



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo
Social**

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

**La filosofía crítica. Una propuesta
educativa desde el materialismo
filosófico.**

Clara García Lorenzo

Tutora: María José Gómez Mata

Departamento de Filosofía

Curso: 2024-2025

Agradezco a la Universidad de Valladolid, especialmente a la profesora María José Gómez Mata, la posibilidad de presentar este trabajo de fin de máster y la ayuda ofrecida durante todo este proceso. También a la Universitat de València, especialmente a Miguel Escribano y Héctor Vizcaíno, sin cuya ayuda y tutorización la elaboración de este trabajo no habría sido posible.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Revisión teórica	8
2.1. ¿Qué es la filosofía?	8
2.2. El papel de la filosofía en el conjunto del saber	17
2.3. El lugar de la filosofía en la educación	22
3. Propuesta didáctica	28
3.1. Justificación y metodología	28
3.2. Objetivos y saberes básicos	29
3.3. Concreción curricular	31
3.4. Desarrollo de las sesiones y actividades de evaluación.....	36
3.5. Cronograma de evaluación	46
3.6. Atención educativa	47
4. Conclusiones.....	48
Anexos.....	53
Bibliografía.....	72
Bibliografía principal.....	72
Bibliografía secundaria	72
Legislación.....	74

1. Introducción

Buscar respuestas a los problemas del presente exige muy a menudo, además de un diagnóstico acertado del tiempo que nos rodea, volver los ojos al pasado, aceptando el riesgo de encontrarnos con quienes ya detectaron esos mismos males en su época e incluso con aquellos que, casi proféticamente, parecieron adivinar lo que escondían los tiempos futuros, con tal grado de certeza que nos asombra e interpela por igual. Las difícilmente salvables fracturas temporales entre esas vidas y las nuestras son atajadas, muchas veces, por esta precisa cuestión: lo actual es lo que nos interpela. Esta es la drástica y tajante conclusión ante la que Giorgio Agamben nos sitúa en su conferencia *¿Qué es lo contemporáneo?*, dictada en Venecia en el año 2006. El filósofo italiano, buscando definir la contemporaneidad, remite a la segunda intempestiva nietzscheana para reivindicar una ceguera histórica, un ajuste de cuentas con el tiempo propio, con el fin de poder entender la historia que se vive. Nietzsche plantea un anacronismo que Agamben hará suyo, y que cristaliza en la idea de que el contemporáneo es quien no coincide a la perfección con el tiempo en el que vive, porque actúa con cierta inactualidad, sin adecuarse a sus pretensiones.

Si alguien verdaderamente contemporáneo no es, simplemente, actual, es porque piensa su tiempo a través de la discronía, de un desajuste que le permite ver no solo las luces, sino también las sombras del tiempo que habita. Como contemporáneos, suponiendo que esta sea nuestra pretensión, debemos mantener cierta separación con la realidad; esto nos conduce no a una nostalgia vacua por épocas anteriores, sino a la consciencia de quien sabe ver esa oscuridad, y está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente (Agamben, 2011, pág. 18), pensando la historia a través de sus grietas y lagunas. La extrema atención que el contemporáneo presta a su tiempo se superpone, de este modo, a la densa mirada hacia un pasado que es aún efectivo, así como al futuro inapresable y sus posibilidades.

Las siguientes páginas responden, precisamente, a un intento por ser también contemporáneas, por percibir esas tinieblas de un tiempo presente en el que habitamos, tiempo en el que se hacen efectivos temas que siguen interpelándonos y que, por ello, nos permiten diagnosticarlo. En este sentido, desde el marco de un Trabajo de Fin de Máster como este, parece pertinente la reflexión acompañada, la consideración pausada y el intento de establecer una distancia crítica con el tema principal que aquí nos atañe: la

educación, ya que este máster no es cualquier máster de especialización, sino una titulación dirigida a formar a futuras profesoras y profesores de enseñanza media y bachillerato. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que esa formación no es general y abstracta, sino que se realiza desde unas coordenadas muy concretas, bajo la forma de una especialización: la filosofía.

Filosofía y educación serán, por tanto, los dos grandes ejes vertebradores de este trabajo, a los que situaremos como telón de fondo (y como personajes principales) en su mutua intersección a lo largo de las siguientes páginas. Si fijamos la vista por un momento en las formas posibles de intersección entre filosofía y educación, nos daremos cuenta de que considerarlas en conjunto requiere siempre observar a una disciplina desde la otra¹, lo que da lugar a dos posibles combinaciones. La primera es la consideración de la filosofía desde el ámbito educativo, donde esta aparece como una disciplina compleja y difícil de definir, lo que puede generar extrañamiento o malestar. La segunda, que ya ha adquirido el estatus de disciplina propia de la filosofía, trata de la educación y los problemas que la rodean desde un ámbito filosófico. La llamada filosofía de la educación, muy relacionada con las ciencias de la educación, surge derivada de la aplicación del enfoque sistemático filosófico a la educación y a los conceptos que se relacionan con ella. Pese a que su formación como disciplina pueda ser reciente y vaya de la mano de los avances de determinadas ciencias, como la psicología o la pedagogía, la cuestión de la educación ha sido ampliamente reivindicada y discutida por numerosos filósofos, desde los tiempos de *La República* de Platón hasta nuestros días, pasando por pensadores como Rousseau, Marx o Dewey, quienes también le conceden un relevante papel. Evidentemente, ninguna de estas discusiones es concluyente ni soluciona por completo las problemáticas que suscita la educación, pero son perspectivas muy completas que nutren toda la historia de la filosofía y llegan a nuestros días aportando cierta luz sobre el asunto.

No sucede lo mismo con las consideraciones de la filosofía desde la esfera de la educación, donde aún hoy encontramos cierto recelo o falta de simpatía, muchas veces institucional, que se transmite al alumnado en la práctica de la labor educativa y que, con el transcurso histórico, acaba conformando incluso un sentir social. Por eso, dilucidar acerca del papel que pueda desempeñar la filosofía dentro del contexto educativo (sobre

¹ Podríamos incluso considerarlas a ambas desde una tercera perspectiva, como la sociología, pero esto excede el presente trabajo, que cuenta con ciertas limitaciones y busca esclarecer otros objetivos.

todo si lo entendemos, como es nuestro caso, desde la perspectiva de las aulas) es el punto de partida de este trabajo, encaminado, en su objetivo último, a disipar la frustración o el rechazo que, en numerosas ocasiones, esta disciplina pueda provocar. Es evidente que este propósito es inasequible, pues nada podría garantizar de forma efectiva y segura que la materia resulte atractiva y guste al alumnado; pero la intención no es esa, y este trabajo no parte de un intento utópico por crear una disciplina agradable (que siempre será un efecto colateral deseable, por otro lado). Nuestro objetivo se encamina, más bien, a eliminar la aprensión con la que se observa la filosofía desde cualquier ámbito de la educación (bien sea institucional, bien sea, especialmente, en su desarrollo práctico en forma de asignatura), que generalmente está asociada a una incompreensión de la materia.

Esta incompreensión que, como decíamos, genera cierta desconfianza o rechazo, solo se puede solucionar partiendo de un esclarecimiento del término que permita entender qué es eso de «la filosofía» y por qué es necesaria, en caso de serlo, en el contexto educativo (y, por ende, en los institutos). Pero lo cierto es que esta es una cuestión que generalmente se pasa por alto, y la disciplina aterriza en las aulas para ponerse en práctica sin haber sido definida previamente, o definiéndose de forma vaga y confusa. El trabajo de campo realizado en el periodo de prácticas del máster y mi actual ejercicio de la docencia han supuesto la constatación de esta falta de aprehensión de la materia por parte de un alumnado incapaz de situar el saber filosófico dentro del conjunto de saberes humanos, muy distante por ello de la disciplina, considerada una mera abstracción despegada de la realidad. Aunque es evidente que esta experiencia no se puede universalizar, sí parece pertinente hablar de esta actitud como una tendencia que alcanza, incluso, al propio desarrollo legislativo en materia de educación (situándonos siempre dentro del contexto español, ya que en otros países, incluso de gran tradición filosófica como es el caso de Alemania, no hay ni rastro de una materia similar en los planes de estudio²). Por supuesto, esta tendencia no es nada nuevo, ya que la filosofía (o quienes la ejercen) lleva años luchando contra viento y marea por abrirse un hueco respetable dentro del currículo

² La carga curricular de esta materia es muy desigual en los países del entorno, lo que responde a todo tipo de cuestiones estructurales, generalmente relacionadas con la existencia de un mercado laboral muy exigente en términos de cualificación. En casos como el de Reino Unido, donde se da una hiperespecialización curricular temprana, la materia de filosofía puede tener una carga curricular nula, lo que supone que gran parte del alumnado termine sus estudios sin saber quién fue Platón. Para ampliar la información a este respecto, consúltase: Pibernat (2000), así como <https://www.rtve.es/noticias/20220405/importancia-filosofia-planes-estudios-francia-italia-reino-unido-israel/2327980.shtml>.

académico a través reivindicaciones de todo tipo, nacidas en el seno de la comunidad académica *en defensa de la filosofía*.

El intento, anteriormente mencionado al hilo de la tesis de Agamben, de que este trabajo sea contemporáneo nos obliga, sin duda, a prestar atención a esta cuestión. Tampoco podemos dejar de lado, volviendo los ojos a ese pasado efectivo del que el contemporáneo debe hacerse cargo, a quienes se han ocupado anteriormente de ella. Un caso pertinente, ciñendonos una vez más a nuestro contexto, es el de Manuel Sacristán quien, en el convulso contexto educativo de finales de los años 60 propuso una suerte de abolición del saber filosófico en tanto especialidad universitaria. Cabría preguntarse cómo se puede reivindicar un lugar para la filosofía en la educación después de que un filósofo de renombre como Sacristán haya renunciado a él. Más adelante entraremos en esta cuestión que, por supuesto, no es tan simple como parece. Ahora nos limitaremos a subrayar que lo pertinente en cualquiera de los casos, tanto si nos interesa abogar por la filosofía como por su destrucción, es, en primer lugar y de forma inevitable, definir eso que llamamos filosofía.

Solo partiendo de un esclarecimiento del término «filosofía» podremos entender cómo puede esta situarse en los esquemas educativos, y solo de esta forma podremos orientarnos al propósito general que seguirán estas páginas, a saber, solventar la extrañeza del alumnado ante la filosofía como disciplina académica, como asignatura. Este objetivo, meramente formal (o, si queremos entenderlo así, teórico) irá además acompañado de un objetivo material, que no será otro que una propuesta didáctica acorde a esa definición de filosofía. Por eso, en las páginas que siguen, trataremos de desarrollar dos grandes bloques. El primero, articulado como marco teórico que busca establecer una definición de la filosofía y, por ende, determinar cuál puede ser su papel dentro del contexto educativo y en conjugación con otro tipo de saberes. El segundo, bajo la forma de una propuesta didáctica que condense las propuestas anteriores de un modo accesible al alumnado de un curso de primero de bachillerato, poniendo sobre la mesa una noción de filosofía que ofrezca no solo el cumplimiento de unos objetivos curriculares concretos, sino también una visión amplia y coherente de la propia materia. De esta forma, a través de esa indagación en el ejercicio filosófico y sus contenidos, podremos plantear la filosofía como algo que va mucho más allá de una mera historia de las ideas o del pensamiento, y que, por supuesto, desborda su definición como un saber adjetivo a otros. Este será el punto de partida que consideramos correcto y lo suficientemente consistente

para que el resto de la materia pueda desplegarse sin problemas, una vez establecida y comprendida esa primera definición.

Por lo que respecta al marco teórico, espacio que seguirá inmediatamente esta Introducción, debemos comentar varias cuestiones. La primera, al respecto de su metodología, orientada, como ya hemos mencionado, a determinar una acepción de la filosofía adecuada como punto de partida para comprender esta disciplina dentro del contexto educativo, especialmente español, que nos atañe aquí (aunque, sin duda, extrapolable a otros ámbitos por lo que toda definición conlleva de universalidad). En este sentido, y recuperando una vez más las palabras de Agamben, es muy pertinente considerar como contemporáneo el pasado que aún es efectivo; al respecto de nuestro propósito, y dentro del contexto español, es necesario echar la vista atrás unas décadas para comprender el papel de la filosofía presente. Ya hemos mencionado el texto de Sacristán *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, por lo que no podemos perder de vista una de las respuestas más sonadas a este folleto, la del también filósofo español Gustavo Bueno, condensada en su obra *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, escrita el mismo año (1968) pero publicada dos años más tarde.

Acercarnos a las respuestas que Bueno esboza en el mencionado texto nos sitúa en torno a las tesis del materialismo filosófico, que consideraremos en este trabajo como una doctrina sistemática que aporta respuestas muy interesantes a este respecto, en especial por su claridad y tendencia clasificatoria, sin que esto suponga, ni mucho menos, la adhesión particular a todas las tesis que defiende. Bueno, filósofo tan relevante como polémico dentro del panorama de la filosofía española, fue muy perspicaz al advertir, ya en su época, una problemática en torno a la filosofía que aún persiste, con consecuencias similares ahora a las que ya se daban en aquel momento. Nos referimos, como es fácil imaginar, a la falta de consistencia en lo que respecta a la propia definición del término «filosofía», equívoco por la multitud de cuestiones a las que acaba por referir, como ya veníamos mencionando. Traer al presente las tesis enunciadas por Bueno será lo que nos permita, a lo largo de este trabajo, discriminar esos posibles significados y optar por el más conveniente para la labor docente, por aquel que verdaderamente pueda ser reivindicado dentro del contexto educativo (sea este del tipo que sea, pero fijándonos una vez más, especialmente, en la enseñanza en institutos). En este punto, la labor de Gustavo Bueno nos será de gran ayuda, en particular por lo que respecta a su tendencia totalizadora, es decir, por su interés en buscar explicaciones que cubran y den respuesta a

todas las posibilidades (en este caso, los diferentes sentidos que pueda adquirir el término «filosofía»).

La segunda cuestión que nos interesa destacar acerca del marco teórico es su estructura. Hemos considerado que, en nuestro propósito de intentar establecer una definición de filosofía (o, más bien, de determinar cuáles pueden ser esas posibles definiciones para escoger la más adecuada a nuestro propósito) con intención de determinar qué papel puede llegar a ocupar esta (o estas) dentro de la educación, la mejor forma de proceder partirá del análisis propio del saber filosófico, discurrirá por la relación de este saber con otros saberes posibles que lo determinan (como el religioso o el político) y, finalmente, alcanzará esa posible respuesta acerca de la cuestión educativa. Estos tres puntos clave son los que determinarán los tres apartados que jalonan nuestro bloque teórico.

Podemos adelantar ahora una particularidad del pensamiento de Bueno, de cuya obra nos serviremos en todo este recorrido, pues no considera viable la clásica imagen de la filosofía como madre de las ciencias, y por tanto previa a ellas, sino que, por el contrario, la considera como un tipo de saber que emerge de la práctica científica. En ese sentido, desde el planteamiento de Gustavo Bueno, las ciencias se hacen necesarias para que la filosofía pueda llegar a realizarse, por lo que son un tipo de saber que, por fuerza, deberá estar incluido en nuestro primer apartado, dedicado a la discriminación entre los posibles significados de filosofía. Tras él, situaremos, como ya se ha dicho, a la filosofía (en su nueva definición) coordinada junto a otros saberes presentes en su tiempo histórico. Esto permitirá entender la filosofía de la mano de la política, especialmente cuando esta se expresa en su forma democrática, pero también de la religión o de las ciencias, y comprender el papel que tiene entre todas ellas. Finalmente, estaremos en condiciones de repensar el debate entre Sacristán y Bueno, así como de extraer ciertas conclusiones que pueden sernos muy útiles por su contemporaneidad, es decir, por su capacidad de atravesar las capas que conforman el hojaldre del tiempo histórico, por emplear la metáfora de Agamben, y hacerse efectivas en el presente. Será en este último punto donde centraremos la cuestión de la educación.

Como tercera y última cuestión a mencionar acerca de nuestra propuesta teórica, cabe resaltar que esta será planteada de forma que quepa orientarla a la construcción de una propuesta práctica concreta. Por eso, tanto en la conclusión con la que finaliza este primer bloque teórico como a lo largo de todo su desarrollo encontraremos numerosos términos y elementos que nos servirán más adelante, adquiriendo una nueva razón de ser en su

propia aplicación. También es interesante mencionar que en las páginas que siguen se podrá encontrar un ejercicio de la filosofía; es decir, será la propia labor filosófica, en su incesante trabajo a partir de las ideas, la que, paradójicamente, encuentre su propia definición y sea capaz de situarla en un espacio donde esta sea reivindicable. Ese espacio no es otro que un sistema educativo público que, efectivamente, como concluiremos, requiere de un tipo de saber que reúna las características de la filosofía, a saber: la universalidad, la sistematicidad, la capacidad crítica y la atención continua al presente. En ese sentido, y a través especialmente de esta última cuestión, podemos volver a considerar este Trabajo de Fin de Máster como una propuesta contemporánea. Procedamos, pues, a su pertinente exposición.

2. Revisión teórica

2.1. ¿Qué es la filosofía?

Poner sobre la mesa el término «filosofía» y tratar de definirlo puede suponer un verdadero quebradero de cabeza, pues este término, de un modo similar al Ser del que Aristóteles habla en la *Metafísica*, no es en absoluto unívoco (esto es, no se puede decir de una sola forma). Al contrario, y sin llegar a alcanzar, como sucede con el Ser, la condición de análogo, el término «filosofía» es equívoco, es decir, posee distintos significados. Esta condición polisémica de la filosofía (que se da, sin duda, en el lenguaje cotidiano), complica nuestra tarea de determinar la posible relación que se da entre esta disciplina y la educación, ya que tampoco esta correspondencia podrá darse de forma unívoca. Esta pluralidad de significados nos obliga a establecer un sistema desde el que contemplar las diferentes posibilidades para, tras agotarlas, determinar cuál de todas ellas sirve a nuestro propósito educativo. En ese sentido, podemos adelantar que nuestro principal criterio para comprender esa relación, tal y como afirma Gustavo Bueno, es el actualismo, es decir, la característica que cumple todo saber filosófico que tiene en cuenta sus relaciones con otros contenidos del presente en marcha (Bueno, 1995, p. 29).

La historia de la filosofía da buena cuenta de lo unívoco del término. Mientras que pensadores como Aristóteles, por remitir a uno de los grandes clásicos, la definen como una ciencia de los primeros principios y causas (Aristóteles, 982a), otros, como Bertrand Russell, la toman como una actividad sin contenido propio, positivo, un ejercicio que simplemente se cierne sobre los restos ambiguos y difusos del conocimiento que no se inserta en ninguna ciencia particular, definido por la incertidumbre (Russell, 1991, p. 130). Simone Weil, que parece tener en más alta estima la labor filosófica, la define, por su parte, como una tarea esperanzada que aguarda incansablemente ante los problemas insolubles en su insolubilidad (Weil, 2000), y María Zambrano, por mencionar otro ejemplo, sitúa su nacimiento de la mano del asombro, de un entusiasmo encendido que deja en suspenso la sabiduría para preguntarse por el ser de las cosas (Zambrano, 1989, p. 99).

Como ya hemos esbozado en páginas anteriores, no son estas las definiciones o conceptualizaciones de la filosofía que nos interesa destacar. En su lugar, este trabajo pretende (sin renunciar, por supuesto, a lo valioso que aportan otras perspectivas) servirse

de la ayuda sistematizadora que ofrece el materialismo filosófico para definir la filosofía como un saber de segundo grado. Esto es, en términos de Gustavo Bueno, un saber con un contenido concreto, cuya labor emerge de (y se sitúa sobre) otros saberes considerados de primer grado, como son las ciencias positivas. Por supuesto, nuestra ardua tarea de definición debe tener un inicio, y parece coherente que ese punto de partida sean las ciencias positivas ya que, en tanto saberes de primer grado, constituyen la base de la que, posteriormente, en el desarrollo de su propia actividad, emergerá la filosofía. Por ello, los siguientes párrafos tratarán brevemente la teoría científica del cierre categorial, planteada por Gustavo Bueno y central para los planteamientos del materialismo filosófico, muy útil, a nuestro entender, para dar cuenta de cuestiones como el carácter positivo de las ciencias o su relación entre sí, que permitirán entender, en un segundo momento, el propio surgimiento de la filosofía como saber sustantivo.

La teoría del cierre categorial es fundamental para comprender la sustantividad de la filosofía, así como la diversidad que existe dentro del corpus científico; por ello, no hablaremos de ciencia, sino de ciencias en plural. Esta concepción, lejos de considerar la clásica metáfora del árbol de la ciencia (donde la filosofía es un tronco arcaico y enraizado del que brotan numerosos saberes científicos) se aleja del reduccionismo científico y, desde una posición materialista, define las ciencias como sistemas operatorios, lógicos y racionales que permiten al ser humano mediar, en primera instancia, con el mundo que lo rodea. Frente a otras concepciones de la ciencia, que la definen como un saber hacer o un conocimiento técnico, un sistema ordenado de proposiciones al estilo aristotélico, o un determinado campo de acción como el que es propio de las ciencias sociales (Bueno, 1995, p. 5), el materialismo filosófico se centra en el sentido positivo de las ciencias, así como en su diversificación.

Esta concepción diversa y plural de las ciencias parte de una propuesta materialista y pluralista³, que, en el caso del materialismo filosófico, se articula en torno a la noción de *symploké*. La *symploké*, término extraído del *Sofista* de Platón, surge con este pensador para ofrecer una explicación de la pluralidad de elementos que componen el discurso racional. Este discurso, que se conforma como un tejido, está formado por numerosas

³ Puede parecer coherente considerar la afinidad que se da entre materialismo y pluralismo (ya que los cuerpos son obligatoriamente plurales y su variedad es infinita) y monismo e idealismo (donde parece encajar mejor la noción de una única sustancia ordenadora de lo real). Sin embargo, también existen idealismos pluralistas o materialismos monistas, siendo el marxismo un buen ejemplo de este último. Para el materialismo filosófico, la resignificación de la *symploké* platónica será la piedra angular de la articulación entre pluralismo y materialismo.

hebras que no están ni completamente conectadas ni totalmente desconectadas unas de otras. La *symploké*, en términos platónicos, hace referencia a la discontinuidad que caracteriza el lenguaje y, en última instancia, toda la realidad, pues este modelo es completamente extrapolable al orden de las cosas. De esta forma, si considerásemos que todos los elementos del mundo están profundamente anclados y relacionados unos con otros, como sucede en el caso del monismo, el discurso y el conocimiento sobre la realidad serían imposibles. Lo mismo sucedería si concibiésemos la realidad como un caos empírico de elementos absolutamente desconectados entre sí. La *symploké*, el principio de discontinuidad, es lo que garantiza el conocimiento, el funcionamiento de las ciencias, y lo que obliga al materialismo filosófico a definirse como pluralista.

A la noción platónica resignificada de *symploké* suma Gustavo Bueno la herencia aristotélica de las categorías. Estas, consideradas como campos de la realidad, diversos y estructurados, con características determinadas, definen el modo de proceder de las ciencias, que actúan, en su pluralidad, abordando regiones cerradas de lo real, aspectos parciales, campos concretos donde funcionan y adquieren sentido los conceptos que las conforman. La teoría del cierre categorial explica el modo de proceder de las ciencias basándose en el sistema complejo de operaciones que parte de cada una de ellas y que se aplica sobre un campo concreto y cerrado⁴ de la realidad fenoménica. Si hay múltiples ciencias es porque es imposible, como pone de manifiesto el principio de *symploké*, abordar la totalidad de lo real determinando un espacio cerrado que la defina.

Esta caracterización de las ciencias es muy pertinente porque nos permite entenderlas, como ya se ha mencionado, en un sentido fuerte, positivo. Las ciencias, del mismo modo que sucede con la filosofía, tienen un contenido, pues en su labor categorial funcionan a través de conceptos. De este modo, cuando la física describe la magnitud que puede modificar el movimiento o la forma de un objeto, emplea el concepto de fuerza. Pero, desde su propio campo categorial, la biología también emplea este concepto para referirse, por ejemplo, a la capacidad muscular de realizar un trabajo mecánico. Es en este momento, cuando los conceptos rebosan el campo categorial que les es propio, cuando

⁴ En su formulación de la teoría del cierre categorial (Bueno, 1995, p. 30), Gustavo Bueno establece una distinción muy pertinente entre ciencia cerrada y ciencia clausurada. Las ciencias son cerradas porque los conceptos y operaciones que las conforman se aplican sobre un campo concreto de la realidad, determinando un espacio característico con el que los científicos (sujetos operatorios) trabajan. Sin embargo, esto no quiere decir que las ciencias sean labores finalizadas y no tenga cabida el progreso científico, pues el campo categorial de cada ciencia es susceptible de verse ampliado cuando se incorporan nuevos conceptos, ampliando ese límite.

brotan las ideas. Estas son el contenido de la filosofía, y se entienden de forma objetiva, como aquello que brota de la confluencia de conceptos que se conforman en el terreno de las categorías o de las tecnologías (Bueno, 1995, p. 45). En el momento en el que los conceptos que surgen en las ciencias, en la política, en la industria... desbordan esos campos categoriales y no se reducen a uno solo de esos ámbitos, la filosofía aparece como un saber orientado a establecer un sistema entre ideas, que desborda los métodos de las ciencias particulares. La filosofía no actúa como una ciencia, ya que no tiene un campo categorial cerrado; su campo de acción está dado en función de las contradicciones o analogías que se desprenden de otros saberes, inferiores o primarios. Por eso decimos que la filosofía es un saber de segundo grado con contenido sustantivo. Este contenido, las ideas, son el objetivo de la labor filosófica. En palabras del propio Bueno, son las líneas más o menos identificables que las analogías o contradicciones entre las ciencias y otros contenidos de la cultura perfilan (Bueno, 1995, p. 45).

Sin embargo, esta labor filosófica de crítica de las ideas no es la única forma posible de hacer filosofía. El afán sistematizador de Gustavo Bueno nos será de gran ayuda en este punto, pues nuestro autor, volviendo la mirada hacia la historia del hacer filosófico, atiende a ciertas caracterizaciones de la filosofía que se alejan de esa noción crítica de trabajo sobre las ideas que él propone. En ese sentido, una de las primeras consideraciones a tener en cuenta es que la filosofía, en tanto actividad que elabora su contenido partiendo de otros saberes, siempre debe estar dotada de actualidad, pues las ciencias, la técnica e incluso la religión están siempre inmersas en un presente en marcha. Y no solo debe partir del presente, sino que vuelve continuamente a él y ahonda en sus diferentes prácticas y representaciones. Por recurrir de nuevo a la metáfora del tejido, la filosofía teje y desteje continuamente los hilos de cada presente histórico, encontrando los desajustes y los cabos perdidos que conforman la *symploké* del tiempo, con intención de ordenarla de la forma más clara posible.

Entender la filosofía de este modo, como inmersa en el presente, nos obliga a preguntarnos de qué otras formas se podría definir el ejercicio filosófico. Si atendemos a una primera diferenciación que Bueno lleva a cabo en su obra *¿Qué es la filosofía?*, y que nos será muy útil posteriormente a la hora de relacionar este saber con el ámbito educativo (que, como ya hemos mencionado, será otro de los objetivos de este trabajo) debemos comenzar centrándonos en considerar la filosofía en sentido estricto frente a la filosofía en sentido lato. Esta última hace referencia a las concepciones del mundo, coherentes y

totalizadoras pero cargadas de una metafísica mística, que poseen las diferentes sociedades en sus primeros estadios de desarrollo. La filosofía en sentido lato sería, por tanto, el modo de concebir el mundo de determinados grupos sociales, análoga a ciertas cosmovisiones que se definen desde una racionalidad posterior, desde ciertas ciencias como la sociología o la etnología. Frente a estas filosofías surge otra, que podemos llamar filosofía en sentido estricto, porque se construye en dialéctica crítica con las anteriores.

Mientras que las filosofías en sentido lato son un producto dependiente de las esferas culturales en las que surgen, la filosofía en sentido estricto adquiere una escala de racionalidad distinta, inaugurada en los inicios de la tradición helénica, a partir de la cual se difunde. Esta filosofía en sentido estricto se acerca más al requisito actualista que habíamos comentado con anterioridad, pues surge de un presente en marcha en el que conviven ciertas de esas cosmovisiones, y se comporta de forma crítica con ellas. El horizonte cultural que ofrece la polis griega, donde conviven múltiples cosmovisiones incompatibles entre sí debido al contacto favorecido por el desarrollo colonial, es el caldo de cultivo perfecto para que emerja este nuevo tipo de racionalidad, que podemos considerar filosofía en sentido estricto, y que obedece a un desarrollo no individual, sino histórico. La filosofía de tradición helénica, o filosofía en sentido estricto, es aquella que, desde su mismo origen, se constituye en una dialéctica con las diferentes racionalidades que le dan pie (como son la racionalidad matemática, la aritmética, la astronómica...), y se sitúa de forma crítica ante las diferentes cosmovisiones, antagónicas entre sí, que emergen de una misma sociedad.

El nivel de desarrollo del que precisa la filosofía en sentido estricto, una filosofía mediata⁵, nos permite, por tanto, establecer esta primera distinción. Pero, incluso fijándonos únicamente en los usos del término filosofía que jalonan la tradición occidental, encontramos diversas prácticas que, pese a englobarse bajo el mismo apellido, no siempre responden a las mismas metodologías ni parten de los mismos presupuestos. En ese sentido, Bueno considera que se puede hablar de dos grandes acepciones del término filosofía, que se articulan en torno a un criterio ya mencionado con anterioridad: su relación con los contenidos del presente en marcha (Bueno, 1995, p. 29). En ese

⁵ Las concepciones filosóficas en sentido lato parten de la consideración de esta actividad como inmediatamente vinculada al ser humano, en tanto animal racional y social, y se identifican como la *Weltanschauung* de cada sociedad. Sin embargo, Bueno puntualiza que este carácter inmediato pasa por alto el hecho de que la filosofía solo se da, en sentido estricto o mediato, en aquellas culturas que constan de ciertas características, como, empleando términos de Comte, una superación del estado teológico (Bueno 1995, p. 29).

sentido, es la relación de la labor filosófica con los campos del saber que ya hayan sido ampliamente conceptualizados la que permite hablar de una distinción entre una filosofía exenta y una filosofía inmersa, respectivamente asociadas a la filosofía en sentido lato y la filosofía en sentido estricto.

En el caso de la filosofía exenta, esta se percibe como un saber sustantivo hipostasiado, generalmente relacionado con un pretérito o realidad última desde donde se puede contemplar el presente, y se toma como saber de primer grado, dedicado a ahondar en esa supuesta sustancialidad. La filosofía exenta, que minimiza los contenidos actualistas, se da de un modo dogmático cuando pretende tomar el cuerpo de una doctrina eterna, situada más allá de la cultura, a la altura de la revelación religiosa (Bueno, 1995, p. 33). También podrá darse de un modo histórico cuando, con matices etnológicos, presuponga la existencia de verdades arcanas que una tradición concreta ha preservado, adquiriendo así una dignidad superior, como si de una fuente de sabiduría se tratase (Bueno, 1995, p. 34). En el primer caso, la labor del filósofo será pedagógica y propedéutica y, en el segundo, puramente hermenéutica; pero ambas formas de filosofía exenta ignoran una cuestión relevante: el momento de *progressus* que debe constar en todo curso operatorio⁶.

Inciendiando en esto último, cabe destacar que, para Bueno, los momentos de *progressus* y *regressus* son los dos sentidos de un curso operatorio circular que, partiendo de ciertas posiciones, llega a otras distintas para retomar los puntos de partida, reconstruyéndolos (Bueno, 1996, p. 421). Este esquema explica el funcionamiento de las ciencias y otras actividades de primer grado, y alcanza sentido en una concepción circular de la racionalidad científica (como la del cierre categorial). También la filosofía emplea este patrón a la hora de obtener respuestas, como apreciamos, por ejemplo, en el clásico ejemplo del mito de la caverna de Platón, donde el momento de *regressus* sería la salida a la superficie del prisionero encadenado, que solo se completa y adquiere sentido tras la bajada a la caverna para tratar de liberar al resto de sus compañeros (*progressus*). En el

⁶Parece pertinente preguntarnos en este punto por la diferencia entre filosofía y ciencia. Para Bueno, y para el materialismo filosófico en general, la diferencia constitutiva parte por reconocer que la filosofía solo se puede desarrollar una vez dados los saberes positivos de las ciencias, que se mueven en el entorno de conjuntos de materialidades cerradas en forma de categorías. Sin embargo, la labor de la filosofía surge en el terreno de las ideas filosóficas. Es decir, mientras que las ciencias construyen operatoriamente sus campos fenoménicos a través de procesos de cierre, la filosofía, si bien es sistemática y racional, no puede producir campos cerrados, porque las ideas se construyen a través de las diferentes categorías científicas en su *symploké*. Esto implica que las estructuras de *progressus* y *regressus* se den como necesarias cuando se circunscriben al ámbito de las ciencias, y sean más heterogéneas en el espacio de las ideas filosóficas.

caso de las filosofías exentas, en las que el presente se contempla desde el pretérito o desde lo eterno, el momento de *progressus* o reconstrucción no existe.

Frente a las posiciones exentas, encontramos otra forma de hacer filosofía, considerada como una actividad inmersa, implantada en el presente práctico, tomándolo como ámbito de la racionalidad desde su momento inicial a su fase madura. Pero el esquema dialéctico del *regressus* y el *progressus* no siempre se aplica a todas las filosofías inmersas; incluso cumpliendo el requisito de atender al presente, y estableciéndose como saber de segundo grado, el hacer filosófico se da de varias formas. Un primer tipo de filosofía inmersa es la filosofía que se implanta de forma radical en el presente y niega cualquier tipo de sustantividad, exenta o actual, declarando la filosofía como un saber adjetivo, inmerso por completo en los saberes mundanos y dominado por ellos (Bueno, 1995, p. 38). Esta filosofía adjetiva, muy en línea con la descripción que hace Russell del ejercicio filosófico (mencionada al inicio de este apartado), se da bajo varias formas. La primera es la filosofía espontánea de los científicos, reflexión de segundo grado llevada a cabo por las ciencias positivas en el transcurso de su labor categorial, una pseudo filosofía poco fundamentada que pasa por alto que las ciencias trabajan con conceptos limitados a categorías concretas, sin garantías críticas fuera de ellas. Por otro lado, encontramos también la filosofía como una «secreción espontánea» de las diferentes actividades propias de la vida mundana (Bueno, 1995, p. 41), que da lugar a una concepción genitiva del hacer filosófico: la filosofía siempre es filosofía de algo (de un equipo de fútbol, de un instituto financiero, de un gobierno democrático...).

Ninguna de estas concepciones de la filosofía, como ya mencionamos en nuestra introducción, es la que nos interesa destacar. Si nos guiamos por el criterio del actualismo, las filosofías exentas, tanto en su modo dogmático o escolástico como en su vertiente histórica o etnológica, incumplen uno de los principales requisitos de la labor filosófica: la atención al presente y la vuelta sobre él, como primer y último contenido de toda reflexión. Del mismo modo, si suscribimos los presupuestos del materialismo filosófico, que sitúan la filosofía como un saber de segundo grado con un contenido propio (las ideas), tampoco podemos pasar por alto el hecho de que las filosofías inmersas de tipo adjetivo niegan la sustantividad de la filosofía, que queda reabsorbida en el presente y en sus saberes, con los que se la identifica por completo. La filosofía, convertida de esta forma en un saber dependiente de todos los saberes del presente, se adjetiviza y queda convertida en una suerte de género literario particular, relegada a su forma mundana.

Sin embargo, al hablar de filosofía crítica sí atendemos a los requisitos mencionados. La filosofía crítica, sistemática e inmersa por su propia constitución, propugna una sustantividad actualista de la filosofía; su contenido solo puede ser dialéctico, es decir, constituido en el enfrentamiento entre las diferentes formas de organización del presente (Bueno 1995, p. 43). Designar este tipo de filosofía como crítica no está relacionado con el término en su acepción kantiana, pues el adjetivo realmente refiere a las operaciones filosóficas de clasificación según ciertos criterios, parámetros y evidencias que proporciona el presente. Bueno lo explica de la siguiente manera:

En la medida en que la “reflexión” sobre las Ideas sea un mecanismo necesariamente intercalado en el proceso dialéctico mismo de la realidad del inmenso conjunto histórico de organismos [...] que puedan ser afectados precisamente por la “reflexión”, la Filosofía académica será sólo eso: una especialidad, cuyo vigor sólo puede ser extraído de las fuentes que le dieron origen, y a las cuales, por estructura, tiene que volver incesantemente (Bueno, 1970, p. 17)

De este modo, por no ser autoreferencial, la filosofía crítica o académica se constituye como un saber de segundo grado, pues extrae de otros saberes ya establecidos esos parámetros que conforman su sustantividad. Sin embargo, no se constituye como una ciencia de categorías, porque, como se ha explicado con anterioridad, la filosofía no es una ciencia, al no estar asociada a un campo categorial cerrado.

Esta filosofía inmersa (que, pese a ser actualista y volver siempre hacia el presente en el que se desarrolla no da la espalda al pasado) se constituye a través de las analogías y contradicciones que emergen de otros campos del saber, y se ejecuta en el plano de las ideas. Pero las ideas filosóficas no conforman un todo ordenado y compacto, por lo que la filosofía se define, realmente, como un enfrentamiento con las ideas y las relaciones sistemáticas entre las mismas (Bueno, 1995, p. 46). De este modo, en cada momento del presente podrán surgir numerosas filosofías críticas incompatibles entre sí, entre las que es necesario tomar partido. Y es en este punto donde, para el materialismo filosófico (que no deja de ser, por supuesto, una opción más dentro de un enorme abanico filosófico de posibilidades) entra en juego una cuestión muy relevante: la trituración. La trituración del presente es una exigencia pertinente hacia las filosofías críticas, y será el matiz que diferencie una verdadera filosofía crítica de la ideología reconciliadora con su propio tiempo.

Esta conceptualización de la filosofía nos acompañará en el resto de nuestra propuesta, pues la consideramos muy pertinente a la hora de llevar a cabo nuestro objetivo esclarecedor para con la filosofía dentro del panorama educativo. Será la acepción crítica e inmersa de la filosofía, entendida como labor de clasificación, discriminación, distinción y comparación, la que sirva a nuestro propósito por atender correctamente al presente y volver hacia él, partiendo de los saberes preestablecidos que lo conforman. Además, es capaz de situarse frente a su principal objeción, el relativismo cultural, a la hora de encontrar en su proceso clasificatorio contenidos trascendentales culturalmente, tales como la moral y la ética universales, o las ciencias positivas. Una filosofía que toma partido por estas materialidades, superiores a toda subjetividad o expresión cultural, se constituye en sí misma de forma trascendental, aunque se configure en el seno de un ámbito cultural particular.

La potencia de la filosofía crítica, así definida y delimitada, nos obliga a revisar las definiciones recogidas al inicio del apartado, cuando recurriamos a Aristóteles, Weil, Zambrano o Russell para realizar nuestro primer acercamiento al término. Por lo que respecta a este último, ya hemos matizado, unas páginas atrás, su tendencia a considerar la filosofía como un saber adjetivo, sin contenido propio delimitado, ya que este, en la medida en que se define, pasa siempre a formar parte del terreno de las ciencias (es decir, se desliza hacia un campo categorial específico). Pero ya ha quedado suficientemente puntualizado que el contenido de la filosofía no son esos conceptos, susceptibles de introducirse en un campo categorial cerrado, sino las ideas que emergen de cada uno de ellos en su múltiple confrontación. Por lo que respecta a Zambrano, Weil o Aristóteles (y lo mismo sucede si atendemos a la definición etimológica de la filosofía como un simple amor al saber), encontramos definiciones utópicas a través de conceptos psicológicos, como los del asombro o la esperanza, muy insuficientes e ineficaces que, sin duda, no se acercan a una noción crítica de la filosofía. Por eso, y siempre enfocando nuestro objetivo educativo último, retomaremos esta acepción de la filosofía a lo largo de las siguientes páginas que componen este trabajo. Damos paso ahora, por ende, a la reflexión en torno al papel de esta filosofía crítica dentro del conjunto del saber, con todos los matices que la conforman en su definición y en su práctica.

2.2. El papel de la filosofía en el conjunto del saber

Las páginas anteriores nos ofrecen el resultado de una investigación llevada a cabo a partir de los preceptos del materialismo filosófico, que nos conduce a la definición de la filosofía como un saber actualista de segundo grado, es decir, comprendida en su forma crítica. Abogando ya por esta definición, nos queda esclarecer de qué manera puede un saber de este tipo relacionarse con otros saberes que caracterizan el presente, como lo son el saber político, el saber científico o el saber religioso, y comprender también en qué medida se diferencia de ellos. Si nos centramos en estas tres formas no es solo porque Bueno les dé especial relevancia⁷, sino también porque serán muy útiles a la hora de trasladar esta reflexión a los términos de una propuesta educativa, en la que puede adquirir especial sentido considerar la ciencia, la política y la religión como las grandes coordenadas del saber.

El hecho de que el conjunto del saber, expresión que empleamos por referir concretamente al título de la obra de Bueno *¿Qué es la filosofía?*, esté ya determinado por estos tres espacios supone una ventaja a la hora de determinar las coordenadas que ocupa la filosofía dentro de él. En ese sentido, Bueno aporta definiciones coordinativas, que, frente a las definiciones formales (que consideran la cuestión a definir de forma aislada y directa), determinan algo en función de las posibles relaciones que puedan establecerse con otras cosas. Aparecen ciertos ecos de esta noción de definición coordinativa en una carta que Walter Benjamin envía a Scholem, y que encontramos digitalizada en los archivos de la Biblioteca Nacional de Israel. Dicha carta recoge un análisis de la obra de Kafka, labor para la que Benjamin se sirve de ciertos elementos de referencia desde los cuales tratar la obra del escrito checo, en una suerte de literatura comparada. Benjamin no habla, como tal, de definiciones coordinativas, pero sí del método de la elipse, muy similar, pues considera que la mejor forma de aproximarse a un concepto parte de situarlo frente a otro, como sucede con los dos focos que conforman una elipse. En el momento en el que dos elementos se sitúan en el lugar de esos focos, situados a una distancia constante, se abre

⁷ Bueno considera que el mundo íntegramente conceptualizado de nuestro presente configura un espacio antropológico dividido por tres ejes: un eje radial, que incluye todas las entidades conceptualizadas, un eje circular, donde se disponen los sujetos humanos y sus relaciones, y un eje angular, donde se sitúan los sujetos no humanos que forman parte del mundo del presente (Bueno 1995, p. 83). Cada uno de estos tres ejes determina un tipo de saber, configurándose así un saber científico, próximo al eje radial, un saber político, próximo al eje circular, y un saber religioso, próximo al eje angular (Bueno 1995, p. 94) que determinan el grueso del conjunto del saber humano. En su artículo *Sobre el concepto de «espacio antropológico»* (1978) aparecen más nociones relativas a esta interesante cuestión, que no mencionaremos aquí por no relacionarse directamente con nuestro propósito.

entre ellos una tensión, un nuevo campo de referencias y significados, que da lugar a un espacio geométrico que amplía las nociones de las que se partía en un inicio.

En nuestro caso, esas parejas de elementos enfrentados (que no opuestos) serán, como es lógico, la filosofía en conjugación con los tres grandes saberes que ya hemos mencionado. Por eso, para conseguir abrir ese campo de significaciones que nunca alcanzaríamos examinando el término «filosofía» de forma aislada y autorreferencial, lo situaremos ante los otros tres grandes campos del saber: el político, el científico y el religioso.

Una cuestión muy relevante a la hora de confrontar la filosofía con el saber político es que, entendiendo la filosofía ya en sentido estricto y en su acepción crítica, como venimos haciendo desde las conclusiones ofrecidas por el apartado anterior, es decisivo tener presente que esta emerge en un horizonte concreto, social y cultural, poblado no por sustancias metafísicas individuales, sino por seres humanos que desarrollan una racionalidad crítica precisamente por atenerse a esa escala individual (Bueno, 1995, p. 98). El hecho de que ese cambio se dé a través de ciertos procesos históricos concretos, que cristalizan en el contexto de las ciudades-estado de la Grecia clásica, une indisolublemente la filosofía y su marco político⁸; hay una condición política constitutiva del suelo de toda filosofía (Bueno, 1995, p. 99). El hecho, además, de que la filosofía sea un saber de segundo grado que presupone otros saberes primarios, conformados socialmente (y, por tanto, políticamente) nos obliga a considerar cualquier estructura política como elemento configurador de cualquier conciencia filosófica.

La nueva escala de racionalidad que precisa el surgimiento de la filosofía, una racionalidad corpórea, operatoria, inscrita a los sujetos particulares (los ciudadanos griegos) a través de un sistema social y cultural de creencias heredadas, fundamenta a su vez las formas de gobierno democráticas, en su más estricto sentido. La sinergia de la actividad filosófica y la actividad democrática (Bueno, 1995, p. 103) se explican por esa

⁸ La filosofía así entendida se concibe como un saber de segundo grado que surge sobre un conjunto de técnicas determinadas en el seno de la ciudad. En ese sentido, la ciudad o polis, con la nueva forma de racionalidad que conlleva y sus procesos dialécticos (especialmente los que se dan desde su interior hacia la alteridad de los grupos externos aislados, llamados bárbaros, pero también los internos, que se dan tras la absorción de esos grupos, generadores de la propia polis) hace surgir la filosofía como una tarea intercítica entre los contenidos socioculturales de ciertos grupos, organizados bajo una forma política que ya se podría considerar Estado. Esta aparición de nuevas transformaciones, racionalidades y formas de ser hombre conforma el llamado paso del mito al logos, que no comporta un abandono de las explicaciones “prerracionales” (ignorando con esta etiqueta todo lo que el mito tiene de racional), sino una acumulación progresiva de saberes y técnicas que darán pie a ese nuevo estadio histórico-social. En *La Metafísica presocrática* (Bueno, 1974) encontraremos una profundización en estas cuestiones.

nueva racionalidad, por la que cada ciudadano es considerado igual a los otros, sustituible por cualquiera de ellos. En ese sentido, Bueno considera la democracia como algo más que un mero sistema formal de elección de magistrados; es la forma política en la que es el pueblo la fuente de los saberes racionales y de los juicios maduros (Bueno, 1995, p. 103). ¿Cuál es, entonces, el papel de la filosofía ante el saber político, considerando estas coordenadas? Una filosofía crítica, académica⁹ y no mundana, ¿se podría pretender implantar como un valor universal de derecho? Podríamos considerar que, pese a que la función universal de los valores se mida dentro del tejido cultural en el que se dan, algunos deberían presentarse como valores universales de derecho (Bueno, 1995, p. 109), es decir, necesarios. Y la filosofía, como educadora de un juicio maduro que conlleva la capacidad argumentativa de los seres humanos, podría ser uno de esos valores, en tanto nos convierte en ciudadanas.

Si consideramos que la filosofía es un valor ya inherente y constitutivo en cada sociedad moderna democrática, podríamos tomarla como un valor no enseñable, en la medida en que está disuelta en los saberes que han conformado esa misma sociedad. De este modo, cabría reducir la filosofía a una especialidad dentro de los estudios universitarios (cuestión sobre la que volveremos más adelante, a la hora de considerar el lugar de la filosofía en la educación). Sin embargo, Bueno considera que la filosofía crítica, académica, aún goza de un papel relevante dentro del conjunto del saber político, en la medida en que no está realizada en ninguna sociedad democrática, precisamente por el hecho de que no existen sociedades realmente democráticas. Por ello, y ante la constatación de que tampoco existe un saber filosófico universal, cabe tomar partido por una filosofía crítica para con su presente político, que conlleve un dominio, por parte de la ciudadanía, de ciertas técnicas de discusión académica y polémica de las diferentes doctrinas relevantes a propósitos concretos.

En palabras de Bueno, «esta filosofía académica que forma parte de nuestras tradiciones culturales es la que no puede ser eliminada, y ello en función del mismo saber político inherente a esas tradiciones» (Bueno, 1995, p. 114). Por eso, la suplantación de la filosofía por otros saberes sustitutos, como la etnología o la sociología, no es sino una

⁹ No entendemos la filosofía académica en un sentido elitista, como hizo Kant en su distinción entre filosofía en sentido mundano y en sentido académico, sino en el sentido más originario del término, aquel que la relaciona con la Academia de Platón y con su origen helénico. Del mismo modo, la filosofía mundana no es aquella relacionada con un Pueblo o Mundo en términos universales, sino con sus usos cotidianos absorbidos por el presente, lo que se llamaría «filosofar», y que igualmente es complicado recluir en los límites de un solo oficio o especialidad, puesto que se ejerce en todos ellos (Bueno 1970, p. 11).

cristalización de la ideología individualista y el relativismo en un terreno político que pretende prescindir de las coordenadas que proporciona la tradición helénica (aún constitutiva de nuestro presente). En este sentido,

El papel de la filosofía académica en el conjunto del saber político de las sociedades democráticas tiene un sentido, sin duda, aún más directo cuando al saber filosófico se le considera en su universalidad distributiva, «de derecho». Es un saber que debe ser distribuido, desde luego, como deber civil, universalmente, entre todos los ciudadanos, principalmente a través de la acción escolar (la misma acción a través de la cual se distribuye el saber aritmético elemental, o el saber físico o el saber biológico elemental). Es evidente, por otra parte, que la condición de posibilidad de esta distributividad universal de la filosofía depende, como condición necesaria, de la existencia de un cuerpo de profesores capacitado al efecto (Bueno, 1995, p. 115).

Sobre esta última cuestión, no exenta de polémica, volveremos en las siguientes páginas. Antes de eso, es interesante considerar los dos ejes restantes, definidores de ese espacio antropológico del saber humano. Del saber científico (o, más bien, de los saberes científicos, en plural) hemos hablado ampliamente en el apartado anterior, acercándonos a la teoría del cierre categorial. Ya sabemos que cada uno de los saberes científicos se centra no en la totalidad del universo, sino en parcelas o regiones de él que se determinan en un proceso de cierre. Por otro lado, son saberes fundamentados, nada arbitrarios, sino necesarios y objetivos, obtenidos, en la mayoría de los casos, de forma demostrativa (Bueno y Martínez, 1955, p. 6).

Como hemos visto, la teoría del cierre categorial ofrece respuestas acerca del funcionamiento de cada ciencia por separado. Pero ¿qué sucedería si se tomaran todas, en su conjunto? El reduccionismo científico podría pretender establecer esa suma de saberes científicos como un saber total del universo, ante el cual la filosofía se situaría como un nexo, un sumatorio de saberes particulares con vistas a instituir un saber universal (imposible, por otro lado, si entendemos que el saber científico siempre parte de una materialidad). Por supuesto, este fundamentalismo científico incurre en errores, como pasar por alto la inconmensurabilidad de las ciencias o el hecho de que estas operan con conceptos, mientras que la filosofía trabaja con ideas, emergidas en la confluencia de esos conceptos entre diferentes campos categoriales (Bueno y Martínez, 1955, p. 9).

Por lo que respecta al saber religioso, es muy necesario atender a su efectucción a través de ritos o mitos, fenómenos sociales y culturales de especial relevancia para cualquier

sociedad. Es pertinente mencionar, aunque no nos detendremos demasiado en esta cuestión, la fundamentación religiosa que propone el materialismo filosófico. A lo largo de las páginas de *El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista sobre la religión* (Bueno, 1996) se propone un desarrollo religioso en tres fases, tras las cuales se abriría paso un estadio de ateísmo. Para Bueno, el saber religioso surge de la relación del ser humano con entidades no humanas, los animales, que comenzaron a ser considerados númenes¹⁰. En ese sentido, Dios es una idea muy tardía, que surge en una fase terciaria de las religiones; estas primero atraviesan una fase primaria, generadas por la relación con entidades dotadas de percepción y deseo, los animales, así como una fase secundaria, donde los númenes se transforman en figuras antropomórficas o zoológicas. Tras esto, emergen las religiones terciarias, marcadamente monoteístas, donde aparece además una transformación de los fenómenos religiosos en superestructuras sociales o políticas con un grado de funcionalidad muy alto (Bueno, 2010). Evidentemente, en la historia de la humanidad han tenido cabida numerosas formas de manifestación religiosa. ¿Cómo afecta esto a la posibilidad de hablar de un saber religioso?

Para empezar, se debe hablar de saberes religiosos, nuevamente en plural, si consideramos ese conjunto de doctrinas tan dispares. Pero también se pueden mencionar dos características que son propias de todos ellos, y que nos servirán más adelante, a la hora de confrontar el saber filosófico con el religioso en nuestra pretendida elipse. Esas características son, por un lado, la falta de demostración que ofrecen los saberes de tipo religioso, cuestión que sí encontramos en las ciencias, pero que en este caso queda subyugada bajo dogmas, misterios y mitología. En ese sentido, aunque no se puede tachar de irracional, es un saber que no ofrece explicaciones demostrativas. Sin embargo, frente a la parcialidad del saber científico, cada saber religioso (dependiente, evidentemente, de cada religión) se pretende como global, pues sus intentos explicativos buscan cubrir todo conocimiento sobre el universo y la vida del ser humano (Bueno y Martínez, 1955, p. 7). Pese a ello, es importante mantener una postura crítica frente al fideísmo filosófico, pues sería fácil considerar que la misión de la filosofía no es otra que aportar una metodología a las religiones, pretendiendo así conformar una visión racional, rigurosa y global del mundo (Bueno y Martínez, 1955, p. 10). Por el contrario, se deben declinar los intentos

¹⁰ Los númenes son categorías específicas de la vida religiosa, centros de voluntad e inteligencia que mantienen cierto tipo de relaciones (políticas, de desprecio, de amor, de respeto o temor...) con el ser humano. Definición extraída de <https://filosofia.org/filomat/df353.htm> y <https://filosofia.org/filomat/df352.htm>.

de reducir la filosofía a la fe, pues esto negaría la sustantividad de la filosofía y la eximiría de su ejercicio público, alejándola de la confrontación con el resto de alternativas que caracteriza a la filosofía crítica. De modo que, aunque la filosofía no tenga por qué ser un saber ateo, sí debería continuar con su práctica de trituración de cada elemento de la sustancia histórica en la que está inserta, sin dejar de lado su importante labor como clasificadora de textos y otras producciones religiosas, así como elemento transformador de las religiones secundarias en religiones terciarias (Bueno, 1995, p. 122).

En resumen, y tras haber definido nuestros dos últimos espacios de confrontación, vemos que la filosofía, del mismo modo que el saber religioso, dirige sus impulsos hacia el límite de toda realidad, aspirando a la universalidad. Sin embargo, no lo hace a través del dogmatismo de la fe, sino de forma demostrativa y apagógica, es decir, tratando de reducir al absurdo las diferentes alternativas (y en esto se asimila al saber científico), y siempre en sinergia con la actividad política. Frente a sendos saberes, se muestra como necesaria y para nada exenta. Tanto en el caso de las ciencias como en el de las religiones, encontramos esa necesidad a la hora de ofrecer una sistemática filosófica que coordine las propias ideas de «ciencia» y «religión». Ninguno de ambos términos, del mismo modo que sucede con la política, tiene cabida al margen del ejercicio filosófico. En ese sentido, aunque estos tres saberes nutran de sustantividad a la filosofía, no son concebibles siquiera de forma anterior a ella, pues ni la idea de religión, ni la de ciencia, ni la de política caben en ninguna de sus propias categorías, que abarcan en su totalidad y desbordan. Además, en tanto las ideas no están previamente ordenadas o configuradas, la filosofía será la herramienta clasificatoria y sistematizadora que permitirá, además, la comparación y elección del mejor sistema de ideas posible dentro de los disponibles en pugna en cada tiempo histórico, cuestión que atañe a las ciencias, a las religiones, a la política y, en última instancia, a la propia filosofía. Este papel de coordinación, y también de trituración (es decir, de crítica) es el papel necesario de la filosofía sobre el resto de los contenidos de su presente en marcha e, incluso, sobre sí misma.

2.3. El lugar de la filosofía en la educación

Una vez establecida nuestra definición de «filosofía», entendida siempre bajo su etiqueta de «crítica», y determinado el papel de esta disciplina dentro del esquema conformado por otro tipo de saberes, como los científicos, religiosos o políticos (es decir, completada

nuestra primera aproximación al término y cumplido el primero de los objetivos de este trabajo) nos adentraremos en una cuestión no exenta de contradicciones: el lugar que ocupa, o que debería ocupar, una filosofía crítica en el esquema educativo. En especial, nos centraremos en el panorama educativo español, con algunas de sus particularidades, y nos haremos eco de algunas de las polémicas que, desde ese pasado que Agamben considera aún efectivo, como comentábamos en nuestra Introducción, arrojan cierta luz sobre el tema en un presente incierto. La pregunta que situaremos como telón de fondo en este último apartado podría formularse como ¿merece la filosofía crítica un lugar en la educación?

Para tratar de dar algunas respuestas, y puesto que ya hemos definido lo que entendemos por filosofía crítica y sus funciones hacia su propia actualidad, recurriremos a una polémica que tuvo lugar a finales de la década de los sesenta entre Manuel Sacristán, destacado introductor del marxismo en el panorama nacional, y el ya citado Gustavo Bueno. Aunque nos separe más de medio siglo de esta disputa, muchos de los argumentos esgrimidos por ambas partes siguen reproduciéndose hoy en día, si bien el contexto es notablemente distinto, tanto en términos político-sociales como, por extensión, educativos. Además, el debate goza de especial relevancia por condensar la tónica general de crisis de la filosofía, inaugurada por Kant y aún irresuelta, y es aún más curioso por estar inserto en el seno de una tradición definida por Ortega y Gasset, quien ya había reflexionado sobre la filosofía como realidad cultural e histórica y había abierto una nueva perspectiva de reconstrucción, orientada hacia las Humanidades (Martínez, 2016, p. 3).

Como ya se ha mencionado, Manuel Sacristán es un autor inserto en la tradición marxista, bajo un prisma positivista que recoge numerosos matices de la tradición analítica. En 1968, Sacristán publica el ensayo titulado *Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios superiores*, al que Bueno responderá meses después con el ya citado *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*, obra que, sin embargo, no verá la luz editorial hasta dos años más tarde. Por todo lo mencionado hasta ahora, podemos imaginar cuál será la tesis que se siga de los argumentos de Bueno. Sin embargo, y haciendo precisamente homenaje a las garantías trituradoras de la filosofía crítica (pretendiendo que este trabajo lo sea, y entendiendo que filosofar es siempre filosofar contra alguien), no está de más exponer el punto de vista de Sacristán, que, sin duda, aportará nuevas coordenadas desde las que contemplar nuestra labor docente.

La obra de Sacristán se sostiene sobre tres grandes críticas previas hacia la filosofía, que actúan como telón de fondo de su reelaboración. La primera de ellas (en términos temporales) es la de Kant, quien casi dos siglos antes que el citado autor ya había constatado una crisis teórica de la filosofía, incapaz de renunciar a las necesidades metafísicas pese a ser estos problemas irresolubles teoréticamente. Por otro lado, encontramos la crítica práctica de Marx a la filosofía entendida como ideología, suscrita por Sacristán, en sintonía con un marxismo que trataba de renunciar a esas expresiones ideológicas de una sociedad escindida. Por último, aparece la crítica analítico-positivista, surgida en el seno de las corrientes anglosajonas que buscan higienizar una filosofía entendida como análisis del lenguaje (Bautista, 2019). En sintonía con estos autores, Sacristán criticará la metafísica por indefinida y absolutizadora, por no contener verdaderos enunciados y, consiguientemente, por estar vacía de contenido sustantivo. La irresolubilidad teórica, sumada al carácter ideológico y a la pretensión de universalidad (necesariamente vacía de contenido positivo, según el positivismo), conforman una postura crítica con la filosofía, que culminará con la negación de cualquier papel que esta pueda tener en el conjunto de la educación.

La crítica de la filosofía por su carácter ideológico cobra más sentido en el contexto de Sacristán¹¹ que en el actual, si bien es cierto que la disciplina filosófica sigue siendo un arma arrojada entre distintos grupos políticos. Por eso es comprensible su postura abolicionista para con la filosofía dentro del corpus de los estudios superiores, «la filosofía especializada de las secciones académicas, la filosofía licenciada y burocrática», que llega a considerar «una institución parasitaria» (Sacristán, 1968, p. 14). Sin embargo, sentencias como que «el supuesto saber de la filosofía especulativa es un pseudo conocimiento» (Sacristán, 1968, p. 16) parecen menos comprensibles, especialmente a la luz de las rotundas afirmaciones de Bueno acerca de la sustantividad del saber filosófico y lo sistemático de sus métodos. Como ya se ha mencionado, Bueno no tardó en dar respuesta a la punzante crítica de Sacristán, que culminaba con una propuesta reformista de la filosofía, aspirando a restaurarla en su universalidad y tratando de subrayar la importancia de su legado arqueológico. Esa reivindicación de la universalidad estaba encaminada ni más ni menos que a la construcción de un doctorado en filosofía, de modo

¹¹ Es comprensible que la crítica de Sacristán se dirija a la institucionalización académica de la filosofía (más que a la actividad filosófica en sí), pues dicha institucionalización se llevó a cabo dentro del orden franquista, donde la utilidad de las titulaciones se basaba en su función generadora de ideología y se mantenía gracias al entramado burocrático de las instituciones del régimen.

que, librado todo el tránsito educativo de «el aprendizaje memorístico, arqueológico y apologetico de la especulación ideológica» (Sacristán, 1968, p. 18), la filosofía pudiese actuar como un saber auxiliar a la investigación científica en un nivel superior.

Antes de proceder a adentrarnos en la respuesta de Bueno a esta propuesta de Sacristán, es pertinente destacar la diferenciación que encontramos, por parte de ambos autores, entre dos espacios académicos muy distintos: el ámbito universitario y el de la educación secundaria. Estos dos espacios educativos responden a una institucionalización de la actividad filosófica, que pasaremos a denominar, al estar controlada por diversas instituciones (ya sean estas de carácter público, privado, estatal, clerical o de cualquier otro tipo), filosofía administrada (Bueno, 1996, p. 9), en oposición a la filosofía inadministrada que persigue los fines mundanos del ejercicio dialéctico de la filosofía. La filosofía administrada, en especial aquella que se desarrolla en el espacio universitario, tiende al ensimismamiento, como toda materia que se dirige a un público de futuros profesores de la misma. En la universidad, la filosofía se enseña a futuros especialistas en filosofía, por lo que prima su carácter doxográfico, que conduce al ensimismamiento de lo autorreferencial.

En los institutos, sin embargo, se encuentra un ambiente distinto, pues la materia está obligada a abrirse a problemas mundanos debido a la convivencia de multitud de saberes. En ese ambiente de contacto estrecho con otras disciplinas la filosofía no puede caer en el ensimismamiento propio del ámbito universitario, más aún teniendo en cuenta que el público al que se dirigen las lecciones es general y variado. Es la propia estructura institucional del instituto, con su convivencia de disciplinas dirigidas a un alumnado con una enorme disparidad de futuros académicos, la que hace que la filosofía administrada en ellos sea mucho más abierta que la que se da en el ámbito universitario. Mencionar esto puede parecer una obviedad, pero entender la pluralidad como un rasgo constitutivo del ambiente educativo es esencial para la labor docente, así como lo será para determinar el posible papel de una filosofía crítica dentro de ese espacio.

Volviendo ahora sobre la respuesta de Bueno a Sacristán, que trataremos de insertar en el espacio educativo que acabamos de delimitar, adelantamos ya que se sitúa en la defensa de la pervivencia académica de la filosofía. La crítica de Sacristán se centraba en el carácter ideológico de la filosofía y en la negación de un contenido sustantivo propio del hacer filosófico. Por lo que respecta a la primera cuestión, comprensible por el contexto del autor, cabría mencionar que las ideologías funcionan expresándose a través de figuras

filosóficas, lo que significa que, siempre que nos encontremos en los parámetros de una filosofía crítica, estas estarán sometidas a la propia labor de reflexión filosófica y podrán organizarse bajo multitud de formas. Es decir, que no toda filosofía se puede considerar ideología, o al menos no la misma ideología, en tanto que la propia trituración filosófica someterá siempre esas ideas ante otras posibilidades. El siguiente párrafo de Bueno, extraído del ensayo en el que responde a Sacristán, resume bien su postura y resuelve también las acusaciones del pensador marxista ante la falta de sustantividad de la filosofía:

La Filosofía académica aspira, sobre todo, a ser una “Geometría de las Ideas”, para ofrecer un entramado ideal, que, por sí mismo, es ya una realidad cultural, cualquiera que sea el alcance que pueda tener en el conjunto de las realidades culturales. En tanto que las Ideas sólo pueden brotar del ser mismo social e histórico del hombre, el material filosófico procede íntegramente del estado cultural en que vive, pero siempre que no se olvide que la tradición histórica es un componente esencial de este estado cultural. Ello no significa que la Filosofía sea una Ideología: las Ideologías ambientes son, tanto como el caudal de verdades científicas y técnicas coetáneas, materiales para la reflexión filosófica (Bueno, 1970, p. 17).

Si Bueno defiende la pervivencia de la filosofía como disciplina académica (especialmente ligada, eso sí, al ambiente de los institutos, donde es menos probable su ensimismamiento), es precisamente por la autonomía que caracteriza este saber, que puede garantizar su sustantividad y su vuelta hacia el presente en marcha del que emerge, en tanto saber de segundo grado. La filosofía mundana que conforman las reflexiones de todos los seres humanos, en especial de aquellos dedicados a la política o las ciencias, debe acompañarse de una filosofía académica, la producida por filósofos, que, «además de referirse de forma reflexiva a los resultados de la ciencia condensados en verdades categoriales, construya Ideas trascendentales que están disueltas en las categorías científicas, técnicas o prácticas en general» (Martínez, 2016, p. 7). La filosofía crítica, presentada por Bueno como una forma cultural que reacciona frente a otros saberes dados (los tritura), consta de una sustantividad de tipo metafísico, psicológico y epistemológico relativa, y, aun así, se muestra como un saber sustantivo constituido por un cuerpo de especialistas de forma histórica y metodológica. Por ello, y respondiendo a la pregunta con la que abríamos este apartado, cabe afirmar un espacio para la filosofía en la educación.

Esa filosofía crítica es una alternativa «que se ofrece contra las otras» y supone «la idea de una posibilidad combinatoria de entender no ya tanto un sistema concreto cuanto

cualquier sistema que pudiera haber asumido ese papel» (Bueno, 1995, p. 71). Acercar sus herramientas a la educación evitará considerar como autosuficiente cualquier disciplina que se plantee como sucedánea de la filosofía. Por el contrario, su función crítica se ejercerá precisamente en torno a ellas y las asimilará, nutriendo, como viene haciendo históricamente, a las sociedades democráticas de una capacidad autónoma de análisis del presente, «para que estas puedan respirar un aire que necesita estar purificándose incesantemente de miasmas ideológicos» (Bueno, 1995, p. 87). En un intento quizá demasiado optimista, Bueno habla de la eficacia universal de ese órgano crítico de la sociedad. Si bien es cierto que el alcance de este trabajo es limitado, en las páginas que siguen buscaremos dar salida a esa tentativa, abogando por una filosofía crítica también a través de la práctica docente.

3. Propuesta didáctica

3.1. Justificación y metodología

Recogiendo el testigo de nuestra revisión teórica, en las páginas que nos quedan por delante trataremos de elaborar una propuesta en la que cristalice la noción de filosofía crítica, con todo el bagaje que la rodea, con vistas a ser establecida como unidad inicial de un curso de Filosofía de primero de bachillerato. En ese sentido, el tema será de absoluta relevancia para el correcto desarrollo del resto de la asignatura, que se desplegará sobre esta primera definición con la que se busca que el alumnado se familiarice con cierta terminología, métodos y características más generales. Incidir en este punto en presentar a la filosofía como «crítica» posibilitará, en lo sucesivo, que el alumnado desarrolle esa «actitud crítica»¹² que siempre se dice que acompaña al hacer filosófico, pero que no siempre es fácil encontrar e implementar en las aulas. Por otro lado, entender nuestra propuesta didáctica como unidad inicial nos compele a incluir otro tipo de contenidos, como pueden ser, por ejemplo, las subdivisiones o ramas de la propia filosofía, con vistas a garantizar que se trata de una introducción completa a la materia.

Toda la propuesta se desarrollará a la luz de los contenidos y directrices que recoge el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Tanto el tema escogido como los contenidos concretos y las competencias que se implementan en esta unidad didáctica refieren al Real Decreto ya mencionado. Por lo que respecta al tema, como era de esperar, se enmarca en el primer bloque que conforma los saberes básicos, el bloque A, que versa sobre la filosofía y el ser humano (RD 243/2022, p. 46186), y refiere concretamente al primer apartado: la reflexión filosófica en torno a la propia filosofía. Como ya hemos visto en la exposición de nuestro soporte teórico, esta «metafilosofía» obedece también al propio ejercicio filosófico, cuestión que también detectaremos en el desarrollo de la propuesta práctica.

El contexto ideal de puesta en práctica de esta unidad didáctica sería una clase conformada por unas 24 alumnas; esta ratio, no muy elevada, nos permitirá profundizar lo suficiente en los contenidos y tener presente la diversidad educativa a la que podemos

¹² Por ejemplo, encontramos entre los objetivos generales de Bachillerato propuestos en la LOMLOE uno que destaca la importancia de «conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución» (RD 243/2022, p. 46051).

enfrentarnos como docentes. Del mismo modo, por tratarse de un tema introductorio, una clase de estas características nos puede ser muy útil para determinar los saberes previos de los que se parte al iniciar Bachillerato, y permite también modificar la unidad didáctica para adaptarla al nivel del curso.

La metodología que seguirán las ocho sesiones programadas es mixta, combinando la clase magistral con los debates, la participación del alumnado, la lectura de textos filosóficos, el uso de recursos web... Como evaluación de nuestra unidad se propondrá una tarea inicial y una serie de actividades que, a medida que avanzan las clases, servirán para medir el rendimiento del grupo y su interés por la materia. No se realizará una prueba escrita por tratarse de una unidad introductoria que tiene como objetivo familiarizar al alumnado con la asignatura y sentar las bases de la materia.

Por último, mencionaremos que el marco legislativo por el que nos guiaremos está conformado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación de las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

3.2. Objetivos y saberes básicos

Las siguientes líneas buscan recoger los objetivos de esta Unidad Didáctica, que dividiremos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, siguiendo la partición propuesta en Hinojosa, et. al. (2011, p. 171). Los enumeraremos a continuación:

Objetivos conceptuales:

- Comprender el carácter del saber filosófico en sus diversas acepciones, identificando sus principales rasgos distintivos respecto a otros saberes.
- Entender los orígenes históricos del pensamiento racional, considerando la multiplicidad de factores que intervinieron en el llamado «paso del mito al logos».
- Identificar con claridad y distinción las áreas de la filosofía más relevantes y sus campos de estudio.
- Caracterizar la filosofía como un saber de segundo grado, dotado de una sustantividad característica que se dirige a la reflexión sobre las ideas.

- Advertir la relevancia del carácter actualista de la filosofía, entendiéndola como un saber que se inserta en el presente, donde adquiere su sentido y del que extrae su contenido.
- Distinguir los diferentes usos del término filosofía, sabiendo discriminar el sentido lato o mundano del estricto o académico.
- Reconocer la relación del saber filosófico con otras prácticas o saberes que circundan su ejercicio, y saber destacar el papel crítico que la filosofía cumple con relación a ellas.

Objetivos procedimentales:

- Leer y comprender los fragmentos de carácter filosófico proporcionados a lo largo de las sesiones.
- Manejar con soltura la terminología introducida a lo largo de la unidad didáctica e incorporarla al bagaje lingüístico propio.
- Expresar oralmente y por escrito ideas relacionadas con los puntos más relevantes de la unidad didáctica, empleando un vocabulario riguroso y específico en cada situación.
- Participar activamente en las actividades propuestas en clase, así como realizar las tareas individuales, demostrando interés por la asignatura.
- Manejar recursos tecnológicos que sirvan de ayuda para el correcto desarrollo de la unidad didáctica.

Objetivos actitudinales:

- Tomar conciencia sobre la relevancia de la filosofía como herramienta crítica en la vida cotidiana y como asignatura en la vida académica.
- Adquirir una actitud positiva ante contenidos novedosos o desconocidos.
- Actuar con respeto y mostrar receptividad a la hora de enfrentarse a ideas distintas a las propias, posibilitando debates fructíferos.
- Valorar el trabajo en grupo y dar importancia a la reflexión conjunta.
- Sensibilizarse con la pluralidad de identidades y concepciones del mundo diferentes a la propia.

Además, enumeraremos una serie de saberes básicos que el alumnado deberá adquirir durante el desarrollo de la unidad, recogidos en el Real Decreto 243/2022, y que darán

soporte a nuestra propuesta en tanto esta encaja con los saberes propuestos en la legislación. Como ya se ha mencionado, esos saberes pertenecen al bloque A (La filosofía y el ser humano), concretamente al primer apartado (La reflexión filosófica en torno a la propia filosofía), y constan de los siguientes puntos:

- Características y concepciones del saber filosófico. Breve recensión histórica de la filosofía. Las divisiones tradicionales de la filosofía y las áreas actuales de investigación. Vigencia y utilidad de la filosofía: la importancia de filosofar en torno a los retos del siglo XXI.
- La filosofía en relación con otros campos del saber y la actividad humana.
- Métodos y herramientas básicos del filósofo: el uso y análisis crítico de fuentes; la comprensión e interpretación de documentos filosóficos; la identificación de problemas filosóficos en otros ámbitos de la cultura; el pensamiento y el diálogo argumentativos; la investigación y la disertación filosófica.

3.3. Concreción curricular

Como recoge el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, cada una de las materias impartidas en Bachillerato participan en el proceso de desarrollo de una serie de competencias generales, las llamadas competencias clave. Esas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CP)
- Competencia emprendedora (CE)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

A su vez, a través de ciertos descriptores operativos, que encontramos pertinentemente desarrollados en las páginas 46066-46075 del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, estas competencias clave se relacionan con las competencias específicas de la materia de Filosofía de primero de Bachillerato. La siguiente tabla recoge las competencias

específicas que se implementarán en nuestra unidad didáctica, recogidas en la columna de la izquierda, subrayada en azul, así como su relación con las competencias clave ya mencionadas y los criterios de evaluación adscritos a cada una de ellas.

Competencias específicas presentes en la UD	Descriptores operativos	Competencias clave	Criterios de evaluación
CE1. Identificar problemas y formular preguntas acerca del fundamento, valor y sentido de la realidad y la existencia humana, a partir del análisis 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.	CCL2 CPSAA1.2 CC1 CC3 CCEC1	Competencia en comunicación lingüística Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia ciudadana Competencia en conciencia y expresión culturales	CEV1.1. 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.
CE2. Buscar, gestionar, interpretar, producir y transmitir correctamente información relativa a cuestiones filosóficas a partir del empleo contrastado y seguro de fuentes, el uso y análisis riguroso de las mismas, y el empleo de procedimientos elementales de investigación y comunicación, para desarrollar una actitud indagadora,	CCL1 CCL2 CCL3 STEM1 CD1 CD3	Competencia en comunicación lingüística Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería Competencia digital	CEV2.1. Demostrar un conocimiento práctico de los procedimientos elementales de la investigación filosófica a través de tareas como la identificación de fuentes fiables, la búsqueda eficiente y segura de información y la correcta organización, análisis, interpretación,

autónoma, rigurosa y creativa en el ámbito de la reflexión filosófica.	CPSAA4CC3 CE3	Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia emprendedora	evaluación, producción y comunicación de esta, tanto digitalmente como por medios más tradicionales. CEV2.2. Desarrollar una actitud indagadora, autónoma y activa en el ámbito de la reflexión filosófica mediante el diseño, la elaboración y la comunicación pública de productos originales tales como trabajos de investigación, disertaciones o comentarios de texto.
CE4. Practicar el ejercicio del diálogo filosófico de manera rigurosa, crítica, tolerante y empática, interiorizando las pautas éticas y formales que este requiere, mediante la participación en actividades grupales y a través del planteamiento dialógico de las cuestiones filosóficas, para promover el contraste e intercambio de ideas y el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática.	CCL1 CCL5 STEM1 CPSAA3.1 CC2 CC3 CCEC1	Competencia en comunicación lingüística Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería Competencia personal, social y de aprender a aprender	CEV4.1. Promover el contraste e intercambio de ideas y la práctica de una ciudadanía activa y democrática a través de la participación en actividades grupales y el ejercicio del diálogo racional, respetuoso, abierto, constructivo y comprometido con la búsqueda de la verdad, acerca de cuestiones y problemas

	CCEC3.2	Competencia ciudadana Competencia en conciencia y expresión culturales	filosóficamente relevantes.
CE5. Reconocer el carácter plural de las concepciones, ideas y argumentos en torno a cada uno de los problemas fundamentales de la filosofía, mediante el análisis crítico de diversas tesis relevantes con respecto a los mismos, para generar una concepción compleja y no dogmática de dichas cuestiones e ideas y una actitud abierta, tolerante, y comprometida con la resolución racional y pacífica de los conflictos.	CCL5 CC1 CC2 CC3	Competencia en comunicación lingüística Competencia ciudadana	CEV5.1. Generar una concepción compleja y no dogmática de los problemas filosóficos mediante el análisis crítico de tesis filosóficas distintas y opuestas en torno a los mismos. CEV5.2. Comprender y exponer distintas tesis y teorías filosóficas como momentos de un proceso dinámico y siempre abierto de reflexión y diálogo, a través del análisis comparativo de los argumentos, principios, metodologías y enfoques de dichas tesis y teorías.
CE7. Adquirir una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad,	CCL2 CCL3 CPSAA4	Competencia en comunicación lingüística	CEV7.1. Afrontar cuestiones y problemas complejos de carácter fundamental y de actualidad de modo

analizando y categorizando sus múltiples aspectos, distinguiendo lo más 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.	CC1	Competencia personal, social y de aprender a aprender	interdisciplinar, sistemático y creativo, utilizando conceptos, ideas y procedimientos provenientes de distintos campos del saber y orientándolos y articulándolos
	CC3		
	CC4	Competencia ciudadana	
	CCEC1	Competencia en conciencia y expresión culturales	críticamente desde una perspectiva filosófica.

Implementar estas competencias a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica, que va de la mano con el cumplimiento de ciertos objetivos, da como resultado un perfil de salida ideal del alumnado, que deberá poner en marcha el uso de su racionalidad crítica y familiarizarse con ciertos conceptos filosóficos para superar la unidad. El perfil de salida está determinado, principalmente, por la adquisición de una buena base sobre la que asentar el resto de la materia, comprendiendo la pertinencia de la filosofía como asignatura y entendiendo su característica más relevante, la de «crítica», a través de la puesta en marcha de su propio pensamiento crítico. El alcance de las competencias específicas presentes en esta unidad encamina al alumnado hacia la consecución de las competencias clave, pues todas ellas aparecen conectadas por sus respectivos descriptores operativos.

Algunos de los rasgos más característicos que deberá alcanzar el alumnado que se acerque idealmente al perfil de salida son los siguientes: un uso de una racionalidad discursiva, la correcta expresión escrita y oral empleando conceptos filosóficos, las aproximaciones a la argumentación en el aula, el uso de nuevas tecnologías y recursos audiovisuales, la reflexión sobre cuestiones científicas, la adquisición de autonomía a la hora de elaborar y comprender nuevos conocimientos, la creación de hábitos de estudio y planificación, la reflexión sobre valores morales y sociales, el cultivo de la capacidad dialógica, el desarrollo de la creatividad y la iniciativa personal o la toma de conciencia acerca de la

importancia de las diferentes expresiones culturales e históricas del ser humano. En cada caso, vemos una estrecha relación con las competencias clave ya mencionadas.

3.4. Desarrollo de las sesiones y actividades de evaluación

Una cuestión muy relevante a la hora de trazar la metodología de nuestra unidad didáctica es que la estamos considerando como una unidad introductoria, situada al inicio del curso académico, por lo que es muy probable que el alumnado no haya establecido ningún otro contacto previo con la materia de filosofía. Esto nos obliga a elaborar una propuesta atractiva y motivadora que consiga que la clase forme un vínculo fuerte con la asignatura y sienta un interés incentivo por ella a través de las cuestiones planteadas.

Idealmente, el tema se distribuirá a lo largo de ocho sesiones, siendo las cuatro primeras de carácter introductorio e histórico y las cuatro últimas centradas en la noción de filosofía que propone el materialismo filosófico, incidiendo en su característica crítica. A continuación, desarrollaremos las sesiones planificadas indicando las tareas, actividades y ejercicios que se realizarán en cada una de ellas, junto con los recursos empleados (que recogeremos en el Anexo). Las tareas son las actividades que se propondrán al inicio de la unidad didáctica y que deberán desarrollarse de forma paralela a esta, por lo que gozarán de más peso de cara a la evaluación. Por su parte, las actividades se realizarán en clase y forman parte sustancial de las sesiones, incluyendo los visionados, lecturas conjuntas de textos, debates... Por último, los ejercicios serán los trabajos que debe realizar el alumnado en cierto periodo de tiempo, más breve que el de la tarea, y que estará relacionado con el contenido de una sesión concreta; las fichas o los cuestionarios serían ejemplo de ejercicios. Tras esto, se justificarán las competencias específicas que se cumplan en cada sesión, así como las competencias clave a través de los descriptores operativos, para finalizar con un cronograma en formato de tabla que recoja los aspectos más relevantes de cada sesión.

Primera sesión: activación de conocimientos

Esta clase consta de una actividad destinada a activar los posibles conocimientos previos sobre la materia de filosofía que tenga el alumnado, por lo que también servirá de introducción a la asignatura.

Actividad 0: la primera actividad será una lluvia de ideas que recoja todos los conceptos que el término «filosofía» suscite al alumnado. El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, busca establecer la base de saberes previos desde la que se parte, ya que servirá

para determinar los conocimientos que el alumnado tiene sobre la materia. Por otro, servirá para crear una primera red conceptual que se desarrollará y se irá concretando durante todo el curso. Los términos mencionados en esta primera actividad se recogerán en la pizarra bajo la forma de un mapa mental (Anexo 1). Tras esto, se dirigirán a la clase ciertas preguntas para que respondan de forma individual y reflexionen sobre la materia, estableciéndose una primera conexión con los términos que nos acompañarán en el resto de sesiones:

- ¿Qué es la filosofía?
- ¿Es la filosofía una ciencia?
- ¿Sobre qué reflexiona la filosofía?
- ¿Qué crees que caracteriza el saber filosófico?

Las respuestas se compartirán en voz alta para tratar de hacer esta primera sesión lo más participativa posible, estableciendo un primer vínculo entre la clase y la materia y buscando despertar el interés del alumnado.

Competencias específicas tratadas en la primera sesión: CE1, CE4.

Segunda sesión: activación de conocimientos y primeras definiciones

Esta sesión estará destinada a establecer unas primeras definiciones del saber filosófico, empleando para ello textos relevantes dentro de la historia de la filosofía. Sin embargo, antes de proceder a proporcionar estas definiciones, se profundizará en el uso coloquial del término, con el objetivo de que el alumnado entienda la diferencia entre su uso cotidiano y su uso académico.

Actividad 1: esta actividad consistirá en el análisis de recursos online sobre el uso mundano de «filosofía». Para ello, se proyectarán diferentes imágenes, artículos o recursos en la web que contengan ese término, refiriendo a cuestiones cotidianas alejadas de la definición formal o académica de la filosofía. Esto permitirá que el alumnado conecte con esas definiciones coloquiales, con las que probablemente haya tenido ya algún contacto. Los recursos empleados serán los siguientes:

- Artículo «La filosofía de Guardiola para ganar»: <https://www.sport.es/es/noticias/futbol-internacional/filosofia-guardiola-para-ganar-6762950>

- Campaña del Banco Santander «Digilosofía. La filosofía digital del Banco Santander»: <https://libroburladero.files.wordpress.com/2019/01/digilosofia.jpg>
- Frase sobre la «filosofía de vida»: <https://cdn.frasesconemocion.com/imagenes/mi-filosofia-de-vida-es-og.jpg>
- Artículo «3 claves para definir la filosofía de tu empresa»: <https://blog.hubspot.es/marketing/filosofia-empresas>
- Canción de Carlos Baute «Te regalo», cuya letra contiene el término filosofía: <https://www.youtube.com/watch?v=9xEKOO90x54>
- Canción del grupo ElHombreDelTiempo «Mi filosofía»: <https://www.youtube.com/watch?v=LngONqxBgMY>

Actividad 2: tras analizar usos coloquiales de la palabra filosofía, se procederá a leer en voz alta varios textos filosóficos que recogen definiciones del término. A esto se sumará la definición etimológica, planteando la filosofía como un amor al saber, con el objetivo de que la clase disponga de diversas acepciones de la palabra que se matizarán más adelante, en el transcurso de la unidad didáctica. El objetivo principal de estas actividades es servir como primer acercamiento a los textos e introducir a la clase en la terminología filosófica. Además, a través de la selección de textos se busca resaltar el papel de las mujeres filósofas, mostrando la pluralidad que hay dentro de la disciplina y reivindicando su papel en la construcción del saber filosófico. Textos empleados: extractos de *La metafísica*, de Aristóteles, *Los problemas de la filosofía*, de Bertrand Russell, *Escritos de Londres y últimas cartas*, de Simone Weil, y *Notas de un método*, de María Zambrano, todos ellos recogidos en el Anexo.

Tarea 1: al final de la clase, completada nuestra introducción a la materia, se propondrá una de las tareas con más peso de cara a la evaluación, que se entregará al final de la unidad didáctica. La tarea consiste en elaborar un meme con contenido filosófico, y el formato será una cartulina con la imagen que cree cada estudiante acompañada de un breve texto donde se explique el contenido de ese meme. Esta tarea tiene como objetivo motivar la reflexión de la clase sobre la filosofía, incorporándola a su bagaje personal e introduciendo el término, a través del humor, en las prácticas relacionadas con el uso de nuevas tecnologías y redes sociales.

Competencias específicas tratadas en la segunda sesión: CE1, CE2, CE5.

Tercera sesión: el surgimiento de la filosofía como un saber racional

Esta sesión se centrará en subrayar el carácter histórico de la filosofía, entendiéndola no como un saber eterno y atemporal, sino como una práctica con un inicio concreto, el llamado paso del mito al logos, que tuvo lugar en la Grecia clásica. Para explicar las diferentes características de ambos discursos, se empleará la siguiente tabla:

Mito	Logos
Explica el mundo y sus fenómenos	Explica el mundo y sus fenómenos
Utiliza la imaginación y el lenguaje fantasioso, son narraciones sagradas	Utiliza la razón y el lenguaje racional, son explicaciones argumentadas
Las fuerzas de la naturaleza están personificadas y los personajes son dioses o héroes	Las fuerzas de la naturaleza son fenómenos físicos
El mundo es caótico y depende de la voluntad de los dioses, no hay leyes	El mundo es un todo ordenado y los fenómenos son previsibles porque hay leyes físicas
Se basa en la tradición oral y escrita de un pueblo	Se basa en la observación de los fenómenos y en la coherencia

Actividad 3: tras la explicación de las principales características del mito y el logos, se procederá a leer de forma conjunta el fragmento de *Las metamorfosis* de Ovidio que contiene el pasaje del mito de Eco y Narciso (recogido en el Anexo). Para finalizar la sesión, se proyectará un vídeo explicativo sobre el fenómeno físico del eco (<https://www.youtube.com/watch?v=uE-Cem9J9bI>) e información científica sobre las flores del género narciso (<https://es.wikipedia.org/wiki/Narcissus>). Estas lecturas y visualizaciones ayudarán a la clase a entender, a través de ejemplos, las diferencias entre el discurso mítico y el discurso racional o científico.

Ejercicio 1: el alumnado deberá completar una ficha con preguntas acerca de los mitos y las posteriores explicaciones científicas que se han desarrollado en la clase. El objetivo es promover la reflexión sobre ambos discursos y entender que el paso del mito al logos no supone el abandono del discurso mítico, que acompaña a la humanidad desde hace milenios y se caracteriza por su alto contenido moral. La ficha se recogerá al comienzo de la siguiente sesión y supondrá un porcentaje en la evaluación. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué fenómenos trata de explicar el mito de Narciso y Eco? ¿Cómo es el lenguaje que emplea este mito?
2. ¿Qué personajes aparecen en este mito? ¿Qué personificaciones encontramos en él?
3. ¿Cuál es la explicación racional sobre el mito de Eco? ¿Qué diferencias hay entre ambas?
4. ¿Hay alguna enseñanza o moraleja en el mito de Narciso? ¿Cuál es? ¿Crees que este mito es útil en la actualidad?
5. Busca información sobre otro mito clásico que explique algún fenómeno natural y acompaña esa narración de su consiguiente explicación científica o racional.

Competencias específicas tratadas en la tercera sesión: CE1, CE2.

Cuarta sesión: las diferentes ramas de la filosofía

Esta sesión pretende mostrar la filosofía como un saber que aúna diferentes ramas, muy diversas entre sí. Para ello, se destacarán las ramas más relevantes históricamente y se incidirá también en algunas con vigencia en la actualidad, explicando los principales contenidos que trata cada una y algunos de los conceptos principales sobre los que reflexiona, recogiendo las explicaciones en un mapa mental en la pizarra (presente en el Anexo). Esta sesión será fundamental a la hora de plantear las diversas especialidades del saber filosófico, en las que se profundizará a lo largo del curso.

Actividad 4: se procederá a leer conjuntamente varios textos representativos de cada rama de la filosofía ya explicada, a saber, metafísica, antropología, teoría del conocimiento, lógica, filosofía de la ciencia, estética, ética y filosofía política. Los textos serán, respectivamente, de Heidegger, Simone de Beauvoir, Kant, María Manzano, Helen Longino, María Zambrano, Simone Weil y Nancy Fraser, y están recogidos en el Anexo. Tras esto, se dividirá a la clase en grupos y se repartirán a cada uno hojas con los textos, que deberán clasificar empleando los recursos del mapa mental y las explicaciones previas. El objetivo de esta actividad es mostrar la enorme variedad presente en los textos filosóficos y sus temáticas, así como subrayar la relevancia de las mujeres en la producción de textos filosóficos variados, a través del trabajo de la clase sobre los textos.

Ejercicio 2: se asignará a cada grupo una de las ramas de la filosofía para que cada estudiante elabore un breve comentario de texto sobre el fragmento asignado. La finalidad de este ejercicio es familiarizar al grupo con la elaboración de textos filosóficos variados,

iniciando a la clase en la construcción de comentarios de texto, que será muy útil a lo largo del resto del curso. Por tratarse del primero, se proporcionará una rúbrica básica (recogida en el anexo) que permita que el alumnado se familiarice con los comentarios y la producción filosófica.

Competencias específicas tratadas en la cuarta sesión: CE1, CE2, CE5, CE7.

Quinta sesión: introducción a la filosofía crítica

El objetivo de esta clase es introducir al grupo la noción de filosofía crítica que propone el materialismo filosófico. Para ello, se retomará el contenido de la segunda sesión, donde se plantearon textos que proponen diferentes acepciones de la filosofía, así como usos cotidianos del término. Estos usos coloquiales son lo que llamaremos filosofía en sentido lato o filosofía mundana, que diferenciaremos de la filosofía en sentido estricto o filosofía crítica. La quinta sesión está pensada para tener continuidad en las tres sesiones posteriores, donde se profundizará en la noción de «filosofía crítica».

Actividad 5: lectura del primer párrafo de un texto de Gustavo Bueno, recogido en el Anexo, en el que encontramos una contraposición con la definición etimológica (explicada en la segunda sesión). Este texto será tratado a lo largo de las sesiones posteriores, y busca dar una continuidad a la explicación.

Actividad 6: se proyectará un vídeo de Gustavo Bueno (<https://www.youtube.com/watch?v=H1sg24BneY8>) en el que el filósofo explica qué es y no es la filosofía, donde introduce la distinción entre ideas y conceptos de la que nos serviremos en el resto de la unidad didáctica.

Actividad 7: se introducirá un cómic sobre el materialismo filosófico de Gustavo Bueno como recurso didáctico. En esta sesión, se proyectarán las páginas 12 y 13, presentes en el Anexo, con el objetivo de ilustrar las diferentes concepciones de la filosofía que se han manejado en sesiones anteriores.

Ejercicio 3: el alumnado debe elaborar un breve resumen del vídeo proyectado que recoja las definiciones de filosofía que Gustavo Bueno rechaza y la causa de esa desestimación. Se valorará positivamente relacionar lo mencionado en el vídeo con las páginas del cómic y los textos tratados en la segunda sesión. El objetivo de este ejercicio es que la clase mejore su capacidad de síntesis y su redacción, aplicándolas a la terminología filosófica extraída del visionado y la lectura de los textos.

Competencias específicas tratadas en la quinta sesión: CE1, CE2, CE5.

Sexta sesión: la filosofía como un saber de segundo grado

La sexta sesión tiene como objetivo plantear la filosofía como un saber de segundo grado, distinguiéndola de otros saberes de primer grado, como las ciencias. Para ello, se retomarán el texto planteado en la sesión anterior y el cómic sobre el materialismo filosófico de Gustavo Bueno.

Actividad 8: lectura del segundo párrafo del texto de Gustavo Bueno presente en el Anexo, donde encontramos la definición de la filosofía como un saber actualista de segundo grado.

Actividad 9: proyección de las páginas 16, 17, 18 y 19 del cómic sobre Gustavo Bueno que ya se ha introducido en la sesión anterior, recogidas en el anexo. El objetivo de esta proyección y lectura conjunta es determinar que la filosofía es un saber de segundo grado que actúa sobre otros saberes del presente, como las ciencias, que generan conceptos. La filosofía, por su parte, trabaja con ideas. Se incidirá en esta distinción para sentar las bases del contenido de las dos siguientes sesiones. Al finalizar la lectura, se harán preguntas generales a la clase, de forma aleatoria, a modo de breve evaluación sobre lo visto en esta sesión y buscando la participación general. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿Según lo visto hoy en clase, qué tipo de saber son las ciencias? ¿Y la filosofía?
- ¿Qué significa que la filosofía sea un saber de segundo grado?
- ¿Cuál es el contenido sobre el que trabajan las ciencias? ¿Y la filosofía?
- ¿Por qué es necesario que la filosofía esté inmersa en el presente?
- ¿Qué ejemplos de conceptos e ideas manejan las ciencias y la filosofía?

Competencias específicas tratadas en la sexta sesión: CE1, CE4, CE7.

Séptima sesión: la filosofía como un saber inmerso en el presente

Esta sesión tiene como finalidad terminar de caracterizar la filosofía crítica como un saber actualista, inmerso en el presente y «tritador» de otros saberes. Se retomarán cuestiones ya mencionadas en sesiones anteriores para terminar de darles forma y asegurar la correcta comprensión por parte del alumnado de una definición completa del término.

Actividad 10: lectura de los dos últimos párrafos del texto de Gustavo Bueno comenzado en la quinta sesión, presente en el Anexo. Con esta breve lectura dará comienzo una sesión

centrada en incidir en el carácter presentista de la filosofía a partir de los recursos ya esbozados en clases anteriores.

Actividad 11: se trabajará sobre las páginas 47 y 48 del cómic *Panfleto materialista*, recogidas en el Anexo, finalizando así la labor comenzada en sesiones anteriores. En esas páginas se incide en el carácter crítico y triturador de la filosofía, y aparece el humor como elemento que puede ayudar a que la clase reciba mejor esa definición.

Actividad 12: se proyectará un vídeo de Gustavo Bueno (<https://www.youtube.com/watch?v=M-jiaLTEzbw>) acerca de la utilidad de la filosofía crítica donde se incide en su carácter presentista y triturador. Con esta visualización se dará por terminado el acercamiento a la noción de filosofía crítica que plantea el materialismo filosófico. El objetivo de esta actividad es comprender la relación de la filosofía con el conjunto del saber, conformado por las ciencias, las religiones o la política.

Ejercicio 4: se entregará al alumnado una copia de las páginas 24 y 25 del *Panfleto materialista* para que elaboren, partiendo también del resto de contenidos proporcionados a lo largo de la unidad didáctica, un mapa mental que recoja los principales conceptos tratados y sirva como referencia en la siguiente sesión. El objetivo de este ejercicio es aumentar la capacidad de síntesis de la clase, así como mejorar los mecanismos de esquematización y subrayado y favorecer su familiarización con textos y recursos filosóficos de muy diversa índole.

Competencias específicas tratadas en la séptima sesión: CE1, CE2, CE5.

Octava sesión: debate grupal sobre las características de la filosofía crítica

La última sesión de esta unidad didáctica girará en torno a un debate participativo en el que la clase, dividida en grupos, reflexionará sobre las distintas características de la filosofía para exponerlas ante el resto. Con ello se busca evaluar la comprensión de las diferentes ideas explicadas a lo largo de la unidad, así como la participación del alumnado y la cooperación.

Actividad 13: se llevará a cabo un debate siguiendo el método Philips 66, que plantea la división del grupo en pequeños equipos de seis personas que, tras un tiempo de reflexión y trabajo conjunto inicial, de unos quince a veinte minutos, hablarán seis minutos sobre el tema asignado. En este caso, la hipotética clase se dividirá en cuatro grupos de seis

personas, asignando en cada uno de ellos un papel de moderador y portavoz, lo que favorecerá la participación de todas las componentes. El objetivo del debate es reflexionar y aportar argumentos sobre por qué son relevantes las diferentes características de la filosofía crítica, que se asignarán aleatoriamente a los cuatro grupos. Esas características son «racional», «saber de segundo grado», «inmersa en el presente» y «trituratora». Para ello, podrán servirse de todos los recursos proporcionados a lo largo de la unidad. Se valorará positivamente el empleo del mapa mental elaborado individualmente tras la sesión anterior (Ejercicio 4). El objetivo de esta actividad es practicar el ejercicio del debate filosófico a través de la construcción activa y respetuosa de ideas, mejorar la construcción de argumentos y el intercambio de opiniones y servir como mecanismo de evaluación, pues se trata de una actividad final que permite valorar la comprensión grupal de la unidad didáctica.

Competencias específicas tratadas en la octava sesión: CE4, CE7.

Sesión	Tarea/actividad/ejercicio	Agrupación (individual/ parejas/ grupos)	Recursos empleados
Primera sesión	A0: lluvia de ideas y respuesta de cuestionario	Grupal	Mapa mental y preguntas
Segunda sesión	A1: análisis de recursos online sobre el uso mundano de «filosofía»	Individual	Proyección de noticias, vídeos o imágenes sobre el uso mundano de «filosofía»
	A2: lectura de textos filosóficos que contengan definiciones de «filosofía»	Individual	Textos de María Zambrano, Bertrand Russell, Aristóteles y Simone Weil
	T1: elaboración y explicación de un meme acerca de la filosofía	Individual	Tarea realizada por la clase de forma individual
Tercera sesión	A3: lectura de mito de Eco y Narciso y proyección sobre el	Individual	Tabla comparativa

	fenómeno del eco y la flor del narciso		Texto del mito de Eco y Narciso Vídeo sobre el eco Ficha científica de la flor narciso
	E1: completar una ficha con preguntas sobre los contenidos tratados en clase	Individual	Ficha con preguntas entregada al alumnado
Cuarta sesión	A4: lectura y clasificación de textos característicos de las diferentes ramas de la filosofía	Grupos de 3 personas	Mapa mental Textos de las diferentes ramas de la filosofía
	E2: comentario de texto sobre un texto representativo de alguna disciplina filosófica	Individual a partir de los grupos previos	Rúbrica del comentario de texto
Quinta sesión	A5: lectura de un fragmento de <i>¿Qué es filosofía?</i> , de G. Bueno	Individual	Texto de Gustavo Bueno
	A6: proyección de vídeo de Gustavo Bueno sobre la definición de filosofía	Individual	Vídeo de Gustavo Bueno
	A7: proyección de cómic	Individual	Cómic de Gustavo Bueno
	E3: elaborar un resumen del contenido más relevante del vídeo y conectarlo con saberes previos	Individual	Tarea realizada por la clase de forma individual
Sexta sesión	A8: lectura de un fragmento de <i>¿Qué es filosofía?</i> , de G. Bueno	Individual	Texto de Gustavo Bueno
	A9: proyección de cómic y preguntas	Individual	Cómic de Gustavo Bueno y preguntas
Séptima sesión	A10: lectura del último fragmento de <i>¿Qué es filosofía?</i> , de G. Bueno	Individual	Texto de Gustavo Bueno
	A11: proyección de cómic	Individual	Cómic de Gustavo Bueno

	A12: proyección de vídeo de Gustavo Bueno sobre la utilidad de la filosofía crítica	Individual	Vídeo de Gustavo Bueno
	E4: realización de un mapa mental a partir de páginas del cómic y de recursos anteriores	Individual	Tarea realizada por la clase de forma individual
Octava sesión	A13: debate sobre las características de la filosofía crítica	Grupos de 6 personas	Todos los recursos proporcionados a lo largo de la unidad

3.5. Cronograma de evaluación

Este apartado está destinado a recoger la evaluación del alumnado, que se llevará a cabo de forma individual y externa (por parte de la profesora). Para ello, se planteará una tabla que recoja aquellas cuestiones susceptibles de ser evaluadas, así como la forma que tendrá la prueba de evaluación y el criterio (o criterios) de evaluación al que cada tarea, actividad o ejercicio responda. Los criterios, que ya han sido justificados en el apartado número 3 por su relación con las competencias específicas pertinentes, no aparecerán enunciados de nuevo.

Tarea/actividad/ejercicio	Porcentaje	Prueba de evaluación	Criterio de evaluación
T1: elaboración y explicación de un meme acerca de la filosofía	30%	Fotomontaje acompañado de una redacción explicativa	CEV 1.1 CEV 2.2 CEV 7.1
E1: completar una ficha con preguntas sobre los contenidos tratados en clase	10%	Ficha completada por cada estudiante	CEV 1.1 CEV 2.1 CEV 2.2
E2: comentario de texto sobre un texto representativo de alguna disciplina filosófica	20%	Comentario de texto elaborado por cada estudiante siguiendo las pautas de la rúbrica	CEV 1.1 CEV 2.1 CEV 2.2 CEV 5.2 CEV 7.1
E3: resumen del primer vídeo de G. Bueno	10%	Resumen elaborado por cada estudiante	CEV 1.1 CEV 2.2

			CEV 5.1
E4: mapa mental o esquema con los contenidos del <i>Panfleto Materialista</i>	10%	Mapa mental elaborado por cada estudiante	CEV 2.1 CEV 5.1
A13: debate grupal sobre las cuatro grandes características de la filosofía crítica	20%	Participación en el debate con la construcción de argumentos correctos	CEV 4.1 CEV 7.1

3.6. Atención educativa

Este apartado está destinado a recoger las medidas que se deben tener en cuenta en el aula para atender adecuadamente al alumnado en cada caso particular, particularmente en aquellos casos que requieran alguna medida de atención educativa concreta. En estos casos, siempre se debe acudir a los departamentos de orientación de cada centro y a las familias, para tener una base sobre la que trabajar.

El artículo 34 de la LOMLOE recoge en su sexto punto que «en la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado». En este sentido, se deberá disponer de los medios necesarios para detectar cualquier situación que requiera una atención a la diversidad, con la finalidad de asegurar las mismas oportunidades en todo el alumnado. En última instancia, se deberá adaptar tanto el temario como la evaluación o cualquier recurso que permita garantizar la igualdad educativa.

4. Conclusiones

A lo largo de las páginas precedentes hemos tratado de ofrecer una respuesta sistemática y definitoria del término «filosofía», labor que responde a un intento por nutrir la práctica docente en esta materia de una definición matizada y potente que garantice un buen acercamiento del alumnado de secundaria y bachillerato a la mencionada asignatura. Los presupuestos de los que hemos partido son los del materialismo filosófico, no por una adhesión ideológica particular a esta doctrina, sino por la ayuda sistematizadora que ofrece a la hora de plantear definiciones, entendiendo estas generalmente en su forma coordinativa. También porque el materialismo filosófico se plantea a sí mismo como una posibilidad dentro de lo que hemos llamado «filosofía crítica», y por tanto se sitúa siempre en continua pugna con otros posibles sistemas filosóficos que traten de explicar el presente en marcha a través de los conceptos que de él emergen. En este sentido, siempre estará sometido al propio proceso de crítica y demolición, junto al resto de posibles alternativas, lo que dificulta su deslizamiento hacia el terreno de la ideología.

En la Introducción del trabajo, hace ya unas cuantas páginas, hablábamos de ciertos objetivos, situados sobre el telón de fondo de una conjugación entre filosofía y educación. Considerar la filosofía desde la esfera educativa no ha sido una labor exenta de dificultades, pero nuestra aproximación ha cumplido con los fines propuestos, a saber, dilucidar acerca de la definición de filosofía y entender las relaciones que pueda tener esta disciplina con los grandes saberes de su tiempo para, en última instancia, determinar cuál pueda ser el lugar que ocupe en el panorama educativo.

A propósito de estas tres grandes cuestiones, hemos establecido tres grandes apartados donde se ha profundizado ampliamente (en la medida de nuestras posibilidades, siempre ateniéndonos a los límites que plantea un trabajo de estas características) para tratar de ofrecer algunas respuestas definitorias. Por ello, para comenzar, nos hemos situado en la problemática del término, ya manido a lo largo de tantas páginas, «filosofía», entendida de forma equívoca a lo largo de la historia del pensamiento. La propuesta del materialismo filosófico nos ayudará a dejar atrás definiciones psicologistas o abstractas, pues esta doctrina sienta una base firme donde la filosofía se considera un saber actualista, crítico y de segundo grado, que presupone otros saberes previos a él, gracias a los cuales surge un contenido sustantivo del que se ocupa en exclusiva: las ideas filosóficas. La filosofía, por tanto, no podrá ser (por propia definición) un saber exento del presente, que lo

considere desde lo eterno o desde un pasado inefectivo, ni tampoco un saber meramente adjetivo, fundido en los saberes cotidianos del mundo circundante. Si la acepción crítica de la filosofía sirve a nuestros propósitos a lo largo de estas páginas es por su correcta atención al presente y por su trabajo sobre saberes establecidos, características que la hacen situarse frente al relativismo, ya que encuentra a través de su hacer clasificatorio y comparativo ciertos contenidos trascendentales culturalmente, tales como la moral universal o las ciencias positivas, de los que se nutre en su estructura circular de *regressus* y *progressus*.

La filosofía, entendida ya bajo su forma crítica, es un tipo de saber conformado sobre un campo de saberes que, en conjunto, determinan el espacio antropológico del ser humano en su presente particular. En ese sentido, los tres grandes jalones de ese espacio antropológico, a saber, los saberes científicos, políticos y religiosos, nos han servido para poder establecer una definición coordinativa de la filosofía, situándola frente a ellos, y no solo formal (o autorreferencial), como habíamos hecho en el apartado anterior. La elipse benjaminiana que se abre en este proceso de confrontación nos ofrece un nuevo campo de significaciones, una nueva forma de entender el hacer filosófico de la mano de cada uno de estos tres grandes saberes. En el caso del saber político, por ser ambos indisolubles al surgir la labor filosófica en conjunción con una forma política, la democracia, que obedece a un nuevo tipo de racionalidad histórica que emerge en la polis griega. En el caso del saber científico y del saber religioso, por situarse como una especie de intermediario a la hora de ofrecer respuestas pretendidamente universales (como harán las religiones) de forma demostrativa (como harán las ciencias).

Entendida ya la filosofía frente a los contenidos que determinan el presente en marcha, cabía ahora preguntarse por su lugar dentro de los esquemas educativos, con vistas a determinar si cabe o no abogar por la defensa educativa de una disciplina con las características ya tratadas. En ese sentido, y guiándonos por nuestro intento inicial de ser contemporáneas, en términos de Agamben, ha resultado muy efectivo dirigir nuestra mirada a ese pasado que aún sigue siendo efectivo. En él, encontramos la actualidad de un debate que tuvo lugar a finales de la década de los sesenta entre Manuel Sacristán y Gustavo Bueno, donde queda en entredicho el papel de la filosofía como herramienta crítica (como defenderá el segundo) o como mera ideología vacía de sustantividad, en la postura más adversa del primero. Considerando, especialmente, el ambiente educativo abierto de los institutos de educación secundaria, no dudamos en abogar por una filosofía

crítica y autónoma, donde tal disciplina cobra un enorme sentido a la hora de enfrentarse a otro tipo de saberes (pudiendo organizar las ideas que emanan de ellos) y manteniendo su carácter actualista (pues se inserta irremediabilmente en el presente histórico, al que vuelve tras su especulación).

Si queda una cuestión abierta en este punto es la que refiere a la forma más efectiva de llevar a cabo estos planteamientos, que pueden sonar demasiado ideales. Está claro que el materialismo filosófico ofrece una definición firme del término filosofía, pero ¿cómo puede hacerse efectiva esa filosofía crítica y actualista en las aulas? Sin duda, la pretensión es elevada. Aun así, las características del espacio de los institutos, abiertos y plurales, frente a un ambiente universitario cerrado y ensimismado, los convierte en el espacio idóneo para tratar de llevar a cabo una propuesta donde la filosofía funcione como un saber reflexivo hacia el presente. Y para dar sentido a todo esto, aparece el cuerpo de docentes de filosofía quienes, gracias también a su diversidad y a las garantías de libertad de cátedra que ofrece la categoría del funcionariado¹³, conducirán al alumnado hacia los más diversos problemas de índole filosófica. La pluralidad del espacio académico que se conforma en los institutos públicos será, por ende, la garantía de un buen funcionamiento de la filosofía crítica que buscábamos reivindicar a lo largo de estas páginas. Sirvan estas líneas como último alegato en defensa de la filosofía así comprendida dentro de los esquemas de la escuela pública, donde podrá actuar como un saber especulativo y reflexivo que dote al alumnado de una capacidad crítica con su presente, haciéndolo participe de sus procesos y dotándolo de la capacidad argumentativa que requiere la confrontación a las ideologías caducas.

Hemos visto, a continuación, cómo tratar de insertar estas determinaciones en el plano de la realidad académica. Ya que en la Introducción añadíamos una serie de notas acerca de la propuesta que en las páginas siguientes iba a desarrollarse, que consideramos ahora concluida, también es importante destacar en este punto algunas cuestiones en torno a la segunda parte, la correspondiente a la propuesta didáctica, donde hemos planteado una puesta en práctica de todo lo ya comentado. Todo lo expuesto con anterioridad está, en el fondo, encaminado a dotar de coherencia y sentido a una práctica que se pueda llevar a

¹³ Autores como Carlos Fernández Liria inciden en la importancia de una escuela pública en la que se garantice el acceso por parte del alumnado a las enseñanzas de un profesorado plural y variado, único filtro posible ante las imposiciones ideológicas familiares o gubernamentales que se reproducen bajo el capitalismo. La educación pública, bajo esta consideración, se convierte en una barrera o blindaje que custodia dicha resistencia ideológica dentro del marco del Estado moderno, asentado en la división de poderes y en una potente esfera pública, garante del orden republicano (Fernández Liria, 2015, p. 138).

cabo en las aulas que, como ya hemos mencionado, son un espacio con un gran potencial filosófico.

En primer lugar, debemos considerar que esta propuesta va dirigida a estudiantes de primero de bachillerato dentro del sistema educativo español, es decir, jóvenes con muy diversas situaciones personales que oscilan entre los dieciséis y los diecisiete años, en su gran mayoría, y que es probable (debido a los cambios curriculares de más actualidad) que nunca hayan entrado en contacto con la disciplina filosófica en su recorrido educativo previo. En ese sentido, consideramos que nuestra primera labor como docentes debe prestar mucha atención a este primer acercamiento, especialmente a la hora de sentar una primera definición sobre la cual se pueda construir cualquier *hacer filosófico* posterior. La cuestión es que, si bien cabe la posibilidad de que el alumnado no haya tenido contacto con dicho *hacer filosófico*, es también altamente probable que hayan escuchado (incluso empleado) el término «filosofía» en sus acepciones mundanas y coloquiales¹⁴, por lo que esa nueva definición que se pretende ofrecer debe siempre considerar la existencia de algún bagaje previo. Nutrir la propuesta didáctica de contenidos bien definidos y expuestos de modo sistemático se convierte en un requisito para evitar, en un punto como este, posibles confusiones futuras que afecten al desarrollo de la materia.

Más allá de esto, puede ser interesante definir en líneas generales la propuesta práctica, de forma que la lectura de nuestro marco teórico se entienda a través del rescate de los elementos prácticos que nos han servido de ayuda. Lo que se busca con esta unidad didáctica es que el alumnado adquiera una primera definición de la filosofía como saber, entendiendo a través de ella no solo su relación con otros saberes, como el científico o el político, sino también su pertinencia como asignatura. Esa conceptualización de la filosofía (que, como ya hemos visto, no deja de ser ejercicio filosófico en sí misma) parte de un análisis de los conocimientos previos de nuestro grupo, continuando con una explicación histórica en torno a la génesis de un saber de estas características, para concluir con una exposición de las diferentes disciplinas que la componen y con una caracterización que reúna sus rasgos más relevantes. Dentro de esta última consideración será crucial el adjetivo «crítica», pues, como ya hemos visto, es la característica (o forma)

¹⁴ Por acepciones mundanas y coloquiales de la filosofía entendemos aquellos usos que el término adquiere en el lenguaje común y que suelen constituir, como se ha explicado ya, una concepción genitiva de la filosofía que acompaña a actividades de la vida práctica (Bueno, 1995, p. 41), en las que la filosofía queda disuelta. Ejemplos de ello son la filosofía de una cadena de supermercados, la filosofía de un entrenador de fútbol o la filosofía del cuerpo de bomberos de Zaragoza.

de la filosofía que, gracias a sus diferentes parámetros y preocupaciones, estará irremediabilmente inmersa en el presente.

Ya que partir del presente y de la experiencia previa nunca está de más, cabe mencionar la pertinencia que el periodo de *Practicum* y mi actual ejercicio de la docencia han tenido a la hora de elaborar esta propuesta. Los meses del periodo de prácticas han sido relevantes, entre otras muchas cosas, por la constatación de esa distancia entre el alumnado y una materia que no entienden, a la que no saben aproximarse porque no comprenden dónde situarla dentro de su esquema de saberes. Mi actual trabajo como profesora de instituto ha servido para corroborar esa incomprensión de la disciplina filosófica. Nuestros intentos por establecer un primer punto básico desde el que la asignatura pueda desplegarse con menos dificultades responden a estas circunstancias personales.

Pese a lo negativo de esa corroboración, el *Prácticum* también me ofreció herramientas con las que recortar distancias hacia una asignatura incomprendida. Con esto me refiero al empleo de ciertos recursos didácticos en el aula con resultados muy satisfactorios, como el cómic *Panfleto materialista* de Juan José Méndez, acerca de la filosofía de Gustavo Bueno, dirigidos al alumnado de niveles obligatorios, es decir, el que aún no ha alcanzado bachillerato. El trabajo sobre algunas de las nociones filosóficas que se han desarrollado a lo largo de estas páginas fue tan satisfactorio en el alumnado de la materia de Valores Éticos (adolescentes de 4º de E.S.O. que nunca antes habían entrado en contacto con la asignatura de Filosofía) que situarlo en un punto central de la unidad didáctica que proyectaremos a continuación parecía inevitable. Además, cabe mencionar la pertinencia del cómic como recurso didáctico, respaldado por numerosas investigaciones¹⁵ y, en este caso, también por un trabajo de campo muy satisfactorio en mi actual centro de enseñanza.

Fijando siempre nuestra mirada, como mencionamos en las últimas líneas de la primera parte, en el objetivo último de la universalidad del saber filosófico, hemos procedido a exponer una propuesta didáctica que, esperamos, contenga las líneas de acción para que nuestro alumnado adquiera ese saber crítico, que hemos considerado un valor trascendente y necesario que merece ser protegido y transmitido en la escuela pública.

¹⁵ Véase a este respecto Miravalles (1999) o Guzmán (2011).

Anexos

Actividad 0. Posible mapa mental:



Actividad 2. Textos:

«La sabiduría es una ciencia de los primeros principios y causas» (Aristóteles, 982a).

«El suceso que decidió el dejar en suspenso la sabiduría para preguntarse por el ser de las cosas, de la realidad, fue el asombro. [...] Eso, sin duda, hizo Tales de Mileto un día cuando frente a algún fenómeno que le era muy conocido y familiar, vio que en verdad nada sabía. Aceptó la ignorancia, esa pobreza de espíritu en que quedamos frente a lo real, por mínimo que sea, cuando se presenta simplemente como real, como siendo lo que es. Y entonces lo que se sabe se queda en nada frente a ese algo que simplemente es y que lo es de una cierta, determinada, manera. Hace falta una fe radical, última, en la razón, en el ser, en el orden, para aceptar esa ignorancia, esa pobreza. Surge entonces el asombro, ese asombro que es entusiasmo encendido, en la certeza de que hay un ser, un universo, un orden. Y de él se ha nutrido no solo la pregunta filosófica que surgió con Tales de Mileto,

sino todo el esplendoroso proceso de la filosofía griega, de la Filosofía» (Zambrano 1989, pp. 99-100).

«Si preguntamos a un matemático, a un mineralogista, a un historiador o cualquier otro hombre de ciencia, qué conjunto de verdades concretas ha sido establecido por su ciencia, su respuesta durará tanto tiempo como estemos dispuestos a escuchar. Pero si hacemos la misma pregunta a un filósofo y este es sincero, tendrá que confesar que su estudio no ha llegado a resultados positivos comparables a los de las otras ciencias. Verdad es que esto se explica, en parte, por el hecho de que, desde el momento en que se hace posible el conocimiento preciso sobre una materia cualquiera, esta materia deja de ser denominada filosofía y se convierte en una ciencia separada. Todo el estudio del cielo, que pertenece hoy a la astronomía, antiguamente era incluido en la filosofía; la gran obra de Newton se denomina *Principios matemáticos de la filosofía natural*. De un modo análogo, el estudio del espíritu humano, que era, todavía recientemente, una parte de la filosofía, se ha separado actualmente de ella y se ha convertido en la ciencia psicológica. Así, la incertidumbre de la filosofía es, en una gran medida, más aparente que real; los problemas que son susceptibles de una respuesta precisa se han colocado en las ciencias, mientras que solo los que no la consienten actualmente, quedan formando el residuo que denominamos filosofía» (Russell 1991, p. 130)

«El método propio de la filosofía consiste en concebir claramente los problemas insolubles en su insolubilidad y, después, contemplarlos, sin más, fija, incansablemente durante años, sin ninguna esperanza, al aguardo» (Weil 2000).

Actividad 3. Mito Eco y Narciso:

Tiresias, hecho célebre, daba a quien se las solicitaba profecías verdaderas. La primera de éstas la recibió Liriope, ninfa que tuvo, de su forzado ayuntamiento con el río Cefiso, un niño a quien puso por nombre Narciso. Habiendo preguntado si éste habría de llegar a viejo, el vate le contestó: “Si no se conociere”. El tiempo vino a darle razón. Cuando Narciso cumplió los dieciséis años, fue pretendido por muchos jóvenes y muchachas, y a todos se negó. En una ocasión en que cazaba, lo miró una ninfa locuaz, que nunca habló antes que otro, ni pudo callar nunca después que otro hablara: Eco, quien aún ahora devuelve las últimas palabras que escucha. Juno había hecho que eso le ocurriera como castigo por distraerla con largas pláticas mientras Júpiter la engañaba yaciendo con las ninfas. La diosa, al caer en la cuenta de lo que ocurría, le redujo el uso de la voz a devolver

los sonidos extremos de las voces oídas. Vio, pues, Eco a Narciso vagando por el campo, y al instante ardió de amor y lo siguió a hurtadillas, y más lo amaba cuanto más lo seguía; pero nunca pudo hablarle primero, porque su naturaleza se lo impedía, y hubo de esperar a que él comenzara. Y esto ocurrió, porque alguna vez que se había apartado de sus compañeros, Narciso preguntó en alta voz quién estaba presente, y Eco repitió esta última palabra. Pasmado al oírla, Narciso gritó "Ven", y ella le contestó con la misma voz. Engañado, el joven siguió hablando, y llegó a decir: "Juntémonos". Contestó Eco con la misma palabra, y salió de la selva dispuesta a abrazarlo. Huye Narciso, y habla: "Moriré antes que tengas poder de nosotros", y ella tras repetir las últimas cuatro palabras, vuelve a ocultarse en las selvas, cubre su rostro con follaje, y desde entonces habita en grutas solitarias. Más aún: dolida por el rechazo de que fue objeto, ama todavía con mayor intensidad, y su cuerpo enflaquece y pierde todo jugo, y es ya solamente huesos y voz, y luego nada más que voz; sus huesos se hicieron piedra. Un sonido, que todos pueden oír, es cuanto de ella permanece.

Como a Eco, había despreciado el joven a otras ninfas y jóvenes. Alguien de los despreciados rogó al cielo que, por justicia, él llegara a amar sin poder adueñarse de lo que amara. Y Temis asintió al ruego tal. Junto a una fuente clara, no tocada por hombre ni bestias ni follaje ni calor de sol, llega Narciso a descansar; al ir a beber en sus aguas mira su propia imagen y es arrebatado por el amor, juzgando que aquella imagen es un cuerpo real; queda inmóvil ante ella, pasmado por su hermosura: sus ojos, su cabello, sus mejillas y cuello, su boca y su color. Y admira cuanto es en él admirable, y se desea y se busca y se quema, y trata inútilmente de besar y abrazar lo que mira, ignorando que es sólo un reflejo lo que excita sus ojos; sólo una imagen fugaz, que existe únicamente porque él se detiene a mirarla.

Olvidado de comer y dormir, queda allí inamovible, mirándose con ansia insaciable, y quejándose a veces de la imposibilidad de realizar su amor, imposibilidad tanto más dolorosa cuanto que el objeto a quien se dirige parece, por todos los signos, corresponderle. Y suplica al niño a quien mira que salga del agua y se le una, y, finalmente, da en la cuenta de que se trata no más que de una imagen insalvable, y que él mismo mueve el amor de que es víctima. Anhela entonces poder apartarse de sí mismo, para dejar de amar, y comprende que eso no le es dado, y pretende la muerte, aunque sabe que, al suprimirse, suprimiría también a aquel a quien ama.

Llora, y su llanto, al mezclar el agua, oscurece su superficie y borra su imagen, y él le ruega que no lo abandone, que a lo menos le permita contemplarla, y, golpeándose, enrojece su pecho. Cuando el agua se sosegó y Narciso pudo verse en ella de nuevo, no resistió más y comenzó a derretirse y a desgastarse de amor, y perdió las fuerzas y el cuerpo que había sido amado por Eco. Sufrió ésta al verlo, aunque estaba airada todavía, y repitió sus quejas y el sonido de sus golpes. Las últimas palabras de Narciso lamentaron la inutilidad de su amor, y Eco las repitió, como repitió el adiós último que aquél se dijo a sí mismo. Murió así Narciso, y, ya en el mundo infernal, siguió mirándose en la Estigia. Lo lloran sus hermanas las náyades, lo lloran las dríadas, y Eco responde a todas. Y ya dispuestas a quemar su cuerpo para sepultarlo, encuentran en su lugar una flor de centro azafranado y pétalos blancos. (Ovidio, 339-510).

Actividad 4. Mapa mental:



Actividad 4. Textos:

«El arte, lejos de ser forjador de sombras y fantasmas, es la revelación de la verdad más pura, es la manifestación de lo absoluto. En vez de pretender eternizar lo que es contradictorio, es la manifestación más inmediata de la identidad. El arte [...] cumple con una función que es parte de la creación divina misma» (Zambrano 1996, p. 78).

«No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora este producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino» (Beauvoir 2015, p. 371).

«El "ser" es el más comprensible de los conceptos. En todo conocer, enunciar, en todo conducirse relativamente a un ente, en todo conducirse relativamente a sí mismo, se hace uso del término "ser", y el término es comprensible "sin más". Todo el mundo comprende esto: "el cielo es azul"; "yo soy una persona de buen humor", etc. Pero esta comprensibilidad "de término medio" no hace más que mostrar la incomprensibilidad. Hace patente que en todo conducirse y ser relativamente a un ente en cuanto ente hay a priori un enigma. El hecho de que vivamos en cada caso ya en cierta comprensión del ser, y que al par el sentido del ser sea embozado en la oscuridad, prueba la fundamental necesidad de reiterar la pregunta que interroga por el sentido del término» (Heidegger 1971, p. 13).

«El empirismo contextual es un enfoque para el análisis del conocimiento científico que combina algunas características tradicionales del empirismo filosófico con el trabajo reciente en filosofía de la ciencia y algunos puntos de vista del análisis feminista contemporáneo. Del empirismo filosófico toma la idea de que la experiencia sensorial es la legitimadora fundamental de las afirmaciones de conocimiento. Éste es un empirismo que se centra, no en la adquisición de la creencia (o del conocimiento), sino en la justificación de afirmaciones de conocimiento reales, y que asigna a la experiencia sensorial, más que a la razón o la intuición, el papel de árbitro entre los numerosos candidatos que se disputan nuestra fidelidad doxástica. También impone cierto requisito que debe cumplir el contenido de los argumentos aducidos en favor de determinadas afirmaciones de hecho, a saber, que tales argumentos deben especificar los datos observacionales disponibles para apoyar esas afirmaciones. El empirismo, según esta interpretación, es más una doctrina crítica que una receta para, o una descripción de, la adquisición del conocimiento» (Longino, p. 47).

«Un razonamiento válido lo es por la estructura interna de los enunciados que contiene, y no lo es en razón de los significados concretos de los términos implicados. Cuando formalizamos realzamos la estructura de los enunciados y los significados de los términos pierden relevancia. Así formalizados es más sencillo ver el esquema seguido. Este esquema ha de producir nuevos razonamientos igualmente válidos. Justamente, lo que

caracteriza a un razonamiento válido es que, si retraducimos el esquema formal obtenido a una lengua natural, el resultado seguirá siendo un razonamiento válido. Un razonamiento válido nos da la pauta de muchos otros [...]. La oscuridad de la noche: Una prueba de la Teoría del Big Bang. Si las estrellas fueran eternas (p), entonces la cantidad de luz emitida sería infinita (q). Si la cantidad de luz emitida fuera infinita, entonces el cielo debería ser extremadamente luminoso (r). El cielo es oscuro. LUEGO: Las estrellas no existieron siempre [...]. Si el esquema anterior corresponde a un razonamiento correcto; es decir, si $\{(p \rightarrow q), (q \rightarrow r), \neg r\} \models \neg p$, lo seguirá siendo cuando retraduzcamos al castellano p, q y r» (Huertas y Manzano 2004, pp. 29-30).

«Nuestro conocimiento surge básicamente de dos fuentes del psiquismo: la primera es la facultad de recibir representaciones (receptividad de las impresiones); la segunda es la facultad de conocer un objeto a través de tales representaciones (espontaneidad de los conceptos). A través de la primera se nos da un objeto; a través de la segunda, lo pensamos en relación con la representación (como simple determinación del psiquismo). La intuición y los conceptos constituyen, pues, los elementos de todo nuestro conocimiento, de modo que ni los conceptos pueden suministrar conocimiento prescindiendo de una intuición que les corresponda de alguna forma, ni tampoco puede hacerlo la intuición sin concepto» (Kant 2005, p. 62).

«Echar raíces quizá sea la necesidad más importante e ignorada del alma humana. Es una de las más difíciles de definir. Un ser humano tiene una raíz en virtud de su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y ciertos presentimientos de futuro. Participación natural, esto es, inducida automáticamente por el lugar, el nacimiento, la profesión, el entorno. El ser humano tiene necesidad de echar múltiples raíces, de recibir la totalidad de su vida moral, intelectual y espiritual en los medios de que forma parte naturalmente» (Weil 1996, p. 51).

«La “lucha por el reconocimiento” se está convirtiendo rápidamente en la forma paradigmática del conflicto político a finales del siglo XX. Las reivindicaciones del «reconocimiento de la diferencia» estimulan las luchas de grupos que se movilizan bajo la bandera de la nacionalidad, la etnicidad, la «raza», el género y la sexualidad. En estos conflictos “postsocialistas”, la identidad de grupo reemplaza al interés de clase como motivo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación en tanto injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural reemplaza a la

redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y objetivo de la lucha política» (Fraser 2016, p. 23).

Ejercicio 2. Rúbrica del comentario de texto:

Desempeño	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
Introducción	No proporciona información sobre la rama de la filosofía a la que se adscribe el texto	Menciona la rama de la filosofía a la que se adscribe el texto, pero no lo justifica	Menciona correctamente la rama de la filosofía a la que se adscribe el texto y lo justifica correctamente
Análisis	No hace referencia al contenido del texto proporcionado	Hace referencia al contenido del texto, pero de forma confusa	Refiere correctamente al texto proporcionado y justifica sus afirmaciones partiendo del mismo
Uso de conceptos	No emplea conceptos relacionados con la rama de la filosofía que se está tratando	Emplea conceptos relacionados con la rama de la filosofía de la que se habla, pero no de forma correcta	Emplea de forma correcta conceptos relacionados con la rama de la filosofía que se trabaja
Claridad	La exposición es confusa y desordenada	La explicación tiene un orden, pero es mejorable	Las ideas están expuestas de forma clara y ordenada
Vocabulario y ortografía	El vocabulario es básico y hay muchas faltas de ortografía	El vocabulario es básico, pero no hay faltas de ortografía	No hay faltas de ortografía y el vocabulario es adecuado al nivel que se exige
Innovación	No propone ninguna idea novedosa ni amplía la información	Propone alguna idea novedosa pero no profundiza demasiado más allá del texto	Profundiza en el texto y aporta ideas novedosas, se preocupa por ampliar la información

Actividades 5, 8, 10. Texto de Gustavo Bueno:

«¿Qué es la filosofía? Muchos se dan por satisfechos con la respuesta etimológica-psicológica: *es el amor al saber*. Como si el amor o el deseo de saber tuviera que ser, por

sí mismo, filosófico, siendo así que casi siempre el deseo de saber es de índole práctica, tecnológica o científica, y muchas veces frívola curiosidad o curiosidad infantil: y como si la filosofía no fuese también algo más que un mero amor al saber, es decir, como si la filosofía no comportase por sí misma un saber, por modesto que sea.

En cualquier caso, el saber filosófico no es un saber doxográfico, un saber del pretérito, un saber acerca de las obras de Platón, de Aristóteles, de Hegel o de Husserl. El saber filosófico es un saber acerca del presente y desde el presente. La filosofía es un saber de segundo grado, que presupone por tanto otros saberes previos «de primer grado» (saberes técnicos, políticos, matemáticos, biológicos...). La filosofía, en su sentido estricto, no es la «madre de las ciencias», una madre que, una vez crecidas sus hijas, puede considerarse jubilada tras agradecerle los servicios prestados. Por el contrario, la filosofía presupone un estado de las ciencias y de las técnicas suficientemente maduro para que pueda comenzar a constituirse como una disciplina definida. Por ello también las Ideas de las que se ocupa la filosofía, ideas que brotan precisamente de la confrontación de los más diversos conceptos técnicos, políticos o científicos, a partir de un cierto nivel de desarrollo, son más abundantes a medida que se produce ese desarrollo.

[...] La respuesta a la pregunta *¿qué es la filosofía?* sólo puede llevarse a efecto impugnando otras respuestas que, junto con la propuesta, constituya un *sistema* de respuestas posibles; porque el saber filosófico es siempre (y en esto se parece al saber político) un *saber contra alguien*, un saber dibujado frente a otros pretendidos saberes. Lo que quiere decir que prácticamente es imposible responder a la pregunta *¿qué es la filosofía?* si no es en función de otros saberes que constituyen las coordenadas de una educación del hombre y del ciudadano» (Bueno 1995, pp. 13-14).

Actividad 7, 8, 11. Cómic *Panfleto materialista* (Méndez 2014, pp. 12-13, 16-20, 24-25, 47-48):

PUEDE PARECER UNA EXAGERACIÓN AFIRMAR QUE "TODOS SOMOS FILÓSOFOS", MÁXIME CUANDO LA FILOSOFÍA ES CONSIDERADA, POR LO GENERAL, COMO UN "ROLLO" INTELECTUAL, RIMBOMBANTE Y CURSI QUE NO NOS ATAÑE EN ABSOLUTO...

LO QUE NO ES LA FILOSOFÍA

...LO CUAL NO ES DE EXTRAÑAR SI NOS ATENEMOS A LAS DEFINICIONES QUE LOS PROPIOS FILÓSOFOS DAN DE LA FILOSOFÍA:



DESDE EL MATERIALISMO FILOSÓFICO SE CONSIDERA QUE TALES DEFINICIONES, PUESTO QUE NO NOS ACLARAN GRAN COSA, NO SON MÁS QUE PURA "MÚSICA CELESTIAL"...

NO MENOS SUBLIME ES LA DEFINICIÓN DE LA FILOSOFÍA COMO "MADRE DE LAS CIENCIAS": SEGÚN ÉSTO, LA FILOSOFÍA HABRÍA SIDO EL MODO "RACIONAL" (NO MITOLÓGICO) DE EXPLICAR EL MUNDO ANTES DE LA APARICIÓN DE LAS CIENCIAS. CON EL AVANCE CIENTÍFICO LAS RESPUESTAS FILOSÓFICAS SE HABRÍAN IDO QUEDANDO OBSOLETAS DE MODO QUE SÓLO QUEDARÍA AGRADECER A LA FILOSOFÍA LOS SERVICIOS PRESTADOS.



CSIC

ALGO SIMILAR NOS ENCONTRAMOS CON LA METÁFORA DEL "ÁRBOL DE LA CIENCIA": TODOS LOS SABERES HUMANOS PROCEDEN DE UN TRONCO COMÚN, LA "FILOSOFÍA", DEL QUE BROTAN, COMO RAMAS, CON EL PASO DEL TIEMPO, CADA UNO DE LOS SABERES MÁS ESPECIALIZADOS.

PRECISAMENTE EL LOGOTIPO DEL CENTRO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (C.S.I.C.) SIGUE SIENDO ESE "ÁRBOL DE LA CIENCIA"

33
42

COMO VEREMOS MÁS ADELANTE, PARA EL MATERIALISMO FILOSÓFICO (MF) LA SITUACIÓN ES JUSTAMENTE LA INVERSA: LA FILOSOFÍA DEPENDE SIEMPRE DE OTROS SABERES PREVIOS, ENTRE ELLOS LOS CIENTÍFICOS.

TODAS ESTAS DEFINICIONES Y TÓPICOS POPULARES SOBRE LA FILOSOFÍA POCO O NADA TIENEN QUE VER CON ELLA DESDE LA PERSPECTIVA DEL MATERIALISMO FILOSÓFICO. Y ES QUE PARA AVERIGUAR QUIÉN ES DICHA SEÑORA TENEMOS QUE PRESENTAR ANTES A DOS NUEVOS PERSONAJES: LOS CONCEPTOS Y LAS IDEAS.

CONCEPTOS

A LO LARGO DE SU DESARROLLO, LAS DISTINTAS ACTIVIDADES HUMANAS (ARTESANALES, TÉCNICAS, CIENTÍFICAS, ARTÍSTICAS, TECNOLÓGICAS, RELIGIOSAS, POLÍTICAS, ECONÓMICAS, MILITARES...) VAN ELABORANDO UNA SERIE DE "CONCEPTOS" PRÁCTICOS Y PRECISOS QUE LES PERMITEN DESENVOLVERSE EN LOS CORRESPONDIENTES "CAMPOS" O PARCELAS DEL MUNDO SOBRE LOS QUE ACTÚAN.





TODAS ESTAS ACTIVIDADES QUE VAN DEFINIENDO "CONCEPTOS" (TÉRMINOS, OPERACIONES Y RELACIONES) A MEDIDA QUE TRANSFORMAN SU PEDACITO DEL MUNDO SE DENOMINAN:

SABERES DE PRIMER GRADO

TÉRMINOS

YUNQUE
DIENTE
LIENZO
ALAMBIQUE
LIBRO
BARCO
ESCLAVO
OBRERO

OPERACIONES

TEMPLAR
EXTRAER
PINTAR
DESTILAR
ESCRIBIR
LUCHAR
COMPRAR
HABLAR

RELACIONES

DUREZA
SALUD
PERSPECTIVA
PROPORCIÓN

SAGRADO
PODER
LIBERTAD
IGUALDAD

AHORA BIEN, ES FRECUENTE QUE UN MISMO CONCEPTO ESTÉ PRESENTE EN "CATEGORÍAS" O SABERES DISTINTOS SIN QUE SE SEPA MUY BIEN SI, EN TODOS ELLOS, SE REFIERE O NO A LO MISMO...

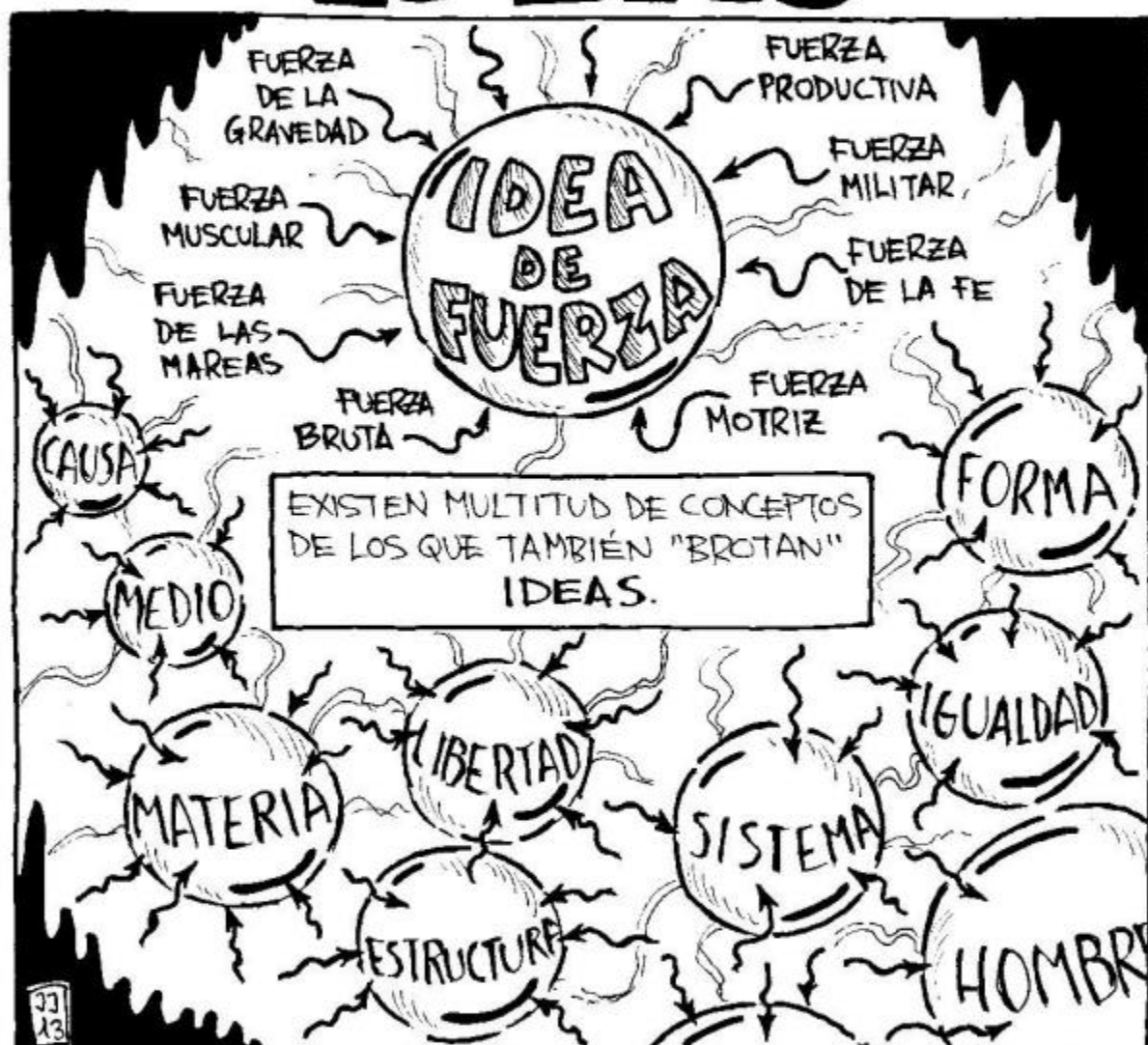
TOMEMOS, POR EJEMPLO, EL CONCEPTO DE "FUERZA". VEMOS QUE ES USADO CON EXACTITUD POR SABERES DISTINTOS: FÍSICA, GEOLOGÍA, BIOLOGÍA, POLÍTICA, ECONOMÍA, RELIGIÓN...



... AHORA BIEN, LA FUERZA GRAVITATORIA, LA FUERZA DEL MAR, LA FUERZA MUSCULAR, LA FUERZA MILITAR, LAS FUERZAS PRODUCTIVAS, LA FUERZA DE LA FE (¡QUE MUEVE MONTAÑAS!)... ¿QUÉ RELACIÓN TIENEN ENTRE SÍ? ¿SON LA MISMA "FUERZA"?

AL COMPARAR LOS DISTINTOS CONCEPTOS DE "FUERZA", EN BUSCA DE PARECIDOS, DIFERENCIAS, CONTRADICCIONES, ETC. APARECE "ALGO" NUEVO QUE YA NO ES UN "CONCEPTO" PERO QUE LOS "RELACIONA" A TODOS. ESE "ALGO" ES A LO QUE DENOMINAMOS "IDEA" (EN ESTE CASO, IDEA DE "FUERZA")

IDEAS



SIN EMBARGO, LOS SABERES DE PRIMER GRADO SÓLO "SABEN" DE SU PROPIO CONCEPTO DE "FUERZA" Y SON INCAPACES DE ABARCAR LOS CONCEPTOS DE "FUERZA" DE LOS "OTROS" SABERES. POR ESO LOS SABERES DE PRIMER GRADO NO PUEDEN ESTABLECER LAS RELACIONES ENTRE "CONCEPTOS" QUE SON NECESARIAS PARA LLEGAR HASTA LAS CORRESPONDIENTES "IDEAS"...

ESTABLECER ESAS **RELACIONES** ENTRE CONCEPTOS QUE DAN LUGAR A LAS "IDEAS" REQUIERE DE UN TIPO DE SABER QUE YA NO ES UN SABER DE PRIMER GRADO. DICHO SABER ES, PRECISAMENTE, LA **FILOSOFÍA**. Y COMO LA FILOSOFÍA SE "NUTRE" DE LOS SABERES DE PRIMER GRADO DIREMOS QUE ES UN...

SABER DE SEGUNDO GRADO

CARACTERÍSTICAS DE LA FILOSOFÍA

① LA FILOSOFÍA ES UN PRODUCTO HISTÓRICO Y SOCIAL:

LA FILOSOFÍA VA TOMANDO FORMA A PARTIR DE SOCIEDADES HUMANAS CON CIERTO GRADO DE DESARROLLO HISTÓRICO: CON MULTITUD DE SABERES DE PRIMER GRADO EN MARCHA...

¡¡NO ADMITO EN LA ACADEMIA AL QUE NO SEPA GEOMETRÍA!!



② LA FILOSOFÍA ES UN SABER DE SEGUNDO GRADO:



③ LA FILOSOFÍA ESTÁ "IMPLANTADA" EN EL PRESENTE:

LA FILOSOFÍA NO ES UN SABER ETERNO O PERENNE QUE PERMANECE INALTERABLE Y QUE ILUMINA DE CUANDO EN CUANDO A CIERTOS SUJETOS PRIVILEGIADOS O GURÚS...



TAMPOCO ES UNA SABIDURÍA DEL PASADO QUE HAYA QUE DESCIFRAR EN LOS TEXTOS DE LOS ANTIGUOS FILÓSOFOS...

...O QUE HAYA QUE RESCATAR ENTRE LAS POCAS TRIBUS QUE HAN SABIDO CONSERVARLA DESDE TIEMPOS PREHISTÓRICOS



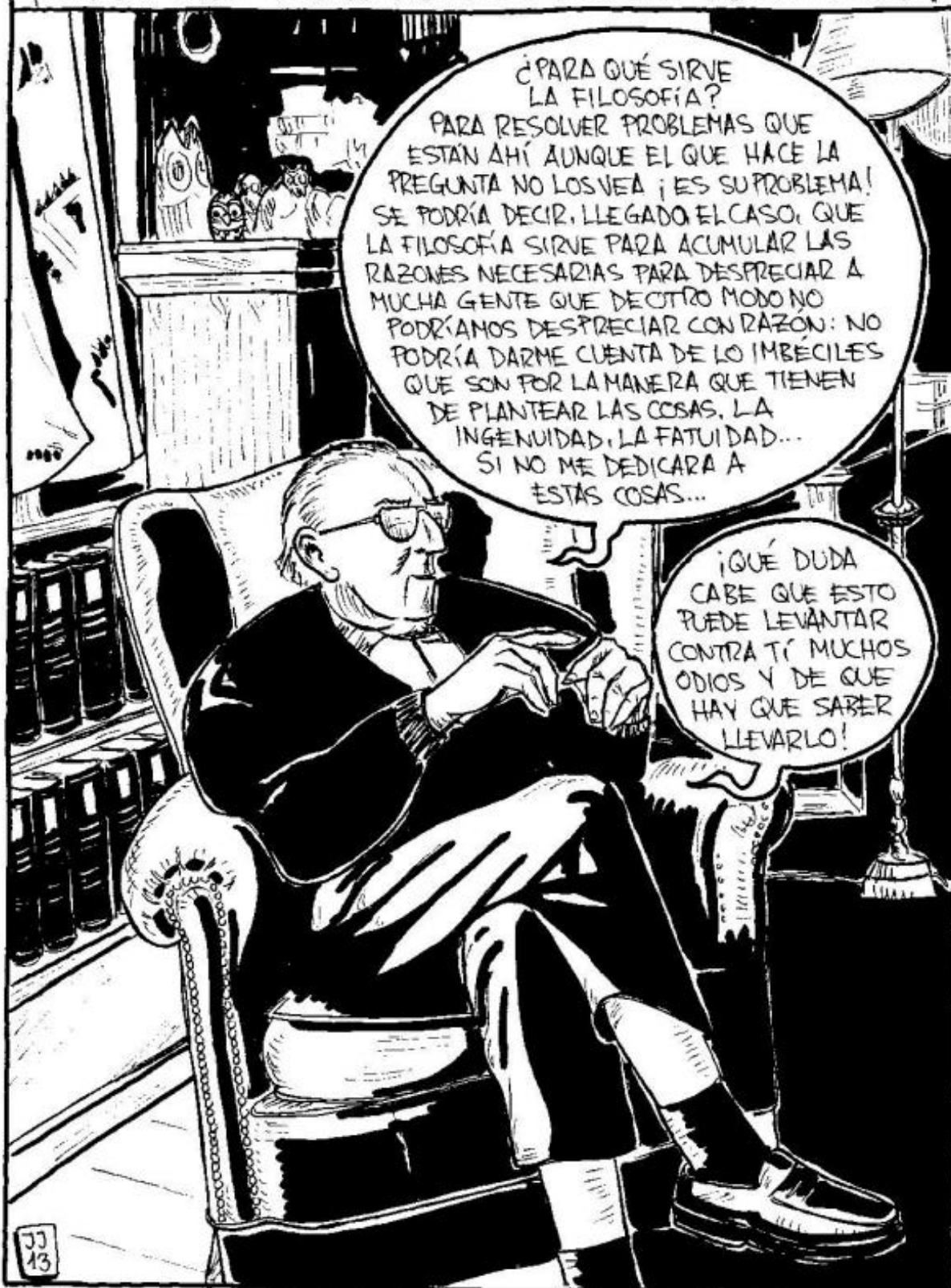
¡CON LA FORTALEZA DE NUESTRA FACHAMAMA... REFUNDAMOS BOLIVIA!



LA FILOSOFÍA NO PUEDE PRETENDER SITUARSE EN UNA ESPECIE DE "REALIDAD ÚLTIMA", MÁS ALLÁ O POR ENCIMA DEL PRESENTE PRÁCTICO: SOCIAL, POLÍTICO, CIENTÍFICO... POR ESO DECIMOS QUE LA FILOSOFÍA ESTÁ "IMPLANTADA" O "INMERSA" EN EL PRESENTE. Y ES DESDE ÉL DESDE DONDE CONTEMPLARÁ TANTO EL PASADO COMO LOS PROPIOS SABERES DE PRIMER GRADO DEL PRESENTE.



UN PÚBLICO DEMOCRÁTICO QUE SE ALIMENTA DE OPINIONES DE TERTULIANOS, PERIODISTAS, INTERNET, NOVELAS, LIBROS DE AUTOAYUDA... SE ARRIESGA A HACER EL RIDÍCULO CUANDO AL HABLAR DE DERECHOS HUMANOS, GUERRA, LIBERTAD O ABORTO PRESENTA COMO ORIGINALES ARGUMENTOS YA MUY TRILLADOS Y QUE POSIBLEMENTE HAN SIDO YA REBATIDOS... ¡SI TODOS SONOS FILÓSOFOS, AL MENOS HAGAMOS "BUENA" FILOSOFÍA!

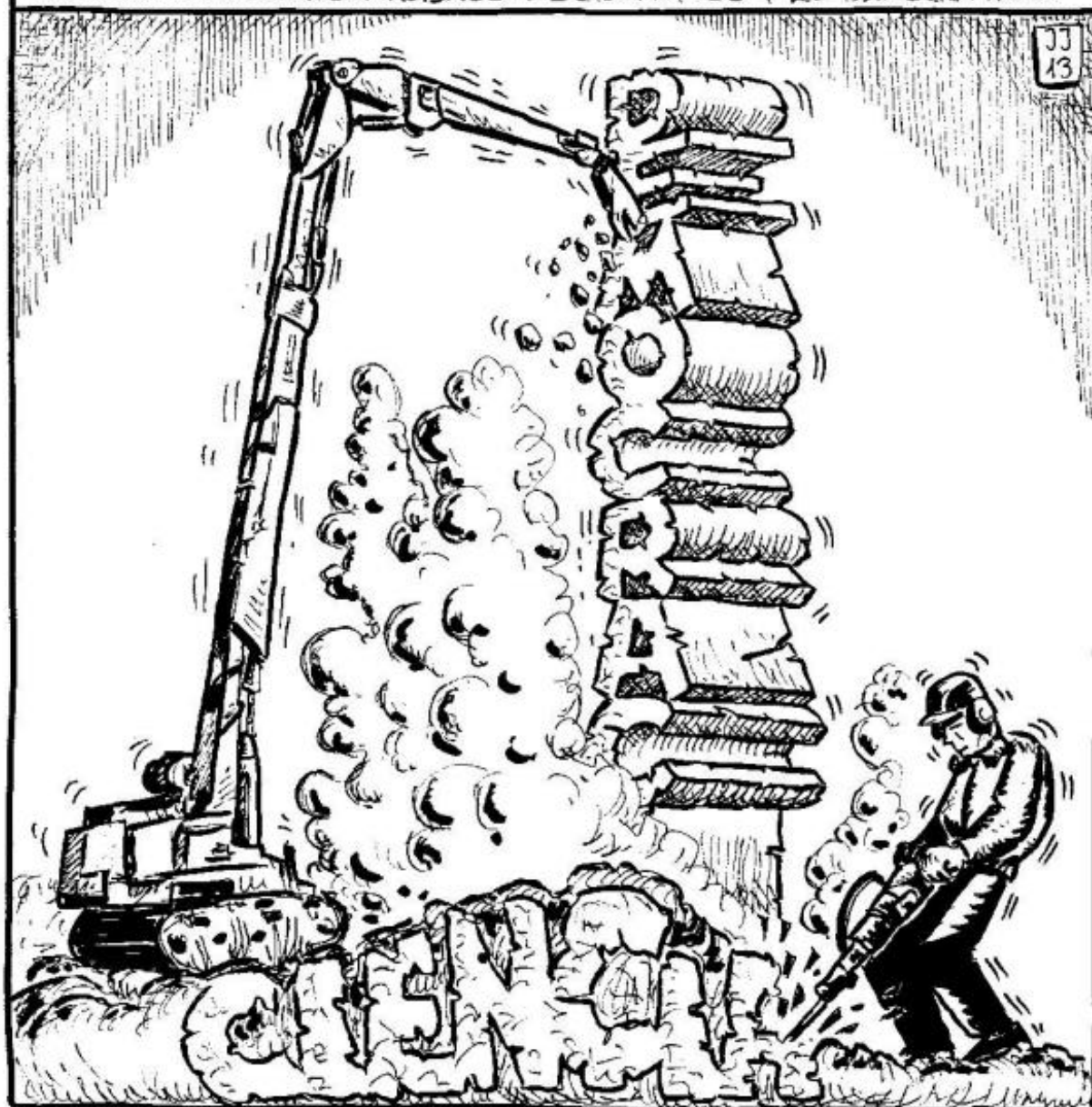


JJ
43

LA FILOSOFÍA NO SÓLO ESTÁ "IMPLANTADA" EN UN PRESENTE EN CONTINUO CAMBIO, SINO QUE ES TAMBIÉN CONSCIENTE DE SU PROPIA IGNORANCIA: ¡NO SÓLO SÉ QUE NO SÉ NADA! POR ESO NO ASPIRA A CONSTRUIR UN SISTEMA DEFINITIVO DE "RESPUESTAS". AL CONTRARIO, SU OBJETIVO NO CONSISTE TANTO EN CONSTRUIR COMO EN DESTRUIR, EN "TRITURAR":

TRITURAR

TRITURAR LAS RESPUESTAS "METAFÍSICAS" CON QUE NOS "ALIMENTAN" LAS IDEOLOGÍAS DOMINANTES EN CADA ÉPOCA HISTÓRICA Y QUE EN LA ACTUALIDAD NO SON TANTO LAS "RELIGIONES" COMO, SOBRE TODO, DOS NUEVOS FUNDAMENTALISMOS: EL CIENTÍFICO Y EL DEMOCRÁTICO.



Bibliografía

Bibliografía principal

Bueno Martínez, Gustavo, 2016, “Prólogo a *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*”, *El catoblepas*, nº 173, p. 2.

Bueno Martínez, Gustavo, 2010, *Religión. Tesela 011*, recuperado de <https://youtu.be/SAu7MjkhSJE>

Bueno Martínez, Gustavo, 1970, *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Editorial Ciencia Nueva, Madrid.

Bueno Martínez, Gustavo, 1978, “Sobre el concepto de «espacio antropológico»”, *El Basilisco*, nº 5, pp. 57-69.

Bueno Martínez, Gustavo, 2008, *¿Qué es filosofía?*, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=H1sg24BneY8>

Bueno Martínez, Gustavo, 2008, *¿Para qué sirve la filosofía?*, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=M-jiaLTEzbw>

Bueno Martínez, Gustavo, 1996, *El animal divino. Ensayo de una filosofía materialista de la religión*, Pentalfa, Oviedo.

Bueno Martínez, Gustavo, 1996, *El sentido de la vida*, Pentalfa, Oviedo.

Bueno Martínez, Gustavo, 1995, *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial. Ciencia y filosofía*, Pentalfa, Oviedo.

Bueno Martínez, Gustavo, 1995, *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación: el papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época*, Pentalfa, Oviedo.

Bueno Martínez, Gustavo y Martínez, Leoncio, 1955, *Nociones de filosofía, Quinto curso*, Ediciones Anaya, Salamanca.

Bibliografía secundaria

Aristóteles, 1994, *Metafísica*, Editorial Gredos, Madrid.

- Agamben, Giorgio, 2011, *Desnudez*, Anagrama, Madrid.
- Bautista Fuentes, Juan, 2019, *Seminario de Doctorado: "El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades II. Sobre el lugar de la filosofía en el conjunto del saber"*, sesión 6: "La tesis de Gustavo Bueno sobre el papel de la filosofía en el conjunto del saber", recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5_PwI0cCl60
- Beauvoir, Simone de, 2015, *El segundo sexo*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- Benjamin, Walter, 1934, *Ensayo sobre Franz Kafka*, Biblioteca Nacional de Israel: depósito de memoria, recuperado de: <http://gizra.github.io/CDL-ES/pages/1DD1B7AA-B6DC-8BF8-E629-916882ACB92A/>
- Butler, J y Fraser, N, 2016, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*, Traficantes de sueños, Madrid.
- Fernández Liria, Carlos, 2015, "Estado y Escuela. Balance del concepto althusseriano de «Aparato Ideológico de Estado»", *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, vol. 19, nº 1, pp. 131-157.
- Guzmán López, Milagros, 2011, "El cómic como recurso didáctico", *Pedagogía Magna*, nº 10, pp. 122-131.
- Heidegger, Martin, 1971, *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Huertas, A y Manzano, M, 2004, *Lógica para principiantes: proyecto ARACNE*, Alianza Editorial, Madrid.
- Kant, Immanuel, 2005, *Crítica de la razón pura*, Taurus, Madrid.
- Longino, Helen E., "Feminism and Philosophy of Science", *Journal of Social Philosophy*, nº XXI/2-3, pp. 46-64, traducción de Marta I. González García.
- López Arnal, Salvador, 2019, *Seminario de Doctorado: "El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades II. Sobre el lugar de la filosofía en el conjunto del saber"*, sesión 4: "La tesis de Manuel Sacristán sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores", recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GzhZhBLDG0A>
- Navarro Hinojosa, Rosario (coord.), et. al., 2011, *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*, Dykinson, Madrid.
- Martínez, Francisco José, 2016, "La controversia Sacristán-Bueno", *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, vol. 12.
- Méndez Iglesias, Juan José, 2014, *Panfleto materialista: la filosofía*, Pentalfa, Oviedo.

Miravalles, Luis, 1999, “La utilización del cómic en la enseñanza”, *Comunicar*, nº 13, pp. 171-174.

Muñón de Baena Simón, José Luis, 2001, “Diez preguntas a Gustavo Bueno”, *Boletín de la Facultad de Derecho*, nº 17, pp. 13-22.

Pibernat, Lluís, 2000, «La filosofía en la enseñanza secundaria en Europa», *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 23, pp. 63-76.

Russell, Bertrand, 1991, *Los problemas de la filosofía*, Editorial Labor, Barcelona.

Sacristán, Manuel, 1968, *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Editorial Nova Terra, Barcelona. Consultado en <https://www.filosofia.org/bol/bib/nb088.htm>

Weil, Simone, 2000, *Escritos de Londres y últimas cartas*, Trotta, Madrid.

Zambrano, María, 1996, *Filosofía y poesía*, Fondo de cultura económica, México D. F.

Zambrano, María, 1989, *Notas de un método*, Mondadori España, Madrid.

Legislación

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.