamientos. No obstante, la mayoría de los comentaristas de Husserl como Eugene Fink, distinguen tres grandes periodos en su producción filosófica: un periodo pre-fenomenológico en la Universidad de Halle en el que su principal preocupación radica en encontrar una fundamentación no psicologista de las matemáticas que culmina con la publicación de las Investigaciones lógicas; un periodo fenomenológico que se extiende hasta 1913 con la publicación de Ideas I donde se desarrolla su estudio de las estructuras fenomenológicas de la conciencia y un periodo final, en Friburgo, donde se lleva a cabo una reorientación del proyecto fenomenológico sobre las causas de la crisis de la ciencia y su desvinculación del mundo de la vida, donde la preocupación por la intersubjetividad, la constitución histórica del mundo, de la vida como un conjunto de sedimentos de sentido en los que se incardina el ego y la temporalidad, constituyen el centro de atención de las investigaciones de Husserl (Múñoz Veiga, 2003).

⁴³ Por ejemplo, al fenomenólogo que analiza la experiencia visual no le interesa determinar qué procesos fisiológicos están presentes en la visión, como ocurre en el caso del neurocientífico, ni tampoco en qué condiciones una percepción es verídica, como ocurre en el caso del filósofo analítico. Para fenomenólogo se trata de dilucidar el significado de las experiencias mentales del sujeto. Por ejemplo, un sujeto puede percibir una silla como objeto de su propiedad, como un lugar para sentarse, como el puesto que ocupa el profesor (Gallagher & Zahavi, 2014, pp. 29–30).

del mundo tiene naturaleza intencional, que presupone un trasfondo cultural compartido (mundo de la vida), que está determinada por habilidades y capacidades corporales del individuo y que tiene un carácter horizontico (Gallagher & Zahavi, 2014)⁴⁴.

Junto a al surgimiento del proyecto analítico de filosofía y el desarrollo de la fenomenología, hay otra circunstancia que resulta de gran relevancia a la hora de explicar la importancia que la cuestión mente-cuerpo adquiere a lo largo del siglo XX: el nacimiento de la psicología como disciplina científica separada de la filosofía. La psicología surgió a mediados del siglo XIX en Alemania con la fundación del primer laboratorio de psicología experimental del mundo por Wundt⁴⁵. A pesar de su vinculación inicial con el método experimental, tomado de la fisiología, la psicología planteó inicialmente como objeto de estudio la conciencia y como método de acceso a la misma la introspección. Esta opción metodológica inicial causó ciertas controversias en el propio seno de la psicología ya que se entendió que dicho objeto, la conciencia, no se podía estudiar desde una perspectiva intersubjetivamente válida ya que remitía al saber del propio sujeto (perspectiva de primera persona) y además seguía anclada en una perspectiva cartesiana que entendía la mente como una realidad completamente al margen del resto del mundo físico.

10.3. Aproximación biológica a la mente

Una primera aproximación al estudio de lo mental se puede realizar desde el ámbito de ciencias tales como la antropología biológica o la neurociencia. La antropología biológica pone de manifiesto como ciertos cambios evolutivos, que tuvieron lugar durante el proceso de hominización del homo sapiens, determinaron las particulares características morfológicas y fisiológicas del cerebro del ser humano que, según esta aproximación, explicarían las particularidades de la experiencia de lo mental en los seres humanos. La posición erecta, la liberación de la mano o la forma de la columna vertebral habrían determinado el surgimiento de un cerebro tan desarrollado (Gavilán, 2013).

Como pone de manifiesto la antropología, la relación entre los cambios morfológicos derivados del proceso de hominización y el desarrollo del cerebro humano no es unívoca, sino que ambos procesos se retroalimentan entre sí y permiten explicar las enormes posibilidades de acción y pensamiento que le fueron conferidas al ser humano como resultado de estos cambios evolutivos (López Molina & Abad Pascual, 1996).

La aproximación científica al estudio de lo mental destaca como esta característica que permite al ser humano albergar deseos, creencias, tener intenciones o estados anímicos, es el resultado del proceso mismo de la evolución, que ha operado al igual que en el desarrollo de cualesquiera otros rasgos morfológicos de la especie a través del mecanismo de la selección natural. Esta selección natural no habría obedecido a ningún fin o propósito, sino que se habría desenvuelto según los principios de la lucha por la existencia y la supervivencia de los más aptos. Así existirían diversos niveles de complejidad en la organización psicofísica de los seres vivos debido a que los diversos seres vivos tienen exigencias adaptativas a su entorno muy diferentes entre sí. Como ponen de manifiesto los biólogos Maturana y Varela el surgimiento de los sistemas nerviosos en el reino animal estaría vinculado a la propia necesidad adaptativa de hacer frente a los retos que plantea la movilidad⁴⁶. Esta necesidad de moverse habría determinado que los animales tuvieran que disponer de mecanismos para procesar la información del entorno de naturaleza más compleja. A su vez, la complejidad creciente en el nivel de desarrollo de los sistemas nerviosos animales obedecería a las diferentes exigencias

⁴⁴ Es decir que no se da de forma completa y definitiva, por ejemplo, nuestras percepciones son parciales están mediatizadas por el lugar que ocupamos en el espacio, pero éstas resultan significativas para nosotros en virtud de experiencias pasadas (retenciones) y proyecciones futuras (protecciones).

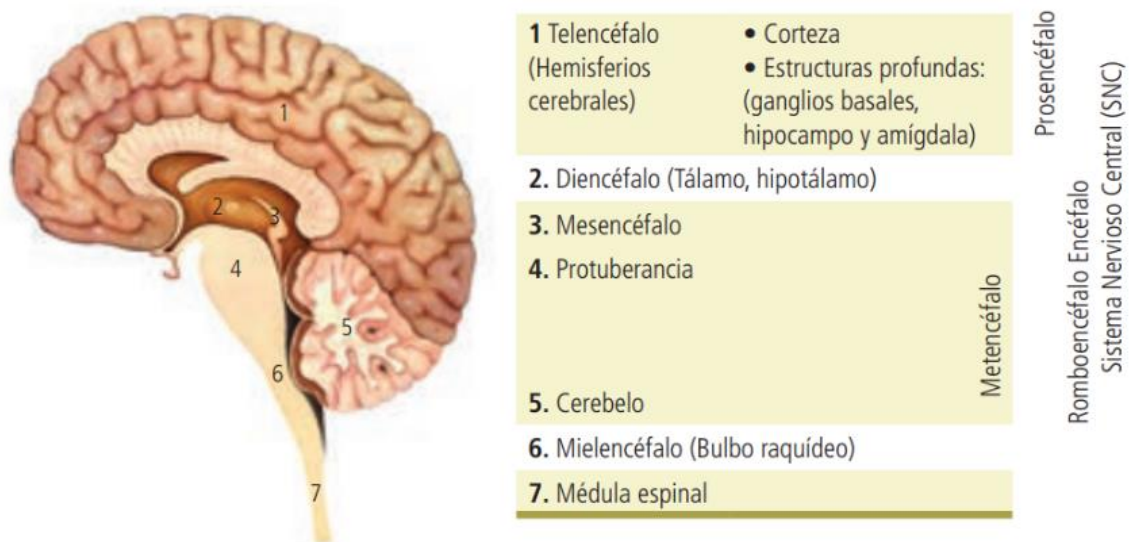
⁴⁵ Existen discrepancias entre los historiadores de la psicología acerca del momento fundacional de su disciplina. Sin embargo, se suele atribuir dicho honor a la escuela experimental de Wundt por una serie de razones (Sáiz et al., 2009): a) Estableció una definición de psicología, b) planteó el objeto y los problemas de aquella, c) indicó la metodología que se debía emplear, d) creó la primera publicación científica de la disciplina (*Philosophische Studien*) y e) creó el primer laboratorio experimental.

⁴⁶ Frente al reino vegetal, cuya inmovilidad explicaría el hecho de que no hayan desarrollado sistemas nerviosos.

adaptativas respecto del entorno experimentadas por las diferentes especies animales (Gavilán, 2013).

Así los vertebrados habrían desarrollado un sistema nervioso central compuesto de un encéfalo y una médula espinal. En el caso de los mamíferos superiores su sistema nervioso central es mucho más complejo precisamente por su mayor desarrollo encefálico. Dentro de la familia de los primates el encéfalo del ser humano destaca con respecto al que poseen otros primates como son el gorila y el chimpancé⁴⁷. Este crecimiento de la capacidad craneana se explicaría porque el crecimiento del encéfalo humano ha tenido lugar principalmente a nivel de una de sus partes, el cerebro, frente a las otras partes (cerebelo y tronco cerebral) que han permanecido estabilizadas.

La complejidad del encéfalo humano se deriva de la propia complejidad de sus partes constituyentes. Dentro de él se pueden distinguir tres grandes regiones (Alonso García, 2012).



48

1. Prosencéfalo.

a. Telencéfalo o hemisferios cerebrales.

- I. Corteza cerebral que rodea ambos hemisferios.
- II. Ganglios basales que están relacionados con los movimientos automáticos y rítmicos.
- III. Sistema límbico, ubicado en los lóbulos temporales que desempeña una función muy importante en los procesos psicológicos de motivación y en las emociones.

b. Diencefalo.

- I. Tálamo que procesa y distribuye toda la información motora y sensorial que accede al córtex cerebral. Esta parte regula los niveles de conciencia y los estados emocionales.
- II. Hipotálamo. Dicho órgano controla el sistema nervioso autónomo que se encarga de las funciones internas de los órganos (latidos del corazón, respiración etc....).

⁴⁷ La capacidad craneana del encéfalo humano llega hasta los 1.800 cm³ mientras que en aquella rara vez supera los 500 cm³.

⁴⁸ (Alonso García, 2012, p. 62).

2. Mesencéfalo que es el componente más pequeño del encéfalo. Varias de sus regiones se encargan de controlar los movimientos oculares, la coordinación de los reflejos visuales y auditivos o los músculos esqueléticos.
3. Rombencéfalo.
 1. El cerebelo es un órgano con muchos pliegues y circunvoluciones. Regula la fuerza y la disposición del movimiento, así como el aprendizaje de funciones motoras.
 2. La protuberancia contiene un gran número de neuronas cuya función es la de distribuir información entre el cerebelo y los hemisferios cerebrales.
 3. El bulbo raquídeo controla las funciones digestivas o el sistema cardiovascular.
4. Médula espinal que es una estructura de forma cilíndrica que recoge información motora para enviarla al cerebro y que distribuye las fibras motoras hacia los órganos efectores del cuerpo (músculos y glándulas).

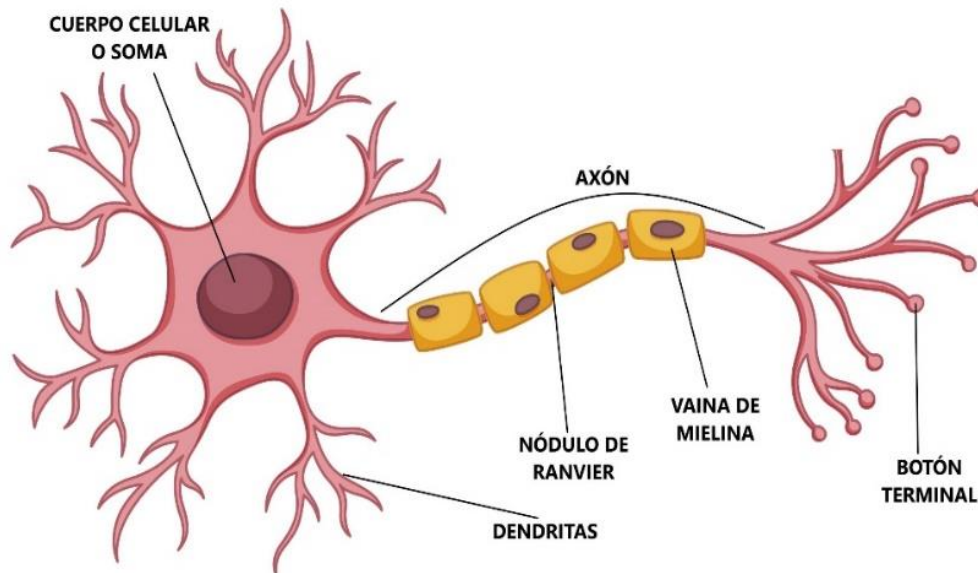
Como puede deducirse de lo anteriormente expuesto, el cerebro es el órgano más importante del sistema nervioso central. Situado en el interior del cráneo posee 100.000 millones de neuronas y es el más desarrollado en la escala evolutiva. Se divide en dos hemisferios cerebrales divididos por una banda gruesa de fibras nerviosas llamada cuerpo caloso. Ambos hemisferios controlan lados opuestos del cuerpo humano y tienen distintas funciones cognitivas asociadas cada uno. Además, existen una serie de fisuras que dividen cada hemisferio en cuatro lóbulos (frontal, parietal, temporal y occipital) cada una de las cuales tiene asociadas funciones específicas. La corteza cerebral constituye el 80% del peso del cerebro y en ella se pueden también distinguir diversas áreas funcionales⁴⁹.

Aunque, como se ha visto, existe una especialización funcional en el cerebro humano no se puede afirmar que exista una conexión biunívoca entre zonas cerebrales y funciones mentales dado que el cerebro funciona de manera holista. Lo que hacen las zonas cerebrales es iniciar o inhibir un proceso neural para el que están especializadas pero el funcionamiento de los procesos mentales es global (Alonso García, 2012)⁵⁰.

Buena parte de las peculiaridades del funcionamiento del sistema nervioso central se explican por la especial naturaleza de sus células constituyentes, las neuronas, que están especializadas en el procesamiento de información. Las neuronas cuentan con una membrana externa que posibilita la conducción de impulsos nerviosos y se comunican entre sí por medio de conexiones llamadas sinapsis. Éstas se componen, a su vez, de tres partes (Alonso García, 2012).

⁴⁹ Corteza somatosensorial, motora, auditiva y visual.

⁵⁰ Como se pone de manifiesto en ciertos experimentos como el llevado a cabo por el neurólogo Roger Sperry con pacientes con cerebro dividido a los que se les ha operado en el cuerpo caloso para impedir la comunicación entre ambos hemisferios cerebrales (Alonso García, 2012, p. 64).



51

1. Cuerpo celular. Contiene la información genética de la célula.
2. Axón. Vía a través de la cual se trasmite la información de una neurona hacia otras por medio de las sinapsis. Está recubierto por células gliales que tienen como función separar grupos de neuronas y producir la mielina, capa aislante del axón. Si esta capa se pierde se produce una alteración en la capacidad de la neurona para transmitir los impulsos lo que afecta a la percepción o la coordinación motora (dependiendo del tipo de neurona de la que se trate).
3. Dendritas o prolongaciones del cuerpo celular que actúan como receptores de las señales procedentes de otras neuronas. Según sus diversas proyecciones dendríticas se pueden distinguir varios tipos:
 - a. Unipolares. Solo tienen una prolongación. Son propias de los organismos invertebrados.
 - b. Bipolares. Tienen dos prolongaciones. Son características de las neuronas sensoriales, por ejemplo, las presentes en la retina.
 - c. Multipolares. Tienen un axón y múltiples dendritas. Son propias de los mamíferos.

Las neuronas también se pueden clasificar según el tipo de conexiones que realizan:

1. Sensoriales o aferentes. Su función consiste en transmitir información desde los tejidos u órganos sensoriales hacia el interior de la médula espinal y desde allí al cerebro donde se procesa la información.
2. Motoras o eferentes. Su función es transmitir información sensoriomotora desde el cerebro o la médula espinal hasta los músculos y las glándulas del cuerpo.
3. Interneuronas. Recogen los impulsos de las neuronas aferentes y se los transmiten a las eferentes.

El sistema nervioso central es un sistema electroquímico de transmisión de información que se realiza por medio de las neuronas a las que les corresponde la función de transmitir impulsos nerviosos que son variaciones de potencial eléctrico en las neuronas que se producen por alteraciones en la carga iónica. Dichos impulsos nerviosos se transmiten por medio de conexiones sinápticas entre neuronas que pueden tener naturaleza eléctrica (el medio más rápido) o química (más lento, aunque permite una mayor amplificación de la señal transmitida).

⁵¹ (López Molina & Abad Pascuala, 1996, p. 46).

a un mayor número de neuronas) que consiste en la liberación de neurotransmisores. Dentro de estos existen varios tipos (Gavilán, 2013):

1. Dopamina. Regula la actividad motora.
2. Serotonina. Interviene en la regulación de los estados de ánimo, los estados de vigilia y sueño o en los mecanismos asociados al dolor.
3. Noradrenalina. Interviene en las reacciones de alerta del organismo (aceleración del corazón, dilatación de los bronquios o la subida de la tensión arterial).
4. Endorfinas. Tienen un efecto relajante.

Las implicaciones filosóficas de lo visto anteriormente son enormes. La complejidad creciente del cerebro humano en relación con la de otras especies ha llevado a algunos autores como el neurocientífico Paul McLean a postular la tesis de que la propia organización del cerebro humano reproduciría el propio proceso filogenético. Según esta hipótesis las tres capas cerebrales se corresponderían con tres fases evolutivas diferentes, de forma que en el cerebro humano existirían vestigios de un proto cerebro reptiliano que se correspondería con la zona más primitiva del cerebro (médula y cerebro medio) y se correspondería con las funciones de supervivencia, un cerebro límbico (amígdala, hipocampo, tálamo, hipotálamo, hipófisis) que albergaría la cognición social y un cerebro cognitivo superior que se correspondería con los dos hemisferios cerebrales y que sería el que confiere al ser humano capacidades cognitivas superiores con respecto al resto de las especies (Alonso García, 2012).

Esta hipótesis tiene dos implicaciones filosóficas:

1. Que la cognición es fruto del proceso evolutivo, de forma que su base orgánica sería innegable de forma que asociar lo mental con algo distinto a lo anatómico-orgánico no tendría fundamento alguno.
2. Que la cognición se caracteriza por la continuidad en la propia historia evolutiva de forma que las diferencias cognitivas entre las diversas especies serían de grado y no de tipo. Esta tesis chocaría con una concepción de lo mental que ha sido prevalente en la historia de la filosofía como ha sido la visión cartesiana. Según esta concepción lo mental tiene una naturaleza particular que se diferencia del resto de la naturaleza por el hecho de poseer propiedades específicas. Así mientras que lo físico para Descartes es fundamentalmente extensión (propiedad de tener dimensiones dentro del espacio) lo mental es inextenso (no tiene lugar). Como pone de manifiesto Damasio esta visión cartesiana de lo mental permeó el pensamiento en el campo de la medicina y los estudios biológicos, ya que se consideró que lo mental era un campo ajeno al estudio de la ciencia que estaba reservado al ámbito de la filosofía o la religión. Esto determinó, según el pensador italiano, la amputación de una parte del propio concepto de la humanidad y justificó ese tratamiento secundario que durante mucho tiempo tuvieron las afecciones de la mente en el campo de la medicina (Damasio, 2001).

10.4. Aproximación Metafísica a la mente

Por metafísica u ontología⁵² se entiende aquella disciplina que estudia aquello que hay en su consideración más general. Así la metafísica estudia lo que hay a partir de aquello que comparte todo lo que hay: el ser. Dentro del tipo de entidades que existen, hay una, la mente,

⁵² Respecto a la cuestión de la denominación Metafísica u Ontología existe un debate. La denominación de metafísica para un conjunto de reflexiones de origen aristotélico tiene una larga tradición que se remonta al compilador de la obra del estagirita, Andrónico de Rodas. Ya dentro de la obra del pensador griego se entiende que los temas tratados bajo el rótulo de lo que luego se llamará metafísica hacen referencia a aquello que está más allá de la experiencia y que la posibilitan. El propio Aristóteles parece distinguir dentro de lo que él llama filosofía primera una parte que estudia el ente en cuanto que ente y otra que estudia a Dios como primer motor. Durante el barroco (Wolff) se entiende que la ontología es una parte de la metafísica especial que trata del ente y sus propiedades. Dentro de la propia tradición analítica de la filosofía también existe un debate sobre la posibilidad de una metafísica u ontología. Autores como Carnap se mostraron escépticos en relación con la posibilidad de un conocimiento que pretenda ir más allá de los datos aportados por la experiencia. Otros autores como Strawson admiten una metafísica como ontología que se ocupe de los rasgos más generales de la realidad sin incurrir en los excesos especulativos asociados con la metafísica tradicional (Ferrater Mora, 1994).

que parece presentar unas características particulares que la alejan del resto de lo que hay. Así la metafísica u ontología de la mente⁵³ se interroga por la naturaleza de la mente. La primera cuestión que se suscita es la de si la mente es una entidad similar al resto de las entidades físicas, aunque dotada de una mayor complejidad o si por el contrario se trata de una entidad sui generis, de naturaleza inmaterial. La primera alternativa ha llevado a identificar lo mente con diversos órganos del cuerpo humano⁵⁴ o incluso con una disposición al comportamiento. Este tipo de enfoques sustancialistas dan lugar a posiciones monistas. La segunda alternativa ha llevado a considerar que lo mental se identifica con una entidad de naturaleza espiritual que encarna y dirige el cuerpo y que tendría una naturaleza inmortal. Este tipo de enfoques se conocen como dualismos sustanciales (Jacquette, 2009).

Otra alternativa es considerar que lo mental no es una entidad, sino que se trata de una propiedad o un atributo. A este enfoque se le denomina dualismo de propiedades. A medida que la noción de lo mental fue despojándose de vestigios mítico-religiosos se comenzó a entender como una actividad o proceso de naturaleza interna, perfectamente accesible para el propio individuo de forma introspectiva, y sólo accesible de forma indirecta o inferencial por parte de terceros: visión adjetiva⁵⁵. Este tipo de enfoques dan lugar a posiciones psicológicas o funcionales de lo mental (Jacquette, 2009).

Otros autores sostienen que no tiene sentido plantear una dicotomía entre lo interno y lo externo cuando se hace referencia a la mente ya que lo mental implica la existencia procesos complejos que involucran actividades motoras de interacción con el entorno. Este tipo de enfoques se conocen como *4E*⁵⁶ por su denominación en inglés. En general estas corrientes se caracterizan por una serie de notas (González Grandon, 2023):

1. Niegan que lo mental involucre la existencia de representaciones sobre el mundo.
2. Enfatizan que no tiene sentido entender lo mental como algo interno que acontece en el cabeza, sino que lo mental involucra necesariamente la dimensión corporal del ser humano y la interacción con el entorno.
3. Se inspiran en las obras del psicólogo ecológico Gibson y los enfoques fenomenológicos de Heidegger y Merleau-Ponty, los estudios sobre la cibernética y la biología autopoietica de Varela y Maturana.

Por último, junto a estos enfoques que afirman la existencia de la mente (entidad) o lo mental (propiedad) existen también otros enfoques, los eliminativistas, que niegan la existencia de lo mental. Según estos autores lo mental es un residuo que permanece en el lenguaje y que procede de una época pretérita del desarrollo del conocimiento sobre el ser humano en la que todavía nuestro conocimiento del cerebro y las neurociencias era muy escaso. Este tipo de autores (Churchland) establecen una analogía entre el lenguaje mentalista y el lenguaje precientífico o el lenguaje de los albores de la revolución científica del siglo XVII. Para ellos, hablar hoy en día de la mente equivaldría a que los químicos contemporáneos todavía explicaran el fenómeno de la combustión apelando a la existencia de una sustancia desconocida e inmaterial denominada flogisto (Chacón Fuertes & Rodríguez González, 2009).

⁵³ Dentro de la propia filosofía analítica de la mente hay quienes hablan de una metafísica de la mente, Jacquette o Crane, mientras que otros prefieren hablar mejor de una ontología de la mente, Jaworski.

⁵⁴ Para los sumerios el centro anímico vital recaía en el hígado. Los egipcios en el corazón. Alcmeón e Hipócrates en el cerebro, mientras que Aristóteles situaba al corazón como el órgano vital por excelencia.

⁵⁵ La visión adjetiva de lo mental hace referencia al cómo de lo mental más que al qué (Bayne, 2022).

⁵⁶ La denominación de enfoques *4E* hace referencia a cuatro corrientes críticas con el cognitivismo clásico: Embodied (corporeizada), Embedded (situada), Extended (extendida) y Enactived (enactivista). Los llamados enfoques *4E* sobre la cognición coinciden en señalar la importancia que para el proceso cognitivo tienen las características del cuerpo del agente y su interacción con el entorno físico y social. Por otro lado, los enfoques *4E* denuncian el cerebrocentrismo que ha dominado el estudio de la cognición en las últimas décadas y destacan que los aspectos motores, corporales e interactivos (externos) juegan bien un rol causal, funcional o constitutivo de los procesos cognitivos. Otro aspecto que destacan los enfoques cognitivos *4E* es la importancia que para la correcta comprensión del pensamiento tiene la dimensión práctica de aquel de forma que para comprender correctamente cómo pensamos es necesario conocer también el tipo de problemas que queremos resolver por medio del pensamiento (González Grandon, 2023).

Tradicionalmente se ha entendido que la mente (entidad) o lo mental (propiedad o proceso) tiene asociadas una serie de características. Históricamente han existido varios paradigmas o modelos explicativos de la naturaleza de la mente que han intentado dar una explicación de esta serie de características. Precisamente, la incapacidad de algunos de estos modelos de poder explicar todas y cada una de dichas notas es lo que ha propiciado el cambio en los paradigmas que intentan explicar lo mental (Tejedor Campomanes, 1996).

10.4.1. La mente es intencional

La propiedad de la intencionalidad fue puesta de manifiesto por el psicólogo y filósofo austriaco Franz Brentano (1838-1917) quien a su vez se inspiró en la escolástica medieval. La intencionalidad hace referencia a la propiedad que tienen algunos estados mentales de dirigirse o apuntar hacia algo externo a ellos mismos. Así, por ejemplo, nuestras creencias son de algo (creo que hay un gato), nuestros deseos tienden a algo (deseo ir de vacaciones). La intencionalidad no está presente en todos los estados mentales, por ejemplo, puedo sentirme triste sin que exista un motivo para ello. Esta naturaleza intencional de ciertos estados mentales ha sido objeto de una amplia discusión tanto dentro del campo de la filosofía analítica como en el campo de la fenomenología. Basta decir que la intencionalidad parece ser una característica sui géneris de los estados mentales. Aunque ciertos símbolos también exhiben la capacidad de dirigirse o apuntarse a algo externo a ellos mismos su intencionalidad no es originaria sino derivada ya que la tienen porque hay una conciencia o mente que se la confiere; en cambio, en el caso de los estados mentales dicha intencionalidad no proviene de ningún lado. Por otro lado, existe una tendencia creciente en el estudio de la cognición hacia la naturalización de los procesos mentales, es decir, a su explicación en términos neurocientíficos. Uno de los fenómenos mentales que más problemas plantea a dicho proyecto naturalizador es la noción de intencionalidad. En relación con la intencionalidad se pueden señalar dos rasgos que la hacen peculiar (Tejedor Campomanes, 1996):

- La inexistencia intencional. Aquello a lo que apuntan los estados mentales puede ser algo externo pero que no tenga existencia física. Por ejemplo, puedo tener pensamientos sobre unicornios o tener celos infundados.
- Los estados intencionales manifiestan una determinada relación del sujeto con respecto a aquello sobre lo que se dirigen. Así, por ejemplo, puedo creer en los extraterrestres y desear que éstos visiten la tierra.

10.4.2. La mente es consciente

Uno de los aspectos más controvertidos cuando se habla de la mente es la cuestión de la consciencia. Esta hace referencia a una experiencia o autoconocimiento que cada uno tiene de sus propios estados mentales. La experiencia de percibir un color no se puede identificar con conocer una serie de hechos físicos sobre dicho color. Experimentar el color rojo es distinto que saber que el color rojo se corresponde con una longitud de onda visible para el ojo humano. A esta experiencia única e irreplicable sobre los propios estados mentales se la conoce como consciencia. Para algunos autores, la consciencia es una característica fundamental de lo mental hasta el punto de que si dicha experiencia no se da no cabe atribuir propiamente condición mental (Jacquette, 2009).

De ahí que uno de los grandes problemas a la hora de determinar si los animales o las máquinas tienen mente es la determinar si aquellos pueden disponer de consciencia. Dado que la consciencia es una experiencia subjetiva resulta enormemente difícil de atribuir a terceros. Un autor como Thomas Nagel aprovecha esta característica de lo mental para negar aquellas teorías que pretenden reducir lo mental a un proceso neuronal. Inspirándose en algunas ideas que sobre cognición animal expuso Wittgenstein en las Investigaciones Filosóficas (1953) propone un experimento mental. Según Nagel el murciélago es un mamífero placentario cuya experiencia del mundo es tan diferente de la nuestra puesto que hace uso de la ecolocalización para percibir su entorno, que nos resultaría imposible ni tan siquiera poder simular por medio de la imaginación, la experiencia de ver el mundo como aquel animal (Jacquette, 2009, pp. 194–195).

10.4.3. La mente es representacional

La mente funciona a través de representaciones. La representación es algo que ocupa el lugar de algo que no está presente. Así la foto del retrato representa a una persona que no está presente. Que la mente opere por medio de representaciones se deriva de la característica que se vio anteriormente de que la mente es intencional. La representación cumple entonces el papel de intermediario entre el mundo y la mente. La cuestión que se plantea dentro de la filosofía de la mente es la de determinar de qué tipo de representaciones hace uso la mente. Tradicionalmente la semiótica distingue varios tipos de representaciones (Tejedor Campomanes, 1996):

1. Índice. En el caso del índice la representación mantiene algún tipo de vinculación física con aquello que representa. Por ejemplo, el humo con respecto al fuego o la huella con respecto al pie que la ha producido.
2. Icono. En este caso el icono mantiene una semejanza estructural, pero no física, con aquello que representa. Por ejemplo, el mapa con respecto a la ciudad. En este caso no hay una semejanza física pero el mapa presenta una organización que reproduce la organización de la ciudad que representa.
3. Símbolo. La representación solo mantiene una relación convencional con aquello que representa. Por ejemplo, la palabra perro tiene una vinculación arbitraria con el mamífero de cuatro patas que ladra ya que dicho mamífero se nombra por medio de otras palabras en otros idiomas (*Hund, chien, dog...*).

Una de las cuestiones que más han interesado la historia de la filosofía es la de la naturaleza de las representaciones mentales la cuestión de si estas disponen de capacidad representativa en virtud de su semejanza física, estructural o simbólica con aquello a lo que se remiten. Una visión contemporánea que ha tenido gran influencia es la del filósofo Jerry Fodor. Para este autor las representaciones mentales tienen naturaleza simbólica, es decir, son símbolos discretos que la mente combina conforme a ciertas reglas sintácticas. Esta visión está vinculada a una noción de que la mente opera de manera similar a como lo hace un computador y a la idea de que la mente opera conforme a un lenguaje propio de naturaleza lógica. Al mismo tiempo Fodor se compromete con una visión naturalizada de la mente porque afirma que dichos mecanismos de representación simbólica deberían tener una implementación neuronal. La principal ventaja que ofrece el enfoque de Fodor es que permite explicar algunas de las características que tiene asociada la mente y que también comparte el lenguaje como capacidad humana (Cain, 2016):

1. La productividad. Tanto la mente como el lenguaje, que para Fodor es una traducción de ese lenguaje interno del pensamiento, tienen la capacidad de producir un infinito número de entidades, pensamientos en el caso de la mente y enunciados en el caso del lenguaje, a partir de un número limitado de símbolos.
2. La posibilidad de combinar pensamientos de forma lógica. Por ejemplo, pienso en ir a la nevera porque antes he creído que allí hay comida.
3. Explicar la propia vinculación del lenguaje con el pensamiento. Así para Fodor el hecho de que dispongamos de dicho lenguaje del pensamiento es lo que nos permite “traducir” pensamientos en palabras y aprender los propios lenguajes.

Al enfoque representacionista simbólico de Fodor se le hacen también una serie de objeciones (Bayne, 2022):

1. Como pone de manifiesto el psicólogo Daniel Kahneman (1934-2024) nuestro pensamiento no siempre obedece a reglas lógicas, sino que existen ciertos sesgos cognitivos que nos llevan a actuar de formas que no son racionales.
2. La hipótesis de Fodor vincula la posesión de mente con la posesión de un lenguaje del pensamiento. Esta visión plantea problemas a la hora de extender lo mental a animales, dado que la evidencia experimental (Beck, Camp) parece indicar más bien que el pensamiento representacional en los animales no es simbólico sino icónico (bajo la forma de diagramas o mapas).

3. La hipótesis de Fodor, aunque se pretende naturalista no explica cómo se implementan a nivel orgánico (neuronal) esas estructuras simbólicas del lenguaje del pensamiento y tampoco explica el fenómeno de la conciencia, la experiencia subjetiva asociada a ciertos estados mentales.

10.4.4. Paradigmas sobre la mente

En la consideración ontológica de la mente se han dado básicamente tres grandes paradigmas en la historia de la filosofía (Tejedor Campomanes, 1996):

10.4.4.1. La mente como alma

Aunque hoy en día las palabras tales como alma o anímico se usan en un contexto religioso no siempre fue así y hubo un tiempo en el que la palabra alma tenía un campo semántico más amplio y dentro de sí englobaba realidades que hoy situamos cercanas a la filosofía o la psicología. Como pone de manifiesto la antropología cultural históricamente multitud de culturas albergaron creencias relativas a la existencia de un principio que diferencia a lo viviente de lo inerte. Este principio ha recibido diferentes nombres según las culturas⁵⁷ y en sus comienzos tenía un doble propósito: designar aquello que diferencia a los vivientes y el doble no material del ser humano que subsiste al finalizar la existencia biológica. En el pensamiento griego arcaico se observa una evolución en la consideración del alma, pasando de considerarlo un simulacro (sombra) desvaído del propio cuerpo que vaga por el hades a considerarlo (de formas diversas según cada pensador presocrático) un principio vital. Como señala Dodds, en la configuración dualista del ser humano, que entiende a éste como ser de naturaleza espiritual encerrado en un cuerpo mortal e imperfecto, influyeron notablemente las ideas religiosas órficas desarrolladas en el sur de Italia y que tuvieron su origen en ideas religiosas importadas desde Dacia y Escitia. Según esta visión en cada hombre hay una realidad de origen divino que preexiste al cuerpo y que puede subsistir a la propia degradación orgánica de éste. La unión de esta realidad espiritual y divina con lo corporal es accidental y tiene su origen en un pecado o falta. El sentido de esa unión accidental es penitencial: expiar una falta cometida para lograr una liberación definitiva por parte de esa realidad espiritual de todo atisbo de corporalidad. Para esta visión lo corporal se entiende como una cárcel o sepulcro para el alma (Ferrater Mora, 2020).

Esta visión influyó en filósofos griegos como Empédocles, los pitagóricos y, sobre todo, en Platón que desarrolló su pensamiento antropológico a partir estas premisas órficas. Aunque Platón no escribió ninguna obra sistemática donde recoja su antropología, sino que escribió diversos diálogos durante un largo periodo de su vida en los que fue introduciendo modificaciones, se pueden señalar algunas ideas generales relativas a la concepción platónica sobre el alma. En el Fedón (79e-80d) Platón señala muy claramente la contraposición entre lo corporal y lo anímico a partir de una contrastación entre sus respectivas características:

“De todo lo dicho se nos deduce esto: que el alma es lo más semejante a lo divino, inmortal, inteligible, uniforme, indisoluble y que está siempre idéntico consigo mismo, mientras que, a su vez, el cuerpo es lo más semejante a lo humano, mortal, multiforme, irracional, soluble y que nunca está idéntico a sí mismo (...) Por lo tanto, el alma, lo invisible, lo que se marcha hacia un lugar distinto y de tal clase, noble, puro, e invisible, hacia el Hades en sentido auténtico, a la compañía de la divinidad buena y sabia” (Platón, 1988).

En este texto Platón señala como características de la naturaleza del alma su carácter indivisible e incorruptible derivándose de ello su condición inmortal. Según Platón, el alma presenta una naturaleza similar a la del *eidos* que, según la ontología platónica, constituye el fundamento ontológico, epistémico y ético de la realidad sensible. Una buena parte del diálogo el Fedón se dedica a demostrar el carácter inmortal del alma⁵⁸.

⁵⁷ *Nefesh* (hebreo), *Nefs* (árabe), *Animus* (latín), *Duja* (ruso), *Geist* (alemán).

⁵⁸ El hecho de que Platón presente diversos argumentos en favor de la inmortalidad del alma en dicho diálogo no es casual dado el contexto dramático en el que este diálogo tiene lugar: las horas anteriores a que Sócrates cumpla su condena a muerte y en las que está rodeado de varios de sus discípulos a los que intenta reconfortar ante su

En este diálogo Platón está interesado subrayar la independencia del alma con respecto al cuerpo y en señalar el diferente porvenir que les espera a las diferentes almas según la relación que hayan mantenido con lo corporal mientras ambas, alma y cuerpo, se han mantenido unidas durante la vida biológica. Para Platón el alma destaca por su carácter racional cuya función consiste en moderar las pasiones y los deseos conforme a una visión intelectualista de la moral según la cual el vicio moral tiene su origen en el desconocimiento del bien. Por eso el cultivo del alma mediante la adquisición del conocimiento permite al ser humano llevar adelante una vida virtuosa. No obstante, Platón no es ingenuo y sabe el papel que tienen las pasiones en el desarrollo de la conducta humana, de ahí que diferencie en la República tres aspectos del alma a partir de su vinculación con la corporalidad por medio de las pasiones. Así en el libro IV de la República (439 d.ss) Platón distingue entre un aspecto racional del alma (*logistikón*), un elemento concupiscente que tiende a la satisfacción de los apetitos corporales, y un aspecto irascible, que en los conflictos entre la parte racional y la concupiscente se convierte en aliada de la parte racional del alma (Vallejo Campos, 2017).

Esta tesis espiritualista del alma, cuyo representante más destacado en el campo de la filosofía occidental es Platón, no resulta adecuada hoy en día:

1. Se trata de una propuesta especulativa, inverificable y que está asociada a creencias religiosas por lo que no constituye verdadero conocimiento.
2. Es incompatible con la hipótesis del cierre causal de los fenómenos naturales que se ha impuesto como paradigma de explicación de los fenómenos naturales al menos desde la revolución científica del siglo XVII. La razón radicaría en que apela a la existencia de una entidad inmaterial, el alma, no sometida a las leyes de la física y cuya existencia no es verificable, a la que se le atribuye un poder causal sobre el mundo. Dicho poder causal se manifestaría a través de las acciones de los individuos que tendrían su origen en voliciones, deseos e intenciones radicadas en el ese centro espiritual llamado alma.

10.4.4.2. La mente como psique

La teoría psicológica entiende que la mente es un conjunto de procesos psicológicos en los que se manipulan ideas o representaciones mentales. Se trata de una concepción de lo mental vinculada al pensamiento filosófico de la modernidad en el que entiende que nuestro acceso al mundo no es inmediato, sino que está mediado por la existencia de ideas o representaciones de la realidad externa. Aunque no implica necesariamente una filosofía de corte empirista su mayor desarrollo se encuentra en autores de la tradición empirista como Locke o Hume. Según la tradición empirista todo nuestro conocimiento tiene su origen en los sentidos de forma que la validez de nuestras ideas o representaciones mentales depende de que tengan algún sustrato perceptivo. Bajo esta concepción la mente humana consistiría en una serie de procesos psicológicos en los cuales asociaríamos ciertas ideas simples para conformar ideas más complejas (Leahey, 2004).

Un autor característico de esta visión psicológica de la mente es John Locke, un autor de la corriente empirista para quien todo nuestro conocimiento tiene su origen en la experiencia, frente al innatismo defendido por la corriente racionalista continental durante el siglo XVII. Para Locke nuestras representaciones mentales (ideas en su terminología) son simples o compuestas. Las ideas simples son aquellas sensaciones que la mente adquiere de forma pasiva cuando los sentidos son afectados por los cuerpos (ideas de sensación). Cuando estas sensaciones provienen de un solo sentido reciben el nombre de cualidades secundarias, en cambio cuando provienen de varios sentidos se denominan cualidades primarias. Junto a las ideas simples de sensación existen otras ideas simples de reflexión que son aquellas ideas simples que tienen su origen en la vida psíquica del individuo. Locke afirma que la mente

próxima partida. Sócrates aporta diversos argumentos en favor de la inmortalidad, sin embargo, el más famoso hace referencia a la anamnesis: el alma accede a lo inteligible no por medio de los sentidos sino por medio de la anamnesis (recuerdo) lo que sugiere una preexistencia del alma donde esta conoció las ideas. En puridad este argumento sólo sirve para justificar la preexistencia, pero no la inmortalidad; ésta se derivaría del carácter simple y no compuesto del alma ya que sólo lo que es compuesto parece (Fedón, 77c-78d).

humana no sólo recibe pasivamente ideas o representaciones, sino que también tiene una naturaleza activa y es capaz de formar nuevas ideas a partir de las ideas simples que la mente ha recibido de la experiencia. La formación de estas ideas complejas se realiza por medio de una serie de mecanismos psicológicos: combinación, yuxtaposición y abstracción (Locke, 1956).

En relación con la propuesta psicológica sobre la mente de Locke conviene destacar dos aspectos (Fernández & Soto Bruna, 2006):

1. Las representaciones o ideas son entidades privadas de la mente de cada individuo. Para evitar el problema del solipsismo, la reducción de toda la realidad existente a la mente del individuo, Locke acude a dos mecanismos: el primero tiene que ver con la existencia en todos los seres humanos de una capacidad de abstracción por medio de la cual todos los individuos pueden formar conceptos generales comunes; el segundo tiene que ver con la existencia de un lenguaje público compartido cuyos nombres comunes refieren a esos conceptos generales comunes formados por abstracción.
2. Las representaciones o ideas tienen un sustrato físico para Locke (neuronal diríamos hoy en día) pero no se identifican con dicho sustrato, de ahí que se pueda caracterizar al planteamiento de Locke como dualista psicológico en lo relativo a la naturaleza de la mente. El mismo Locke lo deja claro en este pasaje de sus Ensayos sobre el entendimiento humano:

“Si, por lo tanto, los objetos externos no se unen a nuestra mente cuando producen ideas en ella, y, sin embargo, percibimos esas cualidades originales de aquellos objetos que individualmente caen bajo nuestros sentidos, es evidente que habrá algún movimiento en esos objetos que, afectando alguna parte de nuestro cuerpo, se prolongue por conducto de nuestros nervios o espíritus animales hasta el cerebro o el asiento de la sensación, para producir allí en nuestra mente las ideas particulares que tenemos acerca de dichos objetos” (Locke, 1956, p. 119).

Aunque la concepción psicológica de la mente supone un importante avance en la comprensión del fenómeno mental, todavía se trata de una concepción de lo mental que presenta ciertas deficiencias (García Rodríguez, 2023):

1. La concepción psicológica de la mente supone un paso importante en la naturalización de la mente (explicación de la mente en términos racionales y no míticos). No obstante, esta no logra explicar adecuadamente cómo algo físico (impulsos nerviosos) originan algo no físico (ideas o representaciones mentales).
2. Debido al escaso conocimiento del cerebro en la época de Locke y a la inexistencia de teorías modernas sobre la computación, como las que disponemos hoy en día, la tesis psicológica de Locke no logra explicar cómo operan de hecho las leyes psicológicas de asociación de ideas, sino que simplemente el pensador inglés se limita a enunciarlas.
3. La solución aportada por Locke para evitar el problema del solipsismo incurre en una circularidad ya que la capacidad para abstraer conceptos generales por parte de los seres humanos se explica a partir de la existencia de nombres comunes en el lenguaje y la existencia de nombres comunes en el lenguaje se explica a partir de la presencia de esa capacidad abstractiva común.

10.4.4.3. La mente como computadora

La teoría computacional de la mente hace su aparición a mediados del siglo XX como consecuencia de una serie de circunstancias. En primer lugar, hay que mencionar la crisis del modelo conductista de explicación psicológica. El conductismo psicológico se caracterizó por situar la conducta como el objeto de estudio de la psicología. La justificación de esta opción metodológica se encontraba en los autores conductistas entendieron que el estudio introspectivo del fenómeno de la conciencia no era compatible con las exigencias de verificación intersubjetiva que planteaba el método científico (Bayne, 2022).

Aunque el conductismo proporcionó importantes rendimientos al campo del conocimiento psicológico dicho paradigma se mostró insuficiente a la hora de explicar ciertos fenómenos cognitivos como el de la adquisición del lenguaje. La explicación clásica del aprendizaje cognitivo, propia del conductismo, establecía que aprender consistía en vincular ciertos estímulos con una determinada respuesta. Este tipo de explicación asociacionista no servía en el caso del aprendizaje del lenguaje por parte de los niños ya que estos eran capaces de producir un infinito número de emisiones lingüísticas a partir de una exposición muy limitada a estímulos lingüísticos. Por otro lado, el conductismo tampoco había sido capaz de eliminar completamente del lenguaje psicológico los términos de origen mentalista con lo cual este resultaba incoherente con sus propios presupuestos de partida (Cain, 2016).

El desarrollo de la cibernética y la moderna teoría de las computadoras permitió a los psicólogos de inspiración cognitivista recuperar para su disciplina el estudio de la conciencia que dejó de ser vista como una caja negra y pasó a ser entendida como un instrumento de procesamiento de información. Este hecho convenció a los partidarios del cognitivismo de que era posible establecer una analogía entre el funcionamiento de la computadora y el funcionamiento de la mente. Para los autores cognitivistas tanto en la computadora como en la mente se producía una manipulación de símbolos o representaciones por medio de la aplicación de algoritmos. Un algoritmo es un procedimiento que establece una rutina mecánica de los pasos que hay que dar para resolver un problema. Un ejemplo de aplicación algorítmica es el cálculo lógico de la deducción natural, introducida por el lógico y matemático alemán Gerhard Gentzen (Cain, 2016).

Por ejemplo, queremos deducir $q \wedge g$ de las premisas $e \wedge q$, $e \rightarrow g$, aplicamos los siguientes algoritmos (reglas de eliminación e introducción):

1. Premisa 1: $e \wedge q$
2. Premisa 2: $e \rightarrow g$
3. e , (eliminación de \wedge en 1)
4. g , (eliminación de \rightarrow en 2, 3)
5. q , (eliminación de \wedge en 1)
6. $q \wedge g$, (introducción de \wedge en 4, 5)

Otro aspecto que puso de manifiesto la teoría computacional fue el axioma de Haugeland⁵⁹. Este axioma sostiene que los procedimientos algorítmicos que establecen recursivamente enunciados sintácticamente bien formados también son capaces de producir enunciados semánticamente significativos⁶⁰. Con este axioma se quiere expresar la idea de que la computadora no tiene que comprender los símbolos que manipula, del mismo modo que la aplicación de la regla lógica del modus ponens no depende del contenido semántico de los enunciados sobre los que se aplica (Cain, 2016, pp. 29–30).

Además de la fundamentación teórica los psicólogos cognitivos encontraron otro argumento en favor de la hipótesis computacional: la plausibilidad de su realización física por medio del diseño teórico de un sistema, la máquina universal de Turing, que respondía al esquema computacional anteriormente descrito. El paradigma computacional no sólo se aplicó al campo de la psicología cognitiva, sino que también sirvió de inspiración a una nueva consideración de la mente dentro del campo de la filosofía analítica: el funcionalismo. Según esta visión los estados mentales son estados funcionales que admiten la posibilidad de implementarse físicamente de maneras diversas. En el caso de la mente lo que se procesan son representaciones implementadas a nivel neural (Fodor, 1984). En relación con la implementación del modelo computacional de explicación de lo mental se han propuesto dos grandes modelos (Tejedor Campomanes, 1996):

⁵⁹ Jon Haugeland (1945-2010) fue un filósofo analítico experto en el estudio de la inteligencia artificial, la filosofía de la mente, la fenomenología y Heidegger.

⁶⁰ Este axioma se suele enunciar de la siguiente forma: “Si la máquina se ocupa de la sintaxis entonces la semántica se ocupa de sí misma” (Cain, 2016).

1. Modularidad. Esta la tesis defendida, entre otros, por Jerry Fodor, quien afirma que el cerebro se compone de distintos módulos y un procesador central. Mientras que los módulos procesan información de registros sensoriales de manera autónoma, el sistema central opera a partir de las informaciones que le suministran los diversos módulos para fijar las creencias globales del sujeto a cerca del mundo. Para esta visión computacional de la mente los llamados sistemas centrales se corresponderían a lo que se conoce como la conciencia humana. Esta hipótesis cuenta a su favor con una serie de evidencias: las consecuencias que se observan en el funcionamiento cognitivo tras ciertas lesiones en ciertas áreas cerebrales o ciertos fenómenos perceptivos, por ejemplo, la llamada ilusión de Müller-Lyer⁶¹.



2. Conexionismo. Se trata de la interpretación más reciente de la estructura funcional del cerebro. Surge para resolver un problema que encontraba la teoría computacional clásica a la hora de explicar ciertos fenómenos cognitivos. Mientras que los ordenadores clásicos se mostraban extraordinariamente lentos e imprecisos a la hora de realizar ciertas tareas, como es el caso del reconocimiento de rostros, el cerebro humano muestra una enorme rapidez y seguridad en este tipo de tareas cognitivas a pesar de que la capacidad de procesamiento de los ordenadores clásicos es muy superior a la del ser humano. Este fenómeno se justificaba porque el procesamiento de las primeras computadoras tenía una naturaleza serial⁶². Por el contrario, la hipótesis conexionista es capaz de dar cuenta de este hecho descrito anteriormente ya que según dicha hipótesis la rapidez con la que se desarrollan ciertos procesos cognitivos tiene su origen en un procesamiento paralelo y no serial de la información.

10.5. Aproximación epistemológica

La aproximación epistemológica hace referencia al problema del conocimiento de las otras mentes. Dentro de este problema se incluyen cuestiones tales como si podemos tener algún tipo de acceso a otras mentes que no son las propias o la de si dicho acceso es de naturaleza perceptiva o inferencial (Gallagher & Zahavi, 2014).

Una manera clara de aproximarse a este problema es el experimento mental que plantea Wittgenstein en las Investigaciones Filosóficas (1953). En el párrafo 293 Wittgenstein se pregunta cómo podemos generalizar la experiencia de dolor si este refiere a un estado mental subjetivo de cada individuo. Para ejemplificar esta posición mentalista, que entiende el dolor como un estado privado de cada individuo, Wittgenstein propone la siguiente metáfora: la mente se entiende como si fuera una caja que sólo cada individuo puede abrir, en cuyo interior se encuentra un escarabajo, que simboliza la experiencia subjetiva del dolor (Wittgenstein, 1996, p. 66).

“Si digo de mí mismo que yo sé sólo por mi propio caso lo que significa la palabra “dolor” ¿no tengo que decir eso también de los demás? ¿Y cómo puedo generalizar ese único caso tan irresponsablemente? Bien, ¡uno cualquiera me dice que él sabe lo que es dolor sólo por su propio

⁶¹ La ilusión de Müller-Lyer es una ilusión óptica que pone de manifiesto como el sentido de las flechas determina nuestra percepción de la longitud de las líneas.

⁶² Los primitivos ordenadores tenían que realizar las tareas de forma sucesiva y no de forma paralela.

caso! —Supongamos que cada uno tuviera una caja y dentro hubiera algo que llamamos «escarabajo». Nadie puede mirar en la caja de otro; y cada uno dice que él sabe lo que es un escarabajo sólo por la vista de su escarabajo. — Aquí podría muy bien ser que cada uno tuviese una cosa distinta en su caja. Sí, se podría imaginar que una cosa así cambiase continuamente. — ¿Pero y si ahora la palabra «escarabajo» de estas personas tuviese un uso? — Entonces no sería el de la designación de una cosa. La cosa que hay en la caja no pertenece en absoluto al juego de lenguaje; ni siquiera como un algo: pues la caja podría incluso estar vacía. — No, se puede “cortar por lo sano” por la cosa que hay en la caja; se neutraliza, sea lo que fuere. Es decir: si se construye la gramática de la expresión de la sensación según el modelo de objeto y designación, entonces el objeto cae fuera de consideración por irrelevante”

El sentido del experimento mental propuesto por Wittgenstein es el de plantear una crítica radical a la visión cartesiana de la mente que entiende esta como una entidad privada, independiente de lo corporal, y a la que sólo el propio sujeto puede acceder de forma introspectiva (Cohen, 2010).

Para el pensador vienés criticar esta visión de lo mental conlleva una visión errónea tanto del lenguaje como de la conciencia. Si se entiende la conciencia como una entidad privada que sólo el propio sujeto puede conocer por medio de una introspección- una especie de mirada interna-. Esta mirada interna implica, según Wittgenstein⁶³, el desarrollo de un soliloquio en el que el propio sujeto dialoga con sus propios pensamientos a través de un lenguaje privado. Este lenguaje, por medio del cual el sujeto dialoga con sus propios pensamientos, es un lenguaje privado porque este designa unos contenidos mentales que sólo el propio individuo puede conocer (Bayne, 2022).

Para Wittgenstein esta hipótesis de la existencia de un lenguaje privado, bajo la cual se sustenta esta visión de lo mental como algo privado e inaccesible para terceros, está equivocada por dos razones. La primera razón tiene que ver con la imposibilidad de la existencia de un lenguaje privado. Para el segundo Wittgenstein, la dimensión fundamental del lenguaje no es la semántica si no la pragmática. Esto implica considerar que lo más característico del lenguaje no es la designación sino el uso. De esta forma se entiende el lenguaje como un conjunto de reglas que determinan en qué condiciones se pueden usar los términos de forma legítima. Para Wittgenstein usar un lenguaje equivale a seguir una regla y dicha regla nunca puede ser privada sino pública. La razón es clara: si seguir una regla fuera una actividad privada entonces el propio sujeto podría cambiar dicha regla a conveniencia y entonces propiamente no se estaría siguiendo una regla. Seguir una regla debe ser, por el contrario, una actividad pública sometida a unos criterios cuyo cumplimiento se pueda verificar intersubjetivamente (Acero et al., 1989).

La segunda razón estriba en la propia naturaleza de lo mental. La visión privatista de lo mental entiende esto como un conjunto de vivencias cuya característica principal es la de ser susceptible de variación con el transcurso del tiempo. Por el contrario, el lenguaje requiere una estabilidad de aquello que tiene por referente ya que de lo contrario no sería posible la designación (Jacquette, 2009).

Este experimento mental, propuesto por Wittgenstein, constituye un ejemplo de una primera crítica hacia la tesis mentalista que afirma la imposibilidad de conocer otras mentes. Desde este punto de vista la posición del segundo Wittgenstein se aproxima a la de otros filósofos analíticos, como Gilbert Ryle, cuya posición se conoce como conductismo lógico. Para el conductismo lógico el acceso a otras mentes es posible ya que los autores que suscriben esta teoría entienden lo mental como una disposición a la conducta (Jaworski, 2011).

Junto al conductismo lógico hay otros planteamientos dentro de la filosofía analítica que se muestran proclives a aceptar la posibilidad del acceso a otras mentes. Estos planteamientos entienden que el significado consiste en un reconocimiento de las intenciones comunicativas del hablante. Dicho reconocimiento de las intenciones comunicativas del hablante sólo es posible si se admite que los sujetos que participan en el acto comunicativo tienen la capacidad

⁶³ Wittgenstein considera que esta visión del lenguaje como una forma de designación interna de los propios estados mentales es heredera de la visión agustiniana del lenguaje.

de poder representarse mutuamente sus intenciones. Este planteamiento seguido por Grice y otras corrientes pragmatistas dentro de la filosofía del lenguaje (teoría de la relevancia) están vinculadas con visiones cognitivistas de la psicología (Acero et al., 1989).

Además de la filosofía, la propia psicología cognitiva se muestra proclive a admitir la posibilidad de un cierto acceso al contenido de otras mentes, especialmente aquellas visiones de la psicología que defienden la vigencia de la psicología popular o del sentido común (*folk psychology*). Según esta concepción los seres humanos interpretamos las acciones de los demás como el resultado de ciertos actos mentales de aquellos (creencias, deseos, intenciones...). Si dicho planteamiento resulta plausible entonces los seres humanos debemos tener la capacidad de poder representar los estados mentales que poseen otros sujetos. Esta capacidad se la denomina en psicología teoría de la mente (Bayne, 2022).

El origen de esta expresión, teoría de la mente, se encuentra en la obra de los psicólogos Premack y Woodruff. Estos autores verificaron experimentalmente la posesión de esta capacidad de representarse estados mentales ajenos durante los primeros años de la infancia⁶⁴. Sin embargo, existe una notable divergencia entre los autores a la hora de explicar los mecanismos que operan en el funcionamiento de la teoría de la mente. Básicamente existen dos posturas encontradas. La teoría-teoría afirma que la teoría de la mente consiste en el aprendizaje de un presupuesto teórico, el propio de la psicología popular, según el cual tendemos a interpretar las acciones de terceros como la manifestación de sus creencias, deseos o intenciones. Por el contrario, la teoría de la simulación afirma que la teoría de la mente consiste en una simulación de los estados mentales de otros a partir de ciertos mecanismos psicológicos como pueden ser la imaginación y cuyo fundamento neuronal radica en las neuronas espejo que están presentes en los mecanismos psicológicos de la empatía (Gallagher & Zahavi, 2014).

La teoría de la mente no presupone en ningún caso que exista algo así como una percepción directa de los estados mentales ajenos, más bien lo que afirma es que los seres humanos estamos dotados de ciertos mecanismos psicológicos que nos permiten inferir ciertos estados mentales de terceros (Bayne, 2022).

Sin embargo, existen otros planteamientos, como el expresivismo⁶⁵, la cognición extendida o la fenomenología de la corporalidad, que admiten un acceso perceptivo directo a los estados mentales ajenos que sería objeto de aprendizaje por parte de los individuos, de una manera similar a cómo un sujeto puede aprender a ver alternativamente varias figuras en el caso de las figuras reversibles (Gallagher & Zahavi, 2014). Todas estas visiones entienden que lo mental no es algo privado, interno y desvinculado de lo corporal, sino que es un conjunto de procesos vinculados a su manifestación corpórea. En este sentido un autor adscrito a la fenomenología, Merleau-Ponty, incide en el carácter corporeizado de la propia experiencia de la vida psíquica del individuo. Según este autor si el acceso a la propia vida psíquica fuera de naturaleza mental y no estuviese mediado por la corporalidad (cuerpo vivido) entonces no sólo no me podría reconocer a mí mismo en el espejo o en las descripciones intersubjetivas sobre mi cuerpo sino que tampoco podría identificar otros vivientes, a lo sumo identificaría cuerpos a la manera a la que Descartes hace referencia en la segunda meditación (Descartes, 2011, pp. 74–75).

“Pero por casualidad miro por una ventana y veo unos hombres que pasan por la calle, a la vista de los cuales no dejo de decir que veo unos hombres de la misma forma que digo que veo la cera y, sin embargo, ¿Qué veo yo por la ventana más que sombreros y capas que muy bien podrían ocultar fantasmas u hombres falsos movidos por resortes? Sin embargo, juzgo que son verdaderos

⁶⁴ Dicha evidencia se sustentaría por medio de la prueba de la falsa creencia en la cual se aprecia que a partir de los 4 años los niños/as son capaces de apreciar la distinción entre la realidad y nuestras creencias de la realidad. En la versión más popular del experimento se le presenta a los niños una caja de pinturas que en realidad contiene velas. Posteriormente, se introduce una marioneta y se le pregunta al niño/a qué piensa que la marioneta puede pensar sobre el contenido de la caja de pinturas. Si el niño/a es capaz de darse cuenta de que muy probablemente la marioneta tendrá una falsa creencia sobre el contenido de la caja de pinturas (que hay pinturas y no velas) entonces se considera que el niño dispone ya de una teoría de la mente (Gallagher & Zahavi, 2014, p. 258).

⁶⁵ El expresivismo es una variante del conductismo que entiende que lo mental no se puede desvincular de su manifestación (García Rodríguez, 2023).

hombres, y así comprendo por la sola facultad de juzgar que reside en mi espíritu, lo que creía ver con mis ojos”.

Como pone de manifiesto Merleau-Ponty una concepción cartesiana de la mente nos aboca al problema del solipsismo. Para Merleau-Ponty la posición cartesiana resulta insostenible, porque no hay algo así como una conciencia absoluta, sino que la experiencia de la conciencia implica necesariamente una vivencia de la propia corporalidad y de una anticipación de la existencia de otros cuerpos. Nuestra experiencia del mundo es corporeizada e implica necesariamente entrar en relación con otros cuerpos vividos como el mío (Gallagher & Zahavi, 2014).

A modo de conclusión se puede decir, siguiendo a Gallagher (2014), que la comprensión intersubjetiva es posible porque algunos de nuestros fenómenos mentales tienen una expresión natural en el comportamiento corporal y por existencia de un lenguaje público, intersubjetivamente compartido, sobre ciertos estados mentales.

10.6. Aproximación ética

Una de las características tradicionalmente asociadas a ciertos desarrollos científicos⁶⁶ ha sido la de otorgar una justificación empírica a las doctrinas filosóficas materialistas. En filosofía se identifica el materialismo, de una forma muy general, a partir de dos notas. Una positiva que implica una cosmovisión según la cual el ser se identifica con la materia, caracterizada de una forma general positiva por la existencia en la realidad de pluralismo y mutabilidad. Otra negativa que supone la negación de la existencia de algún tipo de ser de carácter incorpóreo (espíritu, alma, Dios) o de formas hipostasiadas como los universales platónicos, entendidos como entidades dotadas de una existencia separada de los procesos cognitivos de los que surgen (Pérez Jara et al., 2022).

Un caso paradigmático en el que un desarrollo científico ha servido para dar justificación a doctrinas materialistas es el caso de la neurociencia y las ciencias cognitivas. El desarrollo de estas disciplinas ha traído como consecuencia la afirmación de dos tesis. La primera sería la negación de la existencia de la mente como entidad sustraída a las leyes deterministas que gobiernan la materia. La segunda haría referencia a la negación de dos atributos clásicos del espíritu como son los de la libertad y el de la eficacia causal de la mente sobre la propia materia (Soler Gil, 2013).

En este apartado me voy a centrar en el análisis de cómo los avances de la neurociencia han puesto en entredicho una noción capital en filosofía y, en particular, en el campo de la filosofía moral, como es la del libre albedrío. Por libre albedrío se entiende la capacidad que tendría el ser humano de elegir el curso de sus acciones y en virtud del cual se le podría hacer responsable moralmente de aquello que ha elegido hacer o no hacer (Ferrater Mora, 1994).

La noción de libre albedrío se vería comprometida como consecuencia del moderno desarrollo de la neurociencia y las ciencias cognitivas ya que aquellas habrían demostrado varias cosas (Soler Gil, 2013):

1. Que el yo como instancia causal libre es una ficción generada a partir de ciertos procesos cerebrales.
2. Que al nivel propio de los procesos cerebrales rige una interpretación determinista de los fenómenos naturales.
3. Que lo mental puede ser explicado apelando a procesos bioquímicos o neuronales.

⁶⁶ No obstante, la visión según la cual el avance científico acontecido a partir de la revolución científica del siglo XVII habría arrinconado a la religión y a la creencia en Dios está hoy cada vez más en entredicho como ponen de manifiesto autores como Juan Arana. De hecho, buena parte de los grandes científicos de los siglos XVII, XVIII, XIX y XX como Newton, Lavoisier o Eddington procesaron creencias deístas.

Estas conclusiones, que se derivan de la reducción de lo mental a un conjunto de interacciones fisicoquímicas que tienen lugar en las redes neuronales del cerebro, se justificarían a partir de una serie de evidencias (Soler Gil, 2013, pp. 83–86):

1. Evidencias empíricas que demuestran una correlación entre daños en ciertas áreas cerebrales y funcionamiento anormal cognitivo (algo ya conocido desde la antigüedad).
2. Posibilidad de generar ciertos fenómenos mentales a partir de la estimulación de ciertas áreas cerebrales. En este sentido, autores como Ramachandran o Metzinger apuntan a la existencia de ciertos estudios en neurociencia que vinculan ciertas experiencias subjetivas, como el ascetismo moral con ciertas afecciones epilépticas que tienen su origen en daños en el lóbulo temporal del cerebro humano.
3. El experimento de Libet en contra de la existencia del libre albedrío. Este experimento ha sido aducido para justificar la tesis según la cual la volición nunca es libre y que los procesos de deliberación son ilusorios. Según el experimento diseñado por el neurólogo Benjamin Libet los movimientos corporales, vinculados con la activación de ciertas áreas del córtex motor del cerebro (potencial preparatorio), suceden de manera inconsciente y previa a que se registren procesos cerebrales conscientes. En la misma línea otro neurocientífico, John Dylan Haynes, llevó a cabo en 2008 otro experimento que parece apuntar en la misma dirección. Según Haynes los procesos cerebrales subpersonales, involucrados en la realización de ciertas acciones motoras, tienen lugar instantes antes de que se activen zonas cerebrales vinculadas con la experiencia consciente.
4. Ciertos desarrollos de la neurociencia que establecen que los procesos de generación y transmisión de señales entre neuronas tienen naturaleza determinista.
5. La experiencia consciente, vinculada con la actividad del córtex cerebral, se encuentra fuertemente determinada por áreas del cerebro cuya actividad se encuentra fuera del alcance de la consciencia (por ejemplo, del sistema límbico). Esto ha llevado a ciertos autores a interpretar la propia noción de conciencia de forma determinista, de forma que la noción de yo libre que delibera las acciones antes de ponerlas en marcha no es más que una ilusión.

Como pone de manifiesto Soler (2013) este tipo de argumentos, más que propiamente científicos, son interpretaciones filosóficas de ciertos hechos experimentales respecto de las cuales cabrían interpretaciones alternativas que fueran compatibles con tesis indeterministas. Según Soler nuestra propia comprensión de lo mental nos lleva a considerar que la mente no puede ser reducida a una mera entidad física accesible sólo desde una perspectiva de tercera persona. Lo mental involucra, necesariamente, ciertas experiencias subjetivas propias de la dimensión de primera persona. Por otro lado, asumir una perspectiva materialista sobre la propia consideración de lo mental no tiene por qué conllevar caer en un corporeismo. Es posible admitir el carácter material de lo mental (ya que aquello tiene una base cerebral muy clara) y al mismo tiempo admitir que lo mental presenta un grado de complejidad mucho mayor como para poder entenderse exclusivamente en un sentido puramente corporeista.

Un autor como John Polkinghorne establece una analogía con la mecánica cuántica para entender la naturaleza de lo mental. En el caso de la mente nos encontraríamos con una realidad compleja cuya naturaleza es híbrida de forma que lo mental puede ser entendido tanto desde una perspectiva más claramente fisicalista como desde una perspectiva más inmaterial, al igual que ocurre en el caso de la materia subatómica. Según la teoría cuántica, en su interpretación estándar, la materia subatómica tiene una doble naturaleza ondulatoria y corpuscular y en este campo de la materia rige una cierta indeterminación ontológica⁶⁷.

Junto a este hecho, Soler (2013) pone de manifiesto como muchas de las objeciones a la existencia de lo mental, que sirven para justificar su reducción a procesos neuronales, no tienen

⁶⁷ No obstante, existen interpretaciones deterministas de la mecánica cuántica para las cuales la indeterminación de ciertos procesos causales tendría su origen en una limitación epistémica: nuestra limitación en la capacidad de conocer todos los factores que resultan relevantes y de nuestra capacidad de cálculo (Soler Gil, 2013, p. 98).

por qué implicar necesariamente una negación de la existencia de la mente como causa de las acciones libres de los seres humanos. Buena parte de los desarrollos de las neurociencias lo único que hacen es poner de manifiesto la dependencia de lo mental de lo cerebral (algo que tampoco es una hipótesis tan innovadora pues ya desde la época de Galenose tenía constancia al menos intuitiva de ello) pero no implican necesariamente que lo mental se tenga que reducir a lo orgánico.

Por otro lado, las críticas a la noción del yo, que se justifican sobre la base de su falta de correlato empírico, descansan en un error de partida. El yo no tiene por qué ser una suerte de homúnculo que resida en algún área cerebral, al estilo de la glándula pineal cartesiana. El yo tampoco tiene por qué consistir en una entidad de naturaleza material. Del mismo modo, aunque el yo, como actividad consciente, dependa para su constitución de elementos orgánicos, la existencia de la consciencia no debe entenderse como un todo que resulta de la suma de una serie de partes (Soler Gil, 2013).

En un sentido similar es preciso contextualizar adecuadamente los experimentos de Libet y Haynes. En primer lugar, Libet no defendió propiamente una interpretación determinista de su experimento si no que más bien consideró que la conciencia constituía una suerte de instancia de veto final acerca de si las acciones motoras, incoadas por procesos cerebrales subpersonales, debían o no llevarse a cabo. Junto a esto, Soler (2013) también apunta la idea de que las acciones morales son un tipo de acciones muy complejas que no necesariamente están gobernadas por mecanismos subpersonales como los procesos de respiración o digestión. Incluso un autor computacionalista como Fodor, que defiende la existencia de procesos deterministas subpersonales en el cerebro bajo un modelo modular, admite que existe algo así como un procesador central que no opera de forma determinista. Este procesador central se encargaría de recoger la información procesada por los módulos especializados del cerebro para integrarla en un nivel cognitivo superior de naturaleza personal. A la hora de realizar dicha integración cognitiva, el procesador central tendría que manejar una cantidad ingente de datos lo que determinaría que este no pudiese fijar los estados cognitivos finales de una manera determinista (Destéfano, 2023).

Por último, estas interpretaciones deterministas sobre la acción humana presuponen una concepción errónea de la moral. No ya sólo en el sentido de que caben propuestas morales compatibles con una visión determinista del funcionamiento de los cuerpos, como la de Spinoza, sino también en el propio sentido apuntado por un autor tan importante para la ética como es Kant. Para este autor la libertad moral no es propiamente objeto de demostración, sino que se toma como *faktum*, como algo que la propia voluntad descubre al verse compelida a obrar de una manera objetivamente necesaria (por mor del deber) aun cuando subjetivamente pueda desvincularse de dicho deber por la influencia de los deseos o las inclinaciones. Así una propuesta moral como la de Kant no es incompatible con la existencia de ciertas determinaciones en el comportamiento humano⁶⁸ aunque sí que lo sería con aquellas propuestas que descartasen la posibilidad de realizar deliberaciones morales (Echegoyen Olleta & García-Baró, 2000).

Un experimento como el de Libet sólo descartaría una acción propiamente moral si se entiende que se excluye toda posibilidad de que existan mecanismos cognitivos conscientes que se traduzcan en deliberaciones sobre cuestiones morales. Sin embargo, la interpretación mayoritaria del experimento de Libet más bien parece apuntar a la idea de que ciertos comportamientos de base motora tienen más bien un carácter determinista (Soler Gil, 2013).

⁶⁸ Así un autor como Kant no niega que pueda existir determinaciones a la hora de obrar, ya sea de forma inmoral, cuando la voluntad actúa movida por inclinaciones o deseos o de forma moral, cuando la voluntad actúa movida por el respeto al deber. En este segundo caso, la voluntad, en cuanto propia de un sujeto racional, se encuentra movida objetivamente hacia la acción moral, aunque no de forma subjetiva, dado que los seres humanos tienen una racionalidad imperfecta y no siempre hacen lo que deben (Echegoyen Olleta & García-Baró, 2000).

10.7. Aproximación antropológica

El ser humano es una especie biológica de naturaleza orgánica, que es el resultado de un proceso doble de evolución biológica y cultural. Esto ha llevado a ciertos estudiosos de la antropología, como Marvin Harris, a considerar que el ser humano es un ser biocultural (Harris, 2011). El ser humano en cuanto ser natural es un ser corporeizado. Esto quiere decir que sus interacciones con el entorno se llevan a cabo por medio de operaciones corporales, por ejemplo, el ser humano diseña sus herramientas con sus manos, utiliza su estructura esquelético-motora para desplazarse. Junto a esta dimensión biológica, el ser humano dispone de una dimensión cultural que le permite sobreponerse a lo que Gehlen denomina la indigencia biológica de la especie humana (Prieto López, 2008).

Este hecho probablemente llevó a los seres humanos a reflexionar sobre aquello que les diferenciaba de otros animales; su racionalidad y a considerar esta faceta superior ontológicamente a la corporalidad que comparten con otros animales (Amengual, 2007).

La cuestión estriba en que tradicionalmente esa dimensión biológica o corporal del ser humano ha sido vista con recelo por ciertas tradiciones religiosas y ciertas concepciones filosóficas, en la medida en que la corporalidad sitúa al ser humano en el campo de la animalidad. Esto motivó que el ser humano fuera definido a partir de otros atributos específicos de su especie; la racionalidad, la sociabilidad o la libertad, pero no así a partir de su dimensión corporal. Es en el siglo XX cuando las filosofías de corte fenomenológico, existencialista o personalista comienzan a tener presente la dimensión corporal de lo humano. Esto último se aprecia en autores como G. Marcel que define al ser humano como un ser encarnado o en la visión del teólogo Karl Rahner que lo define como un espíritu en el mundo (Amengual, 2007).

10.7.1. Pensar la corporalidad

Para pensar la corporalidad del ser humano en la tradición occidental es necesario repasar, aunque sea de forma muy breve, las diversas formas en las que la filosofía y el pensamiento religioso judeocristiano han considerado el cuerpo humano. El ser humano es un animal hermeneuta que se recrea y se reinterpreta a sí mismo y que se ha conceptualizado de manera diversa a lo largo de su propia historia (Salinas Fuentes & Amorós Hernández, 2019).

La tradición semita interpreta al ser humano como una unidad y es ajena a la idea de que el alma es una entidad diferenciada del cuerpo que ha preexistido a su unión con lo corporal. Para el pueblo hebreo lo corporal no connota algo impuro o pecaminoso, de hecho, expresiones corporales como la fecundidad son consideradas de gran valor. En la lengua hebrea no existe un término con un significado semántico plenamente coincidente con el de cuerpo. El término más cercano, *Basar*, está más emparentado con el término carne y este no se entiende en oposición a lo anímico, sino que se usa para designar a la unidad psicofísica del individuo (Salinas Fuentes & Amorós Hernández, 2019).

Según una visión muy común se entiende que los autores presocráticos tuvieron como tema de reflexión filosófica principal la cuestión de la *physis* y del *arjé*, más que la cuestión puramente antropológica que no pasaría a ser tema de atención filosófica hasta la aparición de los sofistas y de Sócrates. Sin embargo, dicha visión es cuestionada hoy en día ya que en los denominados filósofos presocráticos encontramos ya algunas reflexiones de naturaleza antropológica. Un autor con reflexiones antropológicas sobre lo corporal interesantes es Empédocles⁶⁹. Para el pensador de Agrigento el cosmos se desarrolla de forma cíclica en un proceso que transita desde una unidad indiferenciada hacia una diferenciación máxima entre

⁶⁹ Empédocles es el filósofo presocrático del que conservamos una mayor cantidad de fragmentos. Tradicionalmente se le atribuyó la composición de dos obras separadas (Sobre la naturaleza y Purificaciones). Según esta visión ambas obras tenían temáticas diferentes (la naturaleza y el ser humano) y presentaban visiones incompatibles sobre ciertas cuestiones. Esta interpretación se rechaza en la actualidad tras reconstruirse el papiro Estrasburgo (1999) que permitió añadir 74 líneas adicionales al poema de Empédocles. Esta reconstrucción del poema permitió a los especialistas en Empédocles conciliar las posturas naturalistas sobre el ciclo de la naturaleza y las visiones religiosas de carácter órfico sobre el destino del hombre por medio de una interpretación unitaria (Kirahan, 2011).

sus partes a partir del efecto de dos fuerzas, el amor y el odio, que se dedican a unir y a separar los cuatro elementos (tierra, agua, aire, fuego). Dicho proceso afecta a toda la realidad, incluido el propio ser humano, que aparece en diversas configuraciones (seres completos, sexuados, asexuados, separados en partes) en un determinado momento del proceso cíclico evolutivo. Esta antropología de Empédocles está fuertemente influida por una cosmovisión órfica sobre el ser humano que entiende a éste de una forma dualista. Según esta visión dualista la encarnación del ser humano en un cuerpo se entiende como una suerte de castigo para unos seres inicialmente espirituales, los *demones*, a causa de una falta cometida con anterioridad a su encarnación por parte de aquellos (Kirahan, 2011).

Esta visión dualista sobre el ser humano está también presente en Platón para quien el cuerpo se entiende como un sepulcro para el alma⁷⁰ (Platón, 1988b). Mientras que el alma presenta una semejanza con las ideas, el cuerpo se presenta como imperfecto, caduco y sometido al devenir. En el Fedón Platón plantea cómo el cuerpo constituye un obstáculo para que el alma despliegue sus máximas potencialidades. Según esta visión dualista radical que mantiene Platón la unión entre el cuerpo y el alma es puramente accidental (Vallejo Campos, 2017).

Junto a esta visión dualista de naturaleza en el pensamiento griego también se encuentran planteamientos monistas, como el hipocrático⁷¹ o el atomismo de los epicúreos, los cuales reivindican el carácter exclusivamente corporal de lo humano (Amengual, 2007).

Frente a estas posturas extremas, dualistas y monistas, se sitúa el planteamiento aristotélico. Este planteamiento se encuentra muy influido por la orientación biológica que Aristóteles imprime a sus escritos filosóficos. Para el estagirita, el ser humano, en cuanto que ser vivo, tiene inserto un principio vital: la *psyché*. Este principio vital está presente en todos los seres vivos, aunque con diferentes configuraciones ya que en el ser humano junto a una dimensión vegetativa y sensitiva del alma hay presente también una dimensión propiamente humana que es la racional. Esta dimensión biológica, que Aristóteles imprime a la noción de alma, determina que en su antropología lo corporal no se encuentre tan desvinculado de lo anímico, como ocurre en el caso de Platón. Para explicar que la unión entre lo corporal y lo anímico no es accidental sino esencial, Aristóteles recurre a su teoría hilemórfica que pretende superar tanto las insuficiencias del planteamiento monista, que niega lo ánimo o le confiere un papel secundario (armonizar las partes corporales), y el planteamiento dualista que entiende que lo corporal y lo anímico son realidades heterogéneas cuya unión es puramente accidental. Según esta visión el alma es la forma del cuerpo que, a su vez, tiene la consideración de materia prima. La materia corporal se distingue de otras formas de materialidad por el hecho de poder albergar la potencialidad de la vida que es actualizada por medio de la forma o alma⁷² (Aristóteles, 2023).

El pensamiento cristiano en relación con la corporalidad se encuentra influenciado por una doble tradición, la platónico-plotiniana que conlleva una desvalorización de lo corporal, y la tomista-aristotélica que afirma la comunidad esencial de lo corporal y lo espiritual en el ser humano. Para la tradición agustiniana, influenciada por los planteamientos platónicos, lo corporal se entiende como un instrumento al servicio del alma. Por el contrario, Santo Tomás entendió al ser humano como una totalidad y consideró que el cuerpo tenía una relación natural con el alma no constituyendo ninguna suerte de cárcel o sepulcro para ella. Aunque Santo Tomás parte de las ideas Aristotélicas sobre el alma se separa de él en lo relativo a la inmortalidad del alma, que en el caso del estagirita no es del todo clara y que dio lugar a un intenso debate en la edad media (Gómez Arévalo & Sastre Cifuentes, 2008).

Con el renacimiento se produce un viraje desde del teocentrismo hacia una visión antropocéntrica que conlleva un cambio en la propia consideración de la corporalidad. Para los pensadores renacentistas el cuerpo se convierte en un microcosmos que reproduce las proporciones del macrocosmos, de ahí que en el renacimiento se produzca un florecimiento

⁷⁰ Gorgias 93 a.

⁷¹ Para la medicina hipocrática lo que contaba era el cuerpo, de forma que la consideración de lo anímico era de naturaleza biológica, principio vital (Salinas Fuentes & Amorós Hernández, 2019).

⁷² De anima II 1 412 a11-b9.

del estudio de lo corporal en la anatomía o que el arte se centre en la exaltación de la belleza del cuerpo. El cuerpo deja de tener una consideración instrumental (individuación de la forma en el tomismo) para adquirir una sustantividad (Gómez Arévalo & Sastre Cifuentes, 2008).

Con la aparición del cartesianismo se produce una vuelta al dualismo sustancial. Para el pensador francés la consideración del cuerpo se encuentra lastrada por su visión mecanicista sobre la *res extensa*. En los estudios fisiológicos de Descartes el cuerpo adquiere la consideración de una máquina. Esta interpretación mecanicista de lo corporal será radicalizada por autores ilustrados como Offroy de la Mettrie en su obra *El hombre máquina* (1748).

Hasta la época contemporánea las reflexiones sobre la corporalidad se encuentran muy vinculadas a la propia reflexión sobre el alma o la mente. Sin embargo, la contemporaneidad filosófica se caracteriza por reivindicar la corporalidad en sí misma, sin necesidad de tener que ponerla en relación con lo anímico-espiritual. Sin embargo, este giro corporal de la filosofía contemporánea no debe entenderse como una vuelta hacia el materialismo, que no deja de ser una visión reduccionista, parcial e ideológica de la corporalidad, sino más bien como la inauguración de una ontología de lo corporal (Ramírez Corbian, 2017).

Un ejemplo paradigmático de esto lo encontramos en Nietzsche. La perspectiva de este autor sobre la corporalidad se inscribe dentro de su perspectiva vitalista y su crítica de la génesis de los valores occidentales. Para Nietzsche la corporalidad está vinculada con la reivindicación del valor de la propia existencia mundana frente a aquellas filosofías, como la platónica, que han considerado lo material como secundario frente al mundo de los valores. En *Así habló Zaratustra* (1883) Nietzsche reivindica que el ser humano es más que íntegramente su cuerpo frente a aquellas filosofías como las platónicas que se han caracterizado por el desprecio de lo corporal (Nietzsche, 2011).

Así se puede decir que con Nietzsche la transmutación de los valores tiene una plasmación en la propia relación cuerpo-espíritu en la medida en la que a partir de Nietzsche ya no es el cuerpo el que se encuentra al servicio del alma sino a la inversa. Este retorno a la immanencia de la corporalidad en la filosofía contemporánea se lleva a cabo tanto frente a las concepciones metafísicas dualistas, que habían dominado la filosofía desde Platón y Descartes, como frente al positivismo que busca reducir lo corpóreo a lo físico-biológico (Ramírez Corbian, 2017).

Como es bien sabido para Nietzsche no existen hechos objetivos sino interpretaciones cuyo valor depende de la fuerza con la que logren imponerse⁷³ y que vienen condicionadas por la posición que se ocupa en el entramado social. Estas valoraciones o interpretaciones están condicionadas por el perspectivismo. Dicho perspectivismo no se puede entender al margen de la corporalidad, entendida no como cuerpo biológico (*Körper*), sino como cuerpo vivido (*Leib*) en la medida en que la forma que se tiene de vivir en el mundo influye en las interpretaciones que los sujetos hacen sobre los acontecimientos que les rodean. La corporalidad, en cuanto experiencia vital, condiciona que los individuos asuman ciertas narrativas y no otras. Por otro lado, la corporalidad, caracterizada por su mutabilidad, permite una comprensión no sustancialista del yo más cercana al devenir que constituye el fundamento último de la realidad. La corporalidad parece adecuarse mejor a la consideración del yo como máscara o ficción (Rocha de la Torre, 2000).

Este giro hacia la corporalidad de la filosofía contemporánea encuentra a su figura más destacada en el filósofo francés Merleau-Ponty quien insiste en comprender la corporalidad como un modo de ser propio que se diferencia tanto del mundo inmanente de la conciencia como de lo corpóreo entendido en sentido físico-biológico. El cuerpo se entiende como una suerte de sujeto-objeto que trasciende la dimensión de mero sustrato de la existencia humana. Es la condición de posibilidad de la experiencia de la conciencia, del pensamiento, que ya no es una mera operación privada e interna desvinculada de la corporalidad como en Descartes y de la libertad. La corporalidad se transforma en Merleau-Ponty en el ser de la existencia, el

⁷³ Como señala Deleuze la noción de fuerza en Nietzsche es diferencial, así las fuerzas se confrontan, luchan y de su diferencia de intensidad emergen los sentidos y las interpretaciones.

modo por medio del cual se nos hace manifiesta la preeminencia del ser (Ramírez Corbian, 2017).

Así la filosofía de Merleau-Ponty se constituye en una superación del dualismo cartesiano (diplopía) que habría enfrentado a la conciencia con el cuerpo, al desvincularlos completamente, y que habría contribuido a la cosificación del cuerpo como mero objeto de observación e investigación por las ciencias empíricas. Haciendo uso de la distinción entre *Körper* (cuerpo físico) y *Leib* (cuerpo vivido o experimentado) Merleau-Ponty reivindica para la fenomenología, una filosofía asociada a la experiencia de la conciencia, el ámbito de la corporalidad. Para el pensador francés el cuerpo vivido es la instancia que permite dotar de verdadero sentido fenomenológico a la experiencia del mundo para así poder dar cumplimiento al objetivo husserliano de ir a las cosas mismas. Para Merleau-Ponty antes que la experiencia del cogito reflexivo, cartesiano, hay una experiencia del cogito tácito, desde el cual es posible la experiencia directa del sujeto con el mundo y que permite evitar el problema solipsista que se deriva de la consideración del cogito como una isla. Este aislamiento del cogito lleva aparejada una enorme ganancia para el sujeto cartesiano: la de la obtención de una evidencia incuestionada e incuestionable pero también una inmensa pérdida, un plexo de significados y sentidos que el cogito encuentra en su experiencia corporal del mundo (Firenze, 2017).

Jean Luc Nancy desvincula la noción de existencia de las connotaciones antropológicas en las que estaba sumida bajo el existencialismo y la ontología de la facticidad heideggeriana. Así lo característico de toda existencia, no sólo de la humana, es el hecho de estar arrojada hacia la exterioridad. Esta exterioridad no se identifica con la materialidad, objetivo-espacial, sino que tiene un sentido metafísico de lo que en alemán se expresa con el verbo *Mitsein*, es un estar relación con otros. Esta dimensión de la exterioridad de la existencia se manifiesta bajo la forma de la corporalidad, ya que el cuerpo es la manera como se produce el encuentro con la alteridad y se despliega ese *Mitsein*. Por otro lado, en el pensamiento de Nancy la noción de libertad se desvincula de la cuestión metafísica del libre albedrío. Esto se lleva a cabo por medio de una ontologización de la libertad a través de la corporalidad. Así la libertad ya no consiste en la ausencia de condicionamientos a la voluntad, sino que ésta es ante todo ontológica, es fundamentalmente apertura a la alteridad que acontece por medio de la corporalidad (Ramírez Corbian, 2017).

Aunque en Foucault⁷⁴ no hay una teoría sistemática sobre el cuerpo, lo corporal está muy presente en las reflexiones que hace el pensador francés en lo concerniente a sus estudios sobre el poder y en los mecanismos disciplinarios de conformación de la subjetividad, proceso que tiene lugar a partir de los siglos XVII y XVIII. Para Foucault el poder no es una sustancia, sino que es un sistema de relaciones entre individuos; tampoco hay algo así como un centro del que emane el poder (el Estado) sino que este se encuentra diseminado en todo el cuerpo social, se concreta en una serie de prácticas y es algo que circula y que no siempre es detentado por un solo grupo social. Tampoco el poder se ejerce necesariamente de forma vertical, sino que el poder se encuentra capilarizado en la propia sociedad de forma que son instancias globales las que usan esas estructuras capilares de poder para crear mecanismos de legitimación del poder institucionalizado. La forma de dominación del poder no es fundamentalmente ideológica sino material y se ejerce bajo la forma de dominación sobre los cuerpos⁷⁵. Por otro lado, Foucault,

⁷⁴ Se suelen distinguir tres fases en el pensamiento de Michel Foucault. Un primer periodo arqueológico en el que el tema predominante es la cuestión del saber y del discurso. Esta fase tiene como obras representativas *Historia de la Locura en la época clásica* (1961), *El nacimiento de la clínica* (1963), *Las palabras y las cosas* (1966) y *La Arqueología del saber* (1969). Un segundo periodo genealógico en el tema principal de la reflexión de Foucault se desplaza hacia la cuestión del poder con obras como *Vigilar y castigar* (1971) o el primer tomo de *La Historia de la sexualidad*, *La voluntad de saber* (1976), así como varios cursos impartidos en el Collège de France en la década de los setenta. Por último, la fase final del pensamiento de Foucault en el que la cuestión dominante es de naturaleza ética y en la que el autor francés analiza las diversas formas en las que históricamente se ha constituido la subjetividad ética. Esta época se recoge en los tomos II y III de su *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres y La inquietud de sí* (Prósperi, 2018).

⁷⁵ Foucault no niega que existan estructuras tradicionales o institucionales de poder. Lo que afirma que el sólo análisis de aquellas no permite comprender como el poder conforma subjetividades y establece mecanismos de dominación (Prósperi, 2018).

en la línea de Nietzsche, rechaza cualquier pretensión teleológica de la historia. Esta no tiene ninguna verdad intrínseca que explique hacia donde se dirige. La historia es una colección de sucesos singulares y son precisamente los cuerpos los lugares en los que acontecen las luchas entre las diversas fuerzas que determinan los acontecimientos de la historia. Para Foucault no hay un alma entendida como verdad o esencia del cuerpo, esta idea es el fruto de que ciertas fuerzas hayan logrado establecer su dominio sobre los cuerpos. Un dominio que permanece oculto bajo una máscara ideológica y que se revela a través de un análisis genealógico. El cuerpo, pues, posee una historia (oculta) que lo determina (Prósperi, 2018).

La filosofía de Deleuze constituye un intento de pensar de una manera radical la inmanencia y la diferencia. De ahí que Deleuze pretenda estudiar la corporalidad desde la inmanencia y la propia diferencia. Para expresar esa visión sobre lo corporal, Deleuze acude a la metáfora del cuerpo sin órganos de Artaud para referirse a una visión de lo corporal que rechaza su consideración jerarquizada bajo la forma de un organismo en el que existen jerarquías, sustancialidades y aprisionamientos. Por el contrario, Deleuze propone una visión de la corporalidad desde el dinamismo, la diferencia intensiva y la superficie. Se trata de liberar a la corporalidad de cualquier principio trascendental como el alma o la finalidad. Se trata de concebir lo corporal a partir de la materia viviente en sí misma entendida como un flujo o devenir (Deleuze, 2005, pp. 51–52).

10.7.2. La relación mente cuerpo

Una vez determinadas la naturaleza de lo mental y de lo corporal en el ser humano, se hace necesario establecer qué tipo de relación existe entre ambas realidades constitutivas de lo humano. Debido a que tradicionalmente se ha entendido que lo mental y lo corporal presentan características opuestas, la relación entre lo corpóreo y lo mental se ha considerado extremadamente problemática. En el ámbito de la filosofía se han propuesto dos grandes estrategias para intentar dar cuenta de esta relación. Una primera estrategia es la monista, que consiste en eliminar esa dualidad entre lo mental y lo corporal, bien para intentar integrar lo mental en el mundo físico-corpóreo, o bien para negar la existencia de lo corpóreo. La segunda estrategia es la dualista, que se hace cargo del hecho de que lo mental presenta características peculiares que hacen imposible reducirlo a una entidad física más del mundo (Jaworski, 2011).

Entre las múltiples posturas dualistas y monistas, voy a destacar tan sólo algunas que pueden resultar de interés para el alumnado de bachillerato y cuya exposición más general no presenta una gran complejidad.

10.7.2.1 Dualismo sustancial de Descartes

La primera gran teoría moderna de la relación entre mente y cuerpo es la cartesiana. Para el filósofo francés el ser humano es el resultado de la unión de dos sustancias: una pensante e inmaterial (*res cogitans*) y otra de naturaleza material (*res extensa*). Para entender adecuadamente la propuesta cartesiana es necesario tener presente por qué Descartes considera que mente y cuerpo son sustancias. Por sustancia se entienden en filosofía tanto aquello que es soporte o sustrato de los accidentes como aquello que es capaz de existir de manera independiente. De estos dos posibles sentidos, Descartes fija su atención en el segundo sentido y así dice (Descartes, 1995, p. 52).

“Cuando concebimos la sustancia, sólo concebimos una cosa que existe en forma tal que no tiene necesidad de sí misma para existir”⁷⁶

En la segunda meditación, Descartes, logra demostrar, a través del ejercicio de la duda metódica, que el ser humano es una cosa que piensa. La duda hiperbólica, personificada a través de la figura del genio maligno, permite situar en el ámbito escéptico tanto la existencia

⁷⁶ Hay que tener presente que Descartes no es plenamente consecuente con su definición de sustancia, como sí que lo es Spinoza, que en puridad sólo se podría aplicar a la sustancia divina. Descartes lo que quiere apuntar es que con su noción de sustancia se está refiriendo a aquello que es independiente de otras sustancias excepto de la divina.

del mundo como incluso la del propio cuerpo, pero no permite negar la propia existencia ya que para dudar es preciso pensar y al estar pensando se está existiendo. De ahí el pensador francés colige que bien podría darse el caso de que el ser humano sólo fuera una cosa que piensa, aunque posteriormente en la sexta meditación Descartes procede a demostrar que en el ser humano conviven dos sustancias separadas, la corporal y la mental. Para probarlo acude al criterio de verdad de la claridad y la distinción de las ideas (Descartes, 2011, pp. 129–130).

“Por tanto, puesto que conozco con certeza que existo, y, sin embargo, no advierto que ninguna otra cosa pertenezca a mi naturaleza o a mi esencia, sino que soy una cosa que piensa, muy bien concluyo que mi esencia consiste solo en eso solo: en ser una sola cosa que piensa o una sustancia cuya esencia o naturaleza toda no es sino la de pensar. Y aunque probablemente (o más bien seguramente, como diré más adelante) tengo un cuerpo al cual estoy estrechamente unido, sin embargo, puesto que, por un lado, tengo una clara y distinta idea de mismo en tanto que soy una cosa pensante y no extensa, y por otro, tengo una idea distinta del cuerpo en tanto que es una cosa extensa que no piensa, es cierto que yo, es decir, mi alma, por la cual soy la que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede existir sin él”.

Descartes clarifica su argumento en su respuesta a las objeciones del padre Mersenne y lo sintetiza en dos premisas que se conocen como el argumento modal (Pineda, 2012).

1. Es posible concebir de manera clara y distinta mentes sin cuerpos y cuerpos sin mentes. La posibilidad de concebir cuerpos sin mentes la ejemplifica Descartes a través de la existencia de cuerpos inertes o a través del caso de los animales. La posibilidad de concebir una mente sin cuerpo se justifica a través del argumento del genio maligno que conduce a la evidencia apodíctica del cogito. Esta posibilidad de concebir ambas sustancias de manera separada se justifica, según Descartes, porque las propiedades (modos en terminología escolástica) asociadas a lo extenso y lo mental son diferentes así es posible concebir algo que se mueva y no piense, pero no es posible concebirlo sin ser extenso (que ocupe un lugar), del mismo modo que es posible concebir una volición al margen de un cuerpo, pero no al margen de una mente la albergue.
2. Que aquello que es posible concebir de modo claro y distinto puede existir tal y como es concebido. Esta segunda premisa se justifica en el caso de Descartes en virtud de un compromiso metafísico: la existencia de un Dios bueno que no permite que me engañe cuando concibo una idea clara y distinta.

Como puede inferirse el planteamiento cartesiano descansa en la presunción racionalista de que el entendimiento es más confiable que los sentidos a la hora de determinar cómo es la realidad. Descartes pone de manifiesto esto último por medio de un célebre ejemplo al final de la segunda meditación donde pone de manifiesto cómo los sentidos nos engañan a cerca de la verdadera naturaleza de la cera, mientras que es la razón la que nos indica que la verdadera naturaleza de la cera se encuentra en su carácter extenso (Descartes, 2011, p. 73).

“¿Qué es entonces lo que conocíamos en ese trozo de cera con tanta distinción?, Ciertamente, no puede ser nada de lo que advertimos por medio de los sentidos, pues todas las cosas que percibían el gusto, o el olfato, o la vista, o el tacto, o el oído, han cambiado, y, sin embargo, la misma cera permanece (...) Considerémosla atentamente y, alejándonos de todas las cosas que no pertenecen a la cera, veamos lo que queda. Ciertamente no permanece más que algo extenso, flexible y mudable”

Aunque Descartes defendió un dualismo sustancial entre mente y cuerpo, para él ambas realidades se encontraban íntimamente unidas, de ahí que este diga en las meditaciones que la unión entre la mente y el cuerpo no es puramente accidental, como la de un piloto con su nave, sino que se trata de una unión mucho más íntima ya que ambas sustancias se necesitan en el ser humano para poder componer al ser humano (Martínez-Freire, 2002).

En un intento por clarificar esa unión tan estrecha entre alma y cuerpo y a partir de las objeciones que la princesa Isabel de Bohemia hizo al planteamiento cartesiano⁷⁷, Descartes afirma en los artículos 30 y 31 de las Pasiones del alma (1649) que la unión del alma es con todas las partes del cuerpo conjuntamente y que la unión entre la mente y el cuerpo acontece en un lugar físico del cerebro, la glándula pineal (Martínez-Freire, 2002).

Leibniz, consciente de las dificultades que implicaba el interaccionismo mente-cuerpo en el planteamiento cartesiano, postula una solución conocida como paralelismo psicofísico. Ambas realidades, mente y cuerpo funcionarían como si se tratase de dos relojes perfectamente sincronizados, que irían desarrollando sus respectivos programas vitales en sus respectivos planos de la realidad sin que entre ambos planos de la realidad existiera ningún tipo de interacción causal (Baig et al., 2003).

Otra solución al problema de la interacción entre mente y cuerpo, dentro del ámbito dualista, se encuentra en el ocasionalismo de Nicolás de Malebranche. Según esta teoría no hay ningún tipo de interacción entre ambas sustancias, la mental y la corporal, sino que es el propio Dios, a través de su omnipotencia, el que actúa constantemente para que se dé una correspondencia entre los eventos mentales y los eventos corporales de modo que así surja en nosotros la ilusión de que hay relaciones de causalidad entre ambos (Pineda, 2012).

No obstante, el planteamiento cartesiano plantea una serie de inconvenientes (Pineda, 2012).

1. Problema de la individuación de lo mental. Por individuación hay que entender el criterio que permite diferenciar las mentes entre sí y atribuirles de forma diferenciada a cada individuo. El principal inconveniente que encuentra el planteamiento cartesiano es que no es capaz de presentar un criterio de individuación de lo mental. Si se asume la cosmovisión cartesiana, según la cual sólo existen tres sustancias (corporal, mental y divina) podrían plantearse diversas alternativas de individuación. Una podría ser de naturaleza espacial, el espacio ocupado. Sin embargo, este criterio no resulta adecuado ya que la mente cartesiana no dispone del atributo de la espacialidad pues ésta es inextensa. Tampoco el tiempo puede constituir un criterio de individualización ya que sería posible que varias mentes estuvieran pensando al mismo tiempo.
2. Problema del cierre causal. Negar el carácter material de los estados mentales imposibilita su estudio científico y no logra explicar cómo algo inmaterial (mente) influye en lo material (cuerpo).
3. El problema del solipsismo. La consideración de los estados mentales como estados privados sólo accesibles por introspección dificulta su estudio intersubjetivo.

10.7.2.2. Dualismo de propiedades

Una forma de mantener la dualidad entre propiedades mentales y propiedades físicas, que intenta compatibilizar el dualismo con la idea del cierre causal de la ciencia,⁷⁸ es el llamado dualismo de propiedades. Según esta forma de dualismo lo mental y lo corporal no se entienden ya como sustancias separadas, pertenecientes a ámbitos ontológicos diferentes, sino como manifestaciones diferentes de un mismo evento físico (Jaworski, 2011).

El origen remoto del dualismo de propiedades se puede encontrar en el planteamiento ontológico de Baruch Spinoza quien profundiza en los propios postulados del cartesianismo hasta llevarlo a sus últimas consecuencias. Para el pensador holandés la aplicación rigurosa de la definición de sustancia supone tener que asumir una postura monista en ontología: la

⁷⁷ La principal objeción de Isabel de Bohemia tenía que ver con la compatibilidad del dualismo sustancial cartesiano con el mecanismo cartesiano. En el mismo sentido Gassendi afirma que el movimiento exige contacto entre aquello que mueve y lo que es movido, algo que no se puede dar entre una entidad espiritual, mente, y un material, cuerpo. Por otro lado, la unión entre alma y cuerpo exigiría una cierta homogeneidad entre ambas, algo que no se puede dar según la metafísica cartesiana, dado que el alma es indivisible y el cuerpo, en cuanto extenso, sí que lo es (Pineda, 2012).

⁷⁸ Como consecuencia del espectacular avance registrado en las ciencias a partir de la revolución científica de los siglos XVII y XVIII se instauró el criterio epistemológico de que la explicación de los fenómenos físicos debe llevar a aparejada la exclusiva utilización de causas físicas que los expliquen.

existencia de una sola sustancia, Dios o la naturaleza (*Deus sive Natura*). Para Spinoza, que se aparta de la visión teológica vigente en su época, el ser humano, que no es ni el centro de la creación, ni es libre, ni tiene naturaleza sustancial, no es más que un modo de la única sustancia divina. Al igual que el resto de los modos que expresan la sustancia infinita o Dios, el ser humano se encuentra sometido a las leyes de la naturaleza (Spinoza, 2021, p. 113)

Para Spinoza, la única sustancia se expresa por medio de infinitos atributos de los cuales el ser humano sólo puede conocer dos: pensamiento y extensión. El ser humano en cuanto modo finito manifiesta esos infinitos atributos asociados con la sustancia divina. Así el ser humano considerado bajo el atributo de la extensión es cuerpo y bajo el atributo del pensamiento es mente (Spinoza, 2021, p. 187).

“Mente y cuerpo es una y la misma cosa, que es concebida ora bajo el atributo del pensamiento ora bajo el de la extensión. De donde resulta que el orden o concatenación de las cosas es uno solo, ya se conciba la naturaleza bajo este ya bajo aquel atributo”

Según la visión de Spinoza no hay orden ni jerarquía entre lo mental y lo corporal, ni tampoco existe ningún dualismo sustancial entre la mente y el cuerpo, sino que ambas realidades son dos perspectivas diferentes bajo las cuales se puede comprender una misma realidad, el ser humano, que a su vez es una manifestación finita de la única realidad que existe: Dios o la naturaleza.

Este dualismo de propiedades continúa en el campo de la filosofía de la mente, desprovisto ya de esas consideraciones metafísicas de corte panenteísta⁷⁹, a través del epifenomenismo que intenta conciliar la particularidad de lo mental con las exigencias del cierre causal de la ciencia. La idea principal asociada al epifenomenismo, defendido entre otros por Huxley (1825-1895), es que lo mental no pertenece a un ámbito de la realidad diferente de lo físico, aunque lo mental sí que presenta características particulares que lo diferencian de otros fenómenos físicos. El epifenomenismo constituye una visión dualista porque afirma la heterogeneidad entre lo mental y lo corporal, pero se diferencia de otras posturas, como el emergentismo, que también admite que lo mental tiene propiedades propias, por el hecho de que el epifenomenismo no admite que lo mental tenga efecto causal sobre lo físico. En cambio, el emergentismo sí que admite un poder causal de lo mental sobre lo corporal, por lo que se considera a este como una forma de monismo no reduccionista (Jaworski, 2011).

Los epifenomenistas solían ejemplificar su teoría con la metáfora de la locomotora de vapor y el ruido que esta origina. Del mismo modo que el ruido del motor de la locomotora no causa el movimiento del tren, pero sí que se produce como resultado del funcionamiento del motor de la locomotora, los estados mentales, que surgen como consecuencia de ciertos estados neuronales, no tienen efectos causales sobre estos últimos (Pineda, 2012).

Según Pineda (2012) las dos principales objeciones que se pueden hacer al epifenomenismo son las siguientes:

1. Si los estados mentales no tienen eficacia causal sobre los estados neuronales entonces postular su existencia no tiene ninguna función explicativa
2. Si los estados mentales no tienen eficacia causal sobre los estados neuronales entonces su existencia resulta indetectable y la afirmación de su existencia es puramente especulativa

10.7.2.3. Dualismo interaccionista de Eccles y Popper

El dualismo interaccionista es la tesis defendida por K. Popper y J. Eccles en su obra conjunta *El Yo y su cerebro* (1978). La tesis principal del libro consiste en afirmar que el cerebro no es

⁷⁹ Aunque existe una controversia a cerca de la naturaleza del pensamiento de Spinoza, su filosofía puede ser caracterizada más como panenteísmo que como panteísmo. El panenteísmo es una doctrina filosófica asociada al pensamiento del neokantiano Carl Christian Friedrich Krause, según la cual hay una estrecha relación entre el mundo y Dios, sin que se pueda establecer una identidad entre ambos. Ni Dios es completamente trascendente al mundo (teísmo), ni Dios se puede identificar sin más con el mundo como ocurre en el panteísmo (Ferrater Mora, 2020).

una entidad lo suficientemente compleja como para dar cuenta de los fenómenos relacionados con la conciencia. Hay que aceptar además la existencia autónoma, no material, de lo mental.

Para dar un soporte ontológico a la tesis de este nuevo dualismo ambos acuden a la ontología de los tres mundos de Popper. Así dentro del Mundo 1 se contienen las realidades físicas, es decir, los cuerpos materiales que son objeto de estudio por parte de las ciencias naturales. Dentro del Mundo 2 se incluyen los fenómenos mentales, es decir, los estados de conciencia y las experiencias subjetivas conscientes e inconscientes. Por último, dentro del Mundo 3 se incluyen los productos de la mente humana, la cultura, los mitos explicativos, las teorías, las instituciones sociales y las obras de arte. Cada uno de estos mundos es real a su manera y mantiene relaciones con los demás. Como se puede observar se trata de un dualismo que no tiene una base religiosa ni mítica, sino que se pretende de carácter científico (Baig et al., 2003).

Junto a la ontología de Popper, el nuevo dualismo también recibe la influencia de los estudios fisiológicos de R. W. Sperry (1913-1994). Este neurocientífico realizó trabajos experimentales con enfermos de epilepsia a los que se les había practicado la comisurotomía, que consiste en el corte total del cuerpo caloso del cerebro para así facilitar la comunicación entre los dos hemisferios cerebrales. Estos estudios neurocientíficos sirvieron para fundamentar las tesis dualistas de Eccles. Según su teoría neodualista la mente (conciencia) tiene como misión la de integrar información proveniente de diferentes módulos del neocórtex cerebral para así producir una respuesta unificada. Para ilustrar su tesis, Eccles fijó su atención en ciertos fenómenos de la conciencia, por ejemplo, el funcionamiento del mecanismo psicológico de la atención (Baig et al., 2003).

Un hecho que pone de manifiesto el carácter unificador de la experiencia mental es el del funcionamiento de la atención. Mediante el mecanismo psicológico de la atención la conciencia es capaz de focalizar la percepción de maneras alternativas como puede observarse en el caso de la percepción de las figuras reversibles (cubo de Necker). Otro hecho que manifiesta la entidad autónoma de la mente es que las informaciones procedentes de órganos sensoriales son transmitidas al cerebro bajo la forma de impulsos energéticos que son susceptibles de ser objetivados en un encefalograma. Sin embargo, dicho encefalograma sólo capta las actividades cerebrales, pero no así las experiencias propias de la conciencia (Ayllón Vega, 1997).

Por último, Popper y Eccles admiten que el problema de la interacción entre lo mental y lo cerebral tiene una naturaleza irresoluble *-ignoramus et ignorabimus* (Baig et al., 2003).

Junto a las posturas dualistas encontramos también posturas monistas que se caracterizan por intentar trasladar lo mental a un campo físico (monismos materialistas) o bien por intentar negar la realidad de la corporalidad para situarla en el campo del espíritu o pensamiento (monismo idealista).

10.7.2.4. Monismo de la identidad

El monismo de la identidad o teoría de la identidad es una propuesta dentro de la filosofía de la mente que pretende dar respuesta a tres tipos de preguntas que se plantean dentro de la filosofía de la mente. La primera pregunta es de naturaleza metafísica y hace referencia a si existen o no propiedades mentales cualitativamente diferentes de los procesos cerebrales. La segunda cuestión es de naturaleza semántica y hace referencia a cómo traducir los términos mentales a términos intersubjetivamente verificables. La tercera, y última cuestión, la epistemológica, hace referencia a si conocer los estados mentales equivale o no a conocer los estados neuronales que le sirven de base (Chacón Fuertes & Rodríguez González, 2009).

La teoría de la identidad, que tiene su origen en la obra del filósofo y neurocientífico australiano U.T. Place, *Is conscious a brain process?* (1956), postula que los estados mentales no tienen una naturaleza cualitativamente diferente de los procesos cerebrales y que la única

forma de abordar un estudio científico de los procesos mentales es la de postular una identidad entre estos y dichos procesos cerebrales⁸⁰ (Bayne, 2022).

La teoría de la identidad pronto se encontró con una serie de dificultades. La primera de ellas tenía que ver con el propio desarrollo de la neurociencia ya que esta no había sido capaz de naturalizar los estados mentales vinculados con las experiencias de primera persona. Por otro lado, ciertos estados mentales, como los intencionales, presentaban también grandes dificultades para poder ser naturalizados. Ante esta dificultad, los partidarios de la teoría de identidad establecieron una distinción conceptual entre la identidad a priori y la identidad a posteriori entre estados mentales y procesos cerebrales. Para estos autores una teoría científica que postulase que existe una relación biunívoca entre estados mentales y estados cerebrales no puede establecer una identidad a priori ya que este tipo de identidad resultaría meramente especulativa, sino que tenía que tratarse de una identidad a posteriori o empírica similar a la que se estableció en el siglo XVIII cuando se descubrió que la sustancia incolora, denominada agua, equivalía al compuesto químico H₂O. Si bien la neurociencia todavía no ha logrado establecer una identidad a posteriori entre estados mentales y estados cerebrales, para los partidarios de la teoría de la identidad no es descartable que el futuro la neurociencia progrese hasta el punto en el que dicha relación biunívoca esté completamente establecida (Chacón Fuertes & Rodríguez González, 2009).

No obstante, la principal objeción que se hace a la teoría de la identidad tiene que ver con el hecho de que dicha teoría no satisface el principio de indiscernibilidad de los idénticos, formulado por Leibniz. Según dicho principio, si dos entidades son iguales entonces sus respectivas propiedades también deberían ser las mismas. Sin embargo, este principio no se cumple en el caso de las propiedades mentales, que son cualitativas e inextensas, y las propiedades cerebrales, que están localizadas en el espacio y tienen naturaleza cuantitativa (Pineda, 2012).

10.7.2.5. Monismo conductista

El conductismo comparte con la teoría de la identidad la tesis central de que sólo las explicaciones fisicalistas pueden satisfacer el requisito de la verificabilidad intersubjetiva de los enunciados sobre la mente, aunque el conductismo utiliza un criterio de verificación de lo mental que no apela a los desarrollos de la neurociencia sino a las conductas observables (Jacquette, 2009).

El término conductismo se ha utilizado con un sentido diferente en la psicología y la filosofía. Por conductismo en psicología (conductismo metodológico) se hace referencia al principio metodológico que dictamina que la científicidad de la psicología depende de que el objeto de su estudio sea verificable conforme a procedimientos empíricos validables de forma intersubjetiva. Frente a la primera psicología, que apelaba como método a la introspección y que había convertido a la conciencia en el objeto de su estudio, el conductismo apela a la observación como método de estudio y a la conducta externa como objeto de dicha disciplina. Por conductismo en filosofía (conductismo lógico) se entiende una determinada manera de entender el lenguaje sobre lo mental. Para el conductismo lógico, los términos mentalistas no son más que enunciados abreviados de posibles conductas en las que incurriría un sujeto si se encontrase en un determinado estado mental (contrafácticos). Para los conductistas lógicos un término mentalista como dolor no hace referencia tanto a una experiencia subjetiva privada inverificable cuanto a una forma condensada de referirse a un conjunto de posibles conductas que expresarían el dolor y que se manifestarían bajo una serie de circunstancias. Como puede

⁸⁰ Este proyecto naturalista de las teorías de la identidad es heredero del proyecto del positivismo lógico del Círculo de Viena expresadas en el artículo de Carnap de 1939, *Psicología en lenguaje fisicalista*, que propugna la traducción de los enunciados psicológicos a enunciados observacionales. Se trataba en definitiva de reducir las diversas ciencias al lenguaje propio de la física. Este enfoque intentó también dar una respuesta a las insuficiencias del llamado conductismo lógico. Las teorías de la identidad pretendían resolver el problema que plantea la traducción de los estados mentales fenoménicos a términos disposicionales. Para resolver este problema la teoría de la identidad propugna la naturalización de los estados mentales fenoménicos mediante su identificación con procesos neurales (Bayne, 2022).

observarse el conductismo lógico está asociado con el principio verificacionista del significado que defendieron los partidarios del Círculo de Viena (Jaworski, 2011).

El conductismo lógico gozó de una inmensa popularidad a mediados del siglo XX, gracias a la difusión de la obra de Gilbert Ryle, *El concepto de lo mental* (1949). En esta obra el filósofo inglés realiza una crítica del dualismo cartesiano al que caracteriza con la expresión, el fantasma de la máquina, ya que considera que dicho planteamiento dualista incurre en un error de naturaleza categorial al situar dentro del mismo tipo lógico entidades y procesos. Para Ryle el cartesianismo sustancializa la mente y la coloca en el mismo plano lógico que el de los procesos físicos cuando en realidad no es más que un conjunto de procesos y disposiciones que se materializan cuando se dan determinadas circunstancias. Para Ryle el cartesiano comete un error semejante al que cometería un individuo que creyese que los estudiantes y las facultades tienen el mismo estatuto lógico-ontológico (Engel, 2010).

El conductismo lógico enfrenta también una serie de problemas que se pueden resumir en una serie de afirmaciones (Pineda, 2012).

1. La existencia de estados fenoménicos subjetivos, *qualia*, cuyo sentido no se puede identificar plenamente con las conductas que los expresan.
2. No resulta posible identificar las conductas que expresan un término mental sin tener que recurrir, en último término, a algún otro término de naturaleza mental. Esto determina que el conductismo caiga en un cierto circularismo. Por ejemplo, la creencia de que va a llover se puede traducir en una serie de conductas contrafácticas (cosas que haría si fuese a llover, por ejemplo, coger un paraguas), pero en todas esas conductas están presupuesto de algún modo términos mentales (por ejemplo, mi creencia de que algo es un paraguas).
3. Desconoce los supuestos en los que un sujeto disimula o engaña a cerca de sus estados mentales.

10.7.2.6. Monismo funcionalista

El monismo funcionalista surgió como una alternativa tanto al monismo conductista como al monismo de la identidad. Según esta visión, las propiedades mentales son propiedades funcionales. Una propiedad funcional es una propiedad que una entidad posee para cumplir una determinada función en un determinado contexto. Por ejemplo, algo es un reloj si cumple la función de medir el tiempo con independencia de cuál sea su constitución u organización. Los relojes de arena, los relojes de pulsera analógicos o los relojes digitales son muy diferentes en cuanto a su estructura física pero todos ellos tienen el mismo rol funcional: medir el tiempo. De ahí se puede entender que una propiedad funcional no es idéntica a una propiedad física (como pensaban los partidarios de la teoría de la identidad) pero al mismo tiempo se debe afirmar también que la propiedad funcional depende de una propiedad física, la que sea, para poder cumplir su función o como prefieren decir los funcionalistas, la propiedad funcional superviene a la propiedad física. Esta idea fue una inspiración para los partidarios del monismo funcionalista como Putnam (1926-2016) a la hora de postular la tesis más conocida del funcionalismo: la múltiple realización física de lo mental. Para el funcionalismo los estados mentales son estados funcionales que admiten su implementación física de forma variable según las circunstancias que dichos estados mentales deban cumplir (Moya, 2006).

Esta tesis ha servido de justificación teórica para defender la plausibilidad de mentes no humanas como en el caso de la Inteligencia Artificial (IA). Prescindiendo de los orígenes remotos de la IA, como son la máquina de pensar de Raimundo Lulio (1232-1316) o el pato mecánico de Jacques de Vaucanson (1709-1782), los orígenes de la IA se sitúan en la llamada reunión de Dartmouth (New Hampshire) durante los años 50 del siglo XX. Algunos hitos fundamentales del desarrollo de la IA lo constituyen la tortuga cibernética de William Gray

Walter (1910-1977), el desarrollo de la máquina de Turing ⁸¹y su correspondiente prueba o más recientemente el desarrollo del Chat GPT (Bayne, 2022).

Según los partidarios de la IA el desarrollo de este tipo de tecnologías nos puede permitir esclarecer problemas de la filosofía de la mente como son los de determinar qué es el razonamiento, el pensamiento o la mente. Un autor como Alan Turing (1912-1954) consideró que se podría considerar que una máquina dispone de mente en el momento en el que aquella estuviera en condiciones de superar una prueba diseñada por él; según Turing podría considerarse que una máquina dispone de mente y piensa cuando aquella fuera capaz de engañar, respecto de su condición de máquina, a un ser humano que entablara un diálogo con ella. Para Turing dicha circunstancias acabaría por suceder tarde o temprano (Pineda, 2012).

Hechos como las partidas de ajedrez ganadas por la computadora Deep Blue ante ajedrecistas de talla mundial como Kasparov o el reciente desarrollo del Chat GPT han llevado a algunos a defender que quizás haya llegado el momento en el que las máquinas dispongan de mente. Sin embargo, filósofos como John Searle se han mostrado escépticos acerca de la posibilidad de atribuir propiedades mentales a las máquinas. Para el filósofo norteamericano hay dos maneras de entender la IA: una forma débil, según la cual, la IA es capaz de ejecutar tareas complejas, debido a su enorme capacidad de procesamiento, pero no propiamente de pensar ya que dicha máquina no es capaz de interpretar el sentido de lo que hace; una forma fuerte de entender la IA considera que ésta es capaz de simular estados cognitivos humanos, tanto en su dimensión sintáctica como en su dimensión pragmática y semántica. Searle ejemplifica su distinción entre IA fuerte y débil a través de un experimento mental que se inspira en la prueba diseñado por Turing: la habitación china (Cain, 2016).

Según Searle, aunque lográsemos diseñar una máquina capaz de mantener una conversación en chino con un ser humano, que desconociese que está hablando con una máquina, no por ello podríamos inferir que estamos ante una IA fuerte. Siempre cabría la posibilidad de que la máquina fuera capaz de desarrollar sus algoritmos de manipulación sintáctica del chino de una manera asombrosa y de esta forma lograrse engañar a su interlocutor. Sin embargo, ni tan siquiera en este caso se podría defender que dicha máquina piensa pues seguiría faltando la dimensión semántica y pragmática asociadas al pensamiento humano (Riche, 2010).

Del mismo modo el funcionalismo también ha servido para justificar la plausibilidad de la existencia de mentes animales incluso en aquellos animales evolutivamente más alejados del ser humano y cuyo sistema nervioso resulta más alejado del nuestro, como es el caso de los cefalópodos (Godfrey-Smith, 2017). Frente a la visión tradicional que entendía que los animales actúan movidos por los estímulos del entorno de una manera fija y predeterminada por su genética, la moderna etología cognitiva y la psicología ponen de manifiesto como los animales disponen de la capacidad de realizar conductas caracterizadas por su flexibilidad frente al estímulo (Andrews, 2020).

Por ejemplo, el frailecillo silbador (*Charadrius melodus*) es capaz de simular tener un ala dañada de esta forma logra captar la atención de posibles depredadores y que éstos se alejen de sus crías. Cuando el frailecillo logra captar la atención del depredador y de atraerlo, entonces dicha ave remonta el vuelo y se aleja. Dicho comportamiento parecería apuntar a la tesis de que el frailecillo silbador es capaz de representarse los estados mentales del depredador para así poder engañarlo (García Rodríguez, 2023).

Junto a evidencias empíricas la propia vigencia de la teoría evolutiva parecería apuntar a la idea de que la cognición no es un fenómeno exclusivamente humano, sino que se encuentra extendido en el propio desarrollo evolutivo en diferentes grados o niveles (Andrews, 2020).

⁸¹ La Máquina de Turing es una máquina abstracta compuesta de cinta infinita, memoria, dividida en celdas sobre las que figuran símbolos generados a partir de un alfabeto finito y que tiene una cabeza de lectura-escritura donde se contiene el programa de la máquina que le permite leer el contenido de cada celda y realizar una serie de operaciones sobre cada celda; borrar, reescribir o dejar en blanco (Riche, 2010).

Sin embargo, la hipótesis de la mente animal también puede ser objeto de análisis crítico. En primer lugar, hay que destacar los problemas metodológicos asociados con el estudio de la mente animal. Dado que los animales son agentes no lingüísticos la atribución a aquellos de estados mentales resulta sospechosa de incurrir en antropomorfismos, de forma que un mismo comportamiento animal puede recibir interpretaciones alternativas y no todas ellas compatibles con la atribución de propiedades mentales. En segundo lugar, la especial vinculación entre mente y lenguaje hace muy difícil desde un punto de vista teórico poder atribuir mente a sujetos no lingüísticos. Un autor clásico como Descartes ya puso de manifiesto en la quinta parte del Discurso del método como la ausencia de lenguaje articulado constituye un indicio de la ausencia de pensamiento. En una línea similar, un autor contemporáneo como Donald Davidson pone de manifiesto como poseer mente implica disponer de una capacidad de categorizar por medio de conceptos los cuales deben tener naturaleza lingüística para poder albergar las sutilezas asociadas con el pensamiento (Andrews, 2020).

Dentro de la tradición continental de la filosofía hay autores como Martin Heidegger (1889-1976) que se muestran críticos con la hipótesis de una mente animal. Aunque los animales pueden disponer de sensibilidad para adaptarse a su entorno no disponen propiamente de mente dado que aquellos no son capaces de representarse un mundo como un plexo de significados sino de una forma invariable según las necesidades de su especie. Por eso Heidegger afirma en *Los conceptos fundamentales de la Metafísica: mundo, finitud y soledad* (1929-1930) que los animales son pobres de mundo. Para Heidegger tan erróneo resulta estudiar la animalidad desde el puro mecanicismo, a la manera cartesiana, como desde la perspectiva de la psicología comparada que tiende a antropomorfizar lo animal para hacerlo parecerse demasiado a lo humano. Para Heidegger una verdadera comprensión de la naturaleza de lo animal tiene asumir una perspectiva fenomenológica atendiendo a cómo el animal se representa el mundo. Cuando Heidegger afirma que el animal es pobre de mundo el autor alemán no quiere decir que el animal sea un ser inerte, sino que su representación del mundo resulta más limitada que la humana ya que esta se encuentra limitada por las propias necesidades de su especie (Prieto López, 2008).

10.7.2.7. Monismo idealista

Si hay un autor dentro de la tradición filosófica occidental que ha representado el inmaterialismo idealista ese es George Berkeley (1685-1753). Para el obispo anglicano irlandés la necesidad de abrazar un idealismo monista se deriva de su crítica radical a toda forma de materialismo, que, según su parecer, constituye la fuente en la que se inspira el ateísmo. Según Berkeley el materialismo afirma que nuestras percepciones sobre el mundo presuponen la existencia de una sustancia material que funciona de sustrato de nuestras representaciones y que no depende de la mente para existir (Fernández & Soto Bruna, 2006).

Para contrarrestar dicha cosmovisión materialista, que llevada hasta sus últimas consecuencias conlleva la negación de la sustancia divina, Berkeley afirma que todo lo que existe bien es una mente o un conjunto de ideas que dependen de una mente para existir. Esta tesis, que hoy puede parecerse extravagante, se apoya en una serie de argumentos que el pensador irlandés expone en sus *Tres Diálogos entre Hylas y Filonus* (1713) (Mandik, 2013).

1. El argumento del dolor. La sensación de dolor que experimentamos cuando nos quemamos con una vela o cuando nos cortamos con un cuchillo puede proceder bien del instrumento que nos origina el dolor o de nosotros mismos. Para Berkeley lo segundo parece más plausible. Del mismo modo el resto de las sensaciones deben proceder también del propio sujeto debido al hecho de que cuando son muy intensas también originan dolor y el dolor, como se ha visto, se origina en la propia mente del sujeto.

2. La relatividad de las sensaciones. En determinadas ocasiones un mismo objeto puede ocasionar sensaciones contrarias lo que determina que sea la mente y no el objeto la fuente de dichas sensaciones⁸².
3. Es contradictorio pensar que las ideas representan por semejanza y el mismo tiempo pensar que aquello a lo que se asemejan las ideas es una entidad material. Para ser coherente con la tesis de que las ideas representan por semejanza habría que presuponer que lo que estas representan es otra idea.

10.7.2.8. Monismo emergentista

El emergentismo admite que todo lo que existe tiene naturaleza material, sin embargo, para dicha concepción monista la realidad material admite diversos niveles de complejidad en cuanto a su organización.

Según los emergentistas cada nivel superior de organización de la realidad trae su causa en un nivel inferior pero dicho nivel superior de organización no se reduce al conjunto de propiedades presentes en el nivel inmediatamente inferior, sino que en cada nuevo nivel de organización de la materia se producen nuevas propiedades que no se explican a partir de las propiedades presentes en niveles inferiores.

El emergentismo afirma que los fenómenos mentales necesitan una base orgánica para darse, pero no se confunden con procesos físicos. Según esta hipótesis los fenómenos mentales son propiedades emergentes de los procesos cerebrales (Bayne, 2022).

Según dicho planteamiento emergentista lo mental sería una propiedad emergente de la materia, de la misma manera en que la solidez de una mesa es una propiedad emergente derivada de las propiedades moleculares de la madera. La tesis emergentista cuenta una importante evidencia en su favor: que los procesos mentales son continuos, mientras que los procesos cerebrales son discretos o discontinuos. A diferencia del epifenomenismo, el emergentista sí que admite la posibilidad de que lo mental pueda influir causalmente sobre lo orgánico (Jaworski, 2011).

11. Conclusiones

La unidad didáctica que se plantea presenta una serie de mejoras con respecto a los materiales analizados:

1. Contextualiza la enseñanza al establecer las razones que llevaron al surgimiento de la filosofía de la mente a principios del siglo XX.
2. Aborda el estudio de la naturaleza de lo mental desde una perspectiva interdisciplinar no sólo al dar cabida a las neurociencias sino también relacionando la cuestión de lo mental con distintos campos de la filosofía como son la antropología, la teoría del conocimiento o la ética.
3. La unidad se articula desde una perspectiva constructivista educativa en la que la instrucción directa se enfoca a preparar al alumnado para afrontar un proyecto-reto final bajo la forma de un juego de rol. De esta manera la programación de la unidad didáctica se compromete con las directrices pedagógicas que establece la LOMLOE, sin incurrir en ninguno de los excesos asociados con la gamificación de la enseñanza.
4. La unidad didáctica se compromete con la exigencia metodológica del DUA ya que prevé que la enseñanza se articule a través de diversos mecanismos de representación de la información que reflejen la diversidad de formas de aprender del alumnado.

⁸² Berkeley pone el ejemplo de un caldero de agua muy caliente. Tras sumergir una de las manos en el dicho caldero la sensación que se obtiene es la de que el agua está muy caliente, pero si sumergimos la misma mano en otro caldero con agua tibia y posteriormente lo volvemos a introducir en el caldero de agua caliente tendremos la sensación de que el agua está tibia.

Referencias

- Acero, J. J., Bustos, E., & Quesada, D. (1989). *Introducción a la filosofía del lenguaje* (primera). Cátedra.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. https://Educadua.Es/Doc/Dua/Dua_pautas_intro_cv.Pdf.
- Alonso García, J. I. (2012). *Psicología* (segunda edición). McGraw-Hill.
- Amengual, G. (2007). *Antropología Filosófica* (primera). BAC.
- Andrews, K. (2020). *The Animal Mind* (Taylor & Francis, Eds.; 2nd ed.). Routledge.
- Aristóteles. (2023). *De anima*. Alianza.
- Ayllón Vega, J. R. (1997). *Filosofía primero de bachillerato*. Edelvives.
- Baig, A., Codina, S., Beltrán, J., & Roig, A. (2003). *Filosofía primero de bachillerato*. Teide.
- Bayne, T. (2022). *Philosophy of Mind: An Introduction*. Routledge.
- Bolado Ochoa, G. (2001). La proyección de la Filosofía en el sistema educativo español. *Revista de La Asociación de Hispanismo Filosófico*, 6, 17–32.
- Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía?* Pentalfa.
- Cain, M. J. (2016). *The Philosophy of Cognitive Science*. Polity.
- Chacón Fuertes, P., & Rodríguez González, M. (2009). Fisicalismo. En *Filosofía de la psicología* (segunda edición, pp. 97–116). Biblioteca Nueva.
- Chillón, J. M. (2024). *Modernidad y muerte de Dios en Hegel*. Endoxa.
- Cohen, M. (2010). *El escarabajo de Wittgenstein y 25 experimentos mentales más*. Alianza.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. Crítica.
- Deleuze, G. (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Arena Libros.
- Descartes, R. (1995). *Los principios de la Filosofía*. Alianza.
- Descartes, R. (2011). *Meditaciones Metafísicas*. Alianza.
- Destéfano, M. (2023). Cognitivismo clásico. In L. Skidelsky (Ed.), *Introducción a la filosofía de las ciencias cognitivas* (pp. 51–78). Universidad de los Andes.
- Echegoyen Olleta, J., & García-Baró, M. (2000). *Inmanuel Kant: Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Mare Nostrum.
- Enciclopedia Herder. (2006). Alma. <https://Encyclopaedia.Herdereditorial.Com/Wiki/Alma>.
- Engel, P. (2010). La Filosofía de la Mente y las Ciencias Cognitivas. In M. Meyer (Ed.), *La Filosofía Anglosajona* (pp. 477–506). Prometeo.
- Faena García-Bermejo, A. M. (2003). Filosofía de la Mente. In J. Muñoz (Ed.), *Diccionario Espasa de Filosofía* (pp. 332–335). Espasa Calpe.
- Fernández, J. L., & Soto Bruna, M. J. (2006). *Historia de la Filosofía Moderna*. EUNSA.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía de bolsillo vol. 2*. Alianza.
- Ferrater Mora, J. (2020). diccionariodefisofia.es.

- Ferreira, M. A. V., Toboso, M., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid, M., & Villa, N. (20021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/2), 237–262.
- Firenze, A. (2017). El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 5, 99–108.
- Fodor, J. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Alianza.
- Fundación Gustavo Bueno. (1996). *Filosofía en español*. <https://Filosofia.Org/Mfa/Fae836a.Htm>.
- Fundación Gustavo Bueno. (2006). *Filosofía en español*.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2014). *La mente fenomenológica*. Alianza.
- García Madruga, J. A., & Carriedo López, N. (2010). El desarrollo intelectual durante la adolescencia: el pensamiento formal. In J. A. García Madruga & J. Delval (Eds.), *Psicología del desarrollo I*. UNED.
- García Rodríguez, A. (2023). *El pensamiento de los animales*. Cátedra.
- Gavilán, J. (2013). *Cerebro, Mente y Conciencia*. Biblioteca Nueva.
- Gómez, A. (2019). *educalive*. <https://www.educalive.com/blog/metodo-cornell-tomar-apuntes>.
- Gómez Arévalo, J. A., & Sastre Cifuentes, A. (2008). Entorno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, 9, 119–131.
- Gómez Jiménez, Ó. (2021). La atención a la diversidad en España: de la ley general de educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463–480.
- González Grandon, X. A. (2023). Cognición 4 E. In L. Skidelsky (Ed.), *Introducción a la filosofía de las ciencias cognitivas* (pp. 111–140). Universidad de los Andes.
- Harris, M. (2011). *Antropología Cultural*. Alianza.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Fundamentos de la Filosofía del Derecho*. Tecnos.
- Hernández Rojas, G. (2011). *Paradigmas en Psicología de la educación (primera)*. Paidós.
- Jacquette, D. (2009). *The Philosophy of Mind* (2nd ed.). Continuum Books.
- Jaworski, W. (2011). *Philosophy of mind: A Comprehensive Introduction*. Wiley-Blackwell.
- Kafi, Y. (2012). *Constructionism*. In K. Sawyer (Ed.), *the Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 35–46). Cambridge University Press.
- Kirahan, R. D. (2011). *Philosophy before Socrates*. Hackett publishing company.
- Leahey, T. (2004). *Historia de la Psicología*. Pearson: Prentice Hall.
- Lizitza, N., & Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89–107.
- Locke, J. (1956). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.
- López Molina, A., & Abad Pascuala, J. (1996). *Filosofía primero de bachillerato*. McGraw-Hill.
- López Ruíz, E. (2013). La atención a la diversidad en la futura LOMCE. *Actas Del XVI Congreso AIDIPE*, 218–224.
- Mandik, P. (2013). *This is Philosophy of Mind*. Wiley.

- Martínez Martínez, A., Cegarra Navarro, J. G., & Rubio Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *PROFESORADO*, 16(2), 325–338.
- Martínez Navarro, E. (2012). La filosofía en la enseñanza secundaria en España: balance y perspectivas. *Padres y Maestros*, 343, 40–43.
- Martínez-Freire, P. F. (2002). *La nueva filosofía de la mente*. Gedisa.
- Mora León, W., Paliz Sánchez, C., & Salazar Carranza, L. (2019). El aprendizaje basado en proyecto: realidad y perspectiva. *Revista de Ciencia e Investigación*, 4(4), 22–22.
- Moreno, A. (2023). *virgulablog.es*. <https://Virgulablog.Es/Programacion-Didactica/Elementos-de-La-Programacion-Didactica/Competencias/Descriptores-Operativos-Lomloe/>.
- Moya, C. J. (2006). *Filosofía de la mente* (Universidad de Valencia, Ed.) PUV.
- Múñoz Veiga, J. (2003). Husserl. In J. Muñoz (Ed.), *Diccionario Espasa de Filosofía* (pp. 443–448). Espasa-Calpe.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Alianza.
- Páramo Carmón, A. (2011). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista Digital Educativa Wadi-Red*, 1(1), 4–14.
- Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). La influencia de la psicología de la Gestalt en la elaboración del sistema Teórico de Jean Piaget. *Revista de Historia de La Psicología*, 577–588.
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). *Familia y Educación: Los padres ante la educación general de sus hijos*. FUNCAS.
- Pérez Jara, J., Camprubí, L., & Romero, G. (2022). *What is materialism? History and concepts*. In J. Pérez Jara, G. Romero, & L. Camprubí (Eds.), *Contemporary Materialism: its Ontology and Epistemology* (pp. 1–79). Springer.
- Pérez Portocarrero, A. (2019). *Cartilla metodológica para el aprendizaje basado en proyectos*. OEI.
- Pineda, D. (2012). *La mente humana: Introducción a la filosofía de la psicología*. Cátedra.
- Platón. (1988a). *Diálogos III*. Gredos.
- Platón. (1988b). *Gorgias*. En *Diálogos* (Vol. 3, pp. 23–61). Gredos.
- Prieto López, L. (2008). *El hombre y el animal: nuevas fronteras de la antropología*. BAC.
- Prósperi, O. G. (2018). El problema del cuerpo en la filosofía de Michel Foucault. In M. A. Campagnoli & M. Luján Ferrari (Eds.), *Cuerpo, identidad, sujeto: perspectivas filosóficas para pensar la corporalidad* (pp. 154–174). Universidad de la Plata.
- Ramírez Corbian, M. T. (2017). El cuerpo por sí mismo. De la fenomenología del cuerpo a la ontología del ser corporal. *Open Insight*, 8(14), 49–68.
- Riche, J. (2010). La inteligencia artificial (IA) y las ciencias cognitivas. In M. Meyer (Ed.), *La filosofía anglosajona* (pp. 508–527). Prometeo.
- Rivero, M. (2012). *Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo*. <http://hdl.handle.net/2445/32321>.
- Rocha de la Torre, A. (2000). El cuerpo como centro de interpretación: una aproximación a la concepción nietzscheana. *Universitas Philosophica*, 34, 159–178.

- Sáiz, M., Sáiz, D., De la Casa, G., Ruíz, G., & Sánchez, N. (2009). Fundación y establecimiento de la psicología científica. In M. Sáiz, B. Anguera, C. Civera, G. De la Casa, J. Marín, A. Mülberger, J. C. Pastor, M. J. Pedraja, A. Pérez-Garrido, A. Romero, G. Ruíz, D. Sáiz, N. Sánchez, F. Tortosa, A. Valldeu, & J. A. Vera (Eds.), *Historia de la Psicología* (primera, pp. 55–137). UOC.
- Salinas Fuentes, H., & Amorós Hernández, M. (2019). El cuerpo en la filosofía las etapas del discurso filosófico sobre el cuerpo en Occidente. *Ars Brevis: Anuario de La Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 25, 258–280.
- San Martín, J. (1987). *La Fenomenología como utopía de la razón*. Anthropos.
- Sánchez Álvarez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación*, 10, 11–36.
- Sánchez Queija, I., & Herranz Ybarra, P. (2010). La adolescencia. Etapa de cambio y de adaptación. In J. A. García Madruga & J. Delval (Eds.), *Psicología del Desarrollo I*. UNED.
- Sanlés Olivares, M. (2015). Consideraciones sobre la competencia filosófica en la enseñanza secundaria. In J. M. Aragués, T. Ausín, F. Broncano, A. Campillo, N. Campillo, C. Canterla, & C. Corredor (Eds.), *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* (pp. 75–89). PUV.
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Skidelsky, L. (2023). Pensamiento y Lenguaje. In L. Skidelsky (Ed.), *Introducción a la filosofía de las ciencias cognitivas* (pp. 335–358). Universidad de los Andes.
- Soler Gil, F. J. (2013). *Mitología materialista de la ciencia*. Ediciones Encuentro.
- Spinoza, B. (2021). *Ética* (P. Lomba, Ed.). Trotta.
- Taberner Guasp, J. (2008). *Sociología y Educación*. Tecnos.
- Tejedor Campomanes, C. (1993). *Introducción a la Filosofía 3 BUP*. SM.
- Tejedor Campomanes, C. (1996). *Filosofía primero de Bachillerato*. SM.
- Trianes Torres, M. V. (2012). Enfoques cognitivos del aprendizaje escolar. In M. V. Trianes Torres, J. A. Amezcua Membrilla, C. Barajas, R. Bendayan, A. Berben, F. Cano, M. Escobar Espejo, F. J. Fernández-Baena, J. de la Fuente Arias, M. B. García Sánchez, & F. M. Morales Rodríguez (Eds.), *Psicología del desarrollo y la educación* (pp. 201–215). Pirámide.
- Valdivieso Burón, J. A. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: Avanzando hacia una inclusión positiva. *DYLE: Monográficos LOMLOE*, 16–21.
- Vallejo Campos, Á. (2017). Platón. In Á. Vallejo Campos & A. G. Vigo (Eds.), *Filósofos griegos: de los sofistas a Aristóteles* (pp. 250–275). EUNSA.
- Vanzago, L. (2011). *Breve Historia del alma*. Fondo de Cultura Económica.
- Vidal-Abarca, E., & García Ros, R. (2014). *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*. Alianza.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wittgenstein, L. (1996). *Investigaciones Filosóficas*. Crítica.
- Zalta, E. N. (ed). (2020). Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy* Winter 2020 Edition).