

Universidad de Salamanca

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



VNIVERSIDAD
DSALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programación Didáctica para Historia de la Filosofía (2º de Bachillerato)

Autor: Rafael Grasa Merino

Tutor: Jimmy Hernández Marcelo

Año: 2021/2022

GRASA
MERINO
RAFAEL -

12404619Y

Firmado
digitalmente por
GRASA MERINO
RAFAEL - 1
Fecha:
2022.06.05
14:48:09 +02'00'

HERNANDEZ
MARCELO
JIMMY -
Y2551018X

Firmado digitalmente
por HERNANDEZ
MARCELO JIMMY
Fecha: 2022.06.05
23:28:14 +02'00'

Universidad de Salamanca.

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

Trabajo Fin de Máster.

Título: Programación Didáctica para Historia de la Filosofía (2º de Bachillerato).

Año de presentación: 2021/2022

Salamanca 02 de junio de 2022.

Fdo: Rafael Grasa Merino

GRASA
MERINO
RAFAEL
12404619Y

Firmado
digitalmente por
GRASA MERINO
RAFAEL -
Fecha: 2022.06.05
14:47:25 +02'00'

Fdo: Jimmy Hernández Marcelo

HERNANDE
Z MARCELO
JIMMY -
Y2551018X

Firmado
digitalmente por
HERNANDEZ
MARCELO JIMMY
- Fecha:
2022.06.05
23:28:36 +02'00'

Tabla de contenido

Capítulo 1. Metaprogramación. Aproximación conceptual.....	1
Concepto de programación.....	1
El currículo.....	3
Marco curricular.....	5
Fuentes del currículo.....	7
Capítulo 2. Metaprogramación. Modelos.....	8
Modelos académicos.....	8
Modelos normativos.....	9
Capítulo 3. Programación. Propuesta personal.....	12
Justificación y objeto de estudio.....	12
Contexto.....	13
Contexto General.....	13
Contexto Inmediato.....	18
Contexto Normativo.....	20
Competencias.....	20
Nuevas competencias del ciudadano y del trabajador.....	20
Competencias clave en Bachillerato.....	24
Competencias de la materia.....	27
Objetivos.....	32
Aproximación conceptual.....	32
Objetivos prescriptivos.....	33
Objetivos didácticos.....	35
Relación objetivos-competencias.....	37
Contenidos.....	37
Aproximación conceptual.....	37
Contenidos prescriptivos.....	38
Relación contenidos-competencias-objetivos.....	40
Elementos transversales.....	40
Metodología.....	41
Aproximación conceptual.....	41
Principios, actividades y ejemplificación práctica.....	41
Otros aspectos.....	48
Programa de actividades extraescolares y complementarias.....	50
Distribución temporal y secuenciación de las Unidades didácticas.....	50
Medidas de atención a la diversidad.....	50
Medidas para estimular el interés y el hábito por la lectura.....	53
Evaluación.....	54
Estrategias de evaluación.....	56
Instrumentos de evaluación.....	57
Actividades de recuperación de los alumnos con materias pendientes.....	58
Evaluación de la programación didáctica e indicadores de logro.....	58
Bibliografía.....	

Webgrafia.....

Documento de anexos.....

“Es de toda evidencia que la ley debe arreglar la educación, y que ésta deber ser pública. Pero es muy esencial saber con precisión lo que debe ser esta educación, y el método que conviene seguir”.

ARISTÓTELES (1962). *Política*, Madrid en editorial Espasa-Calpe.
Libro V De la educación en la Ciudad Perfecta. Capítulo I, Condiciones de la educación.

Capítulo 1. Metaprogramación. Aproximación conceptual.

Concepto de programación.

La enciclopedia internacional de la educación ya distingue entre programaciones centradas en el producto y programaciones centradas en el proceso, aunque critica dicha dicotomía. En el diseño del currículum en el aula interactúan ambos factores, de manera que no existen como elementos autosuficientes, aunque haya sido una práctica insistente en el pensamiento educativo. En este sentido, es importante reflexionar sobre la temporalidad de las actividades que van a incidir en el proceso, pues la concepción que tengamos de esa dualidad va a determinar directamente esta temporalidad. Tal y como dice Hunt y Sullivan (1985), cualquier distinción entre proceso y producto es una distinción que hacemos de énfasis como programadores, pero hay que tener en consideración que las taxonomías sugieren un énfasis mayor sobre el proceso de aprendizaje. La conclusión a la que llegan es que si bien, en la programación se debe marcar un objetivo en el proceso, se puede dar un énfasis relativo a uno por encima del otro cuando estamos programando las actividades del currículum (HUSEN, 1992: 4839-4843).

Araceli Estebaranz nos comenta que mientras la teoría tradicional, y la socio-crítica no se preocupan por un diseño programático, no haciéndolo por diferentes motivos, la posición constructivista de la enseñanza y aprendizaje sí lo hace. Desde este enfoque se insiste en la necesidad de planificar y dirigir los procesos a través de los cuales los sistemas cerebrales se ponen en funcionamiento. En este sentido se puede definir la programación como un proceso circular e integrado, de planificación, de diseño, de desarrollo y de evaluación. A través de dicho proceso, se evalúa y se revisa el conjunto, ajustándolo, a tenor de la influencia generalmente de lo acontecido durante el curso anterior, en donde tiene un papel fundamental el análisis y la crítica, como diálogo reflexivo (ESTEBARANZ, 1999:215-219).

Rodríguez Diéguez nos comenta que existe una exigencia administrativa de la programación, basada en la idea de evitar la improvisación. La difusión del término se generaliza a partir de los años 70' a través de la reforma de la Ley General de Educación, en donde se concretiza que la programación encaminada a la acción-efecto, es decir tanto el acto final como la realización de una operación, y de esta manera, la tendencia hacia visiones menos centradas en el resultado, van cobrando sentido. De tal modo que ya en las Cajas Rojas de la reforma educativa de los años 90 (LOGSE) se define así (DIÉGUEZ, 2004:35-50):

“La programación en el aula es el instrumento en manos del profesor de aula contrastado con el seminario o departamento para establecer las decisiones sobre los distintos componentes curriculares, en el ámbito del aula, con el fin de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan durante un curso o ciclo. Las programaciones pueden ser de amplitud diversa según abarquen un mayor o menor periodo de tiempo. Sus componentes fundamentales son: los objetivos didácticos, los contenidos de aprendizaje, el diseño y secuencia de las actividades, los criterios metodológicos de selección de materiales y recursos

didácticos, y los criterios e instrumentos para la evaluación”. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1992).

En un sentido más normativo Bienvenido Mena ya define las programaciones como concreciones o modificaciones que para cada curso escolar se hacen de diferentes aspectos del proyecto educativo y/o reglamento del régimen interno. Encaminadas a facilitar el seguimiento por parte de la administración educativa y el consejo escolar. Es un proyecto de actuación de todos los responsables de la educación escolar, para alcanzar unos logros educativos definidos (MENA, 1999:77).

Por otro lado, Rodríguez y Bonilla nos recuerdan que cuánto más compleja es una sociedad más difícil es de controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que existe una necesidad de estructurar, ordenar y concretar las fórmulas para hacer óptimo dicho proceso. ¿Cómo se lleva a cabo? A través de los niveles de concreción: el Gobierno del Estado, las Comunidades Autónomas, los centros educativos y el profesorado a través de las programaciones de sus materias. Así, en la LOGSE, se fija que, una vez establecido el proyecto curricular y el marco de acuerdos y decisiones tomadas por el conjunto de profesores de etapa, se llega a este nivel. En la L.O.C.E. se especifica que será cada profesor el que las desarrolle en sus clases. En la L.O.E. que éstas adaptarán el currículo a los alumnos con los que se va a trabajar. Y en la L.O.M.C.E., que una vez establecido en cada CC.AA. los centros docentes lo desarrollarán mediante el proyecto curricular y el proyecto educativo, donde se tendrán en cuenta las necesidades y características de los alumnos. Por lo tanto, la normativa deja claro que la programación es un aspecto esencial, organizado y sistemático, en el que utilizamos la previsión para lograr unos objetivos concretos, entre esas previsiones están de una manera privilegiada, las características de los alumnos a los que pretendemos dirigir el proceso (BONILLA, 2010:17-21).

Para ello es fundamental tener en cuenta los desarrollos de las diferentes taxonomías de objetivos en la educación, con vistas a facilitar el intercambio y asimilación de las ideas, hábitos y actitudes. Una de las más elaboradas en este sentido es la desarrollada por Bloom, B. S.¹ muy útil a la hora del desarrollo de una programación. Bloom entiende la conducta como una interconexión de tres elementos: Lo cognoscitivo (conocimiento-comprensión-aplicación-análisis-síntesis-evaluación o juicio), lo afectivo y lo psicomotor. En el nivel cognoscitivo la categoría posterior implica el conocimiento y asimilación de la categoría que le precede. Así, la consecución de los objetivos incluidos en el análisis implica los objetivos incluidos en a aplicación, comprensión y conocimiento (ANEXO 7) (DE CASTRO, :11-22). Es en este sentido, en el que resulta fundamental tener en consideración los aspectos proporcionados por la psicología de la educación para poder aproximarnos a cuestiones tales como: cuáles son los procesos cognitivos, sociales y afectivos del alumno que interviene en el aprendizaje, cómo pueden contribuir estos aspectos al diseño de un proceso óptimo, y qué papel juega el desarrollo de las personas a la hora de concretar los objetivos de etapa (FRAU, 2005:71). Hacernos

¹ Bloom, B. S. “Taxonomía de los objetivos de la Educación”. Ed. Ateneo, Buenos Aires 1971.

conscientes en nuestras elaboraciones de la importancia de la evolución de la persona a través del conflicto cognitivo.

En resumidas cuentas, no existe una única manera de hacer una programación, pero una buena programación debe ser el desarrollo de un proyecto que debe tener en consideración los intereses, preparación, idiosincrasia, características del entorno, características de los discentes, necesidades, recursos con los que contamos, la motivación y la consecución de unos logros. Se deben establecer además elementos de autocorrección, puesto que como dice Pérez Corbacho, *“Un buen vendedor no se justifica culpando a los clientes. Si no vende ¡Cambia de estrategia!*, (CORBACHO, 2005:17).

A tenor de lo dicho, la norma especifica que la programación es el instrumento por excelencia de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias y en ella se concretarán los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente en cada curso. Orden EDU/363/2015 del 4 de mayo por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, en adelante EDU/363/2015, (Art. 21.1).

Según corbacho esta debe tener unas características generales: *“Reflexionada, concreta, real, práctica y útil, viva, flexible y revisable, coherente en todos sus componentes, coherente con las distintas áreas que cursa el mismo grupo de alumnos, adaptada a un contexto sociocultural específico, el alumno es el centro al que va dirigido el proyecto, adecuada a las características diversas de los alumnos, motivadora para la implicación de estos, facilitadora de la interacción social, organizada, secuenciada y sistematizada, adecuada a los tiempos necesarios para cada contenido, práctica, dinámica, y adaptable a experiencias y situaciones concretas, evaluables y modificable para evitar desajustes”* (CORBACHO, 2005: 25).

El currículo.

La enciclopedia internacional de la educación dice que currículo viene de la palabra latina que significa *“camino”* o *“carrera”*. Por lo que la definición más corriente será la que hace referencia a *“curso de estudios de una determinada asignatura”* (TORSTEN 1992:1067).

Pero este término ha sido criticado y ampliado a lo largo del tiempo. Fuera de lo que dice la norma no existe una definición aceptada de manera mayoritaria, teniendo siempre que acudir al estudio o documento particular para definirlo. Para demostrar la diversidad existente respecto a la concepción del currículo podíamos entenderlo desde:

- Todas las experiencias del alumno en el contexto escolar.
- Un plan para el aprendizaje
- La gama cada vez más amplia de formas posibles de pensar acerca de las experiencias humanas: no las conclusiones, sino los modelos de los cuales estas se derivan y en cuyo contexto esas conclusiones, llamadas verdades, quedan fundamentadas y validadas.

En el R.D. 70/2002 del 23 de mayo por el que se estableció en su momento el currículo de bachillerato de la comunidad de Castilla y León ya hablaba de la filosofía como reflexión crítica y racional que debería desempeñar las siguientes funciones: proporcionar una actitud reflexiva que evite la asunción de una idea sin el consecuente análisis exhaustivo, incrementar la capacidad de pensar de modo coherente usando la razón como instrumento persuasivo, aprender a pensar de modo autónomo, integrar en una visión holista diferentes puntos de vista diversos, y valorar la capacidad de la filosofía como herramienta de transformación (JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN, 2002:39).

De esta manera la ley orgánica 8/2013 del 9 de diciembre (LOMCE) dice en el art. 6 que: *“A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, se entiende por currículo la regulación de los efectos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”*.

La Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo (LOE) dirá en su Art. 6 que: *“A los efectos de lo dispuesto en la ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”*.

Con este recorrido quiero poner en valor la importancia que las distintas instituciones han dado al desarrollo del currículo, y su importancia a la hora del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En relación con todo ello, desde un punto de vista constructivista, el currículo no se limitaría a redactar los principios y las orientaciones de tipo general, de manera bien distinta pretenderá relacionar las intenciones educativas y la práctica pedagógica, estableciendo una dialéctica entre exigencias y orientaciones a satisfacer, para que la acción del sistema educativo resulte coherente, distinguiendo entre una parte intencional y otra de logro-objetivo.

Se establece una relación en espiral y progresiva, las ideas son la base de la práctica, pero la práctica debe estar sustentada en las ideas (ALCARAZ, 2002:85). Por ello se produce una diferencia clara entre el diseño *“currículum-development”* y el desarrollo curricular *“currículum-implementation”*. El diseño curricular es un plan que incluye las pretensiones que se persiguen en la escolarización y que debe ser completado en cada contexto concreto. El desarrollo curricular hace referencia al proceso de aplicación, evaluación y remodelación del propio currículo, la puesta en práctica del diseño (ALCARAZ, 2002:92). Tanto en el diseño como en el desarrollo intervendrán diversos factores como son el sociológico, el psicológico, el epistemológico y el pedagógico, encaminados a conseguir un aprendizaje significativo reduciendo al mínimo el aprendizaje mecánico o repetitivo, interaccionando de manera conflictiva con los conocimientos previos.

De esta manera el R.D. 1105/2014 del 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en adelante (R.D 1105/2014), nos dice en el preámbulo que según la Ley Orgánica 2/2006 corresponde al gobierno el diseño del currículo básico, y lo define como la regulación de los elementos que determinan los

procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas (R.D. 1105/2014 Art 2. 1.a.). Y en la Orden EDU/363/2015 del 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en Castilla y León en adelante EDU/363/2015 dice en su Art. 5 que el currículo se desglosará en: Principios metodológicos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de las asignaturas troncales, específicas, y libre configuración. Remarcando que los centros docentes desarrollarán y complementarán, los elementos del currículo establecidos en los Anexos I.B, I.C y I.D. Diciendo posteriormente en el Art. 6 que se tendrán en cuenta las relaciones entre las competencias, contenidos y criterios de evaluación en bachillerato establecidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por las que se describen las relaciones entre competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en adelante (ECD/65/2015).

Hay que poner de manifiesto que frente al currículo oficial se transmite otros tipos de prácticas y saberes englobados bajo el término de currículo oculto. El concepto de currículo oculto hace referencia a las prácticas y resultados de la enseñanza que, si bien no aparecen explícitamente en las guías curriculares o en la política escolar, constituyen un elemento regular y eficaz de la experiencia escolar. Puede considerarse encubierto, no intencionado, implícito o sencillamente inadvertido. (TORSTEN, 1992:1051)

Marco curricular.

En este apartado me referiré a los niveles de concreción que se especifican en la LOE 2/2006, en el Art 6, Art 6 (bis), Art. 120 y Art 121. En el Art. 6.3 dice que el gobierno previa consulta con las CCAA, fijará los aspectos básicos del currículo, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación. Remarcando que las administraciones educativas revisarán los currículos periódicamente para adecuarlos a los avances del conocimiento, cambios y exigencias de su ámbito local. Por lo tanto, corresponde al gobierno la ordenación del sistema educativo, así como la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas, la regulación de las condiciones de homologación, expedición y obtención de los títulos y la organización de la alta inspección. Tal como se indica en el punto e), corresponden a las CCAA el ejercicio de sus competencias estatutarias.

Por lo tanto, el desarrollo del currículo depende del gobierno a través del Ministerio de Educación, pero deberá ser desarrollado en colaboración con las CCAA, y los centros educativos. Por lo que se establecen diferentes niveles de concreción del desarrollo curricular. Ya que tal y como se cita en la LOE 2/2006 en el Art. 120., los centros dispondrán de autonomía pedagógica, para elaborar, aprobar y ejecutar su propio proyecto educativo, proyecto de gestión y normas de organización y funcionamiento del centro. Las administraciones favorecerán dicha autonomía de modo que con sus recursos puedan dar respuestas a las exigencias planteadas, sin que supongan discriminación de ningún tipo, ni se impongan aportaciones a las familias.

Según el Art. 121 de la LOE 2/2006 se define el proyecto educativo como el documento que recoge los valores, los fines y las prioridades de actuación, que incorporará la concreción de los

currículos establecidos por la administración educativa. Dicho proyecto estará enmarcado en unas líneas estratégicas según establece el Art 111 (bis 5) de la presente ley, teniendo en cuenta las características del entorno social, económico, natural y cultural del alumnado, así como su relación con los agentes educativos, sociales, económicos y culturales. El proyecto educativo incluirá un plan de mejora que se revisará periódicamente, a través del análisis de los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro. Los proyectos educativos deberán ser públicos para facilitar su observación, promoviendo los compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro. Este carácter público y observable también atañe a los centros privados concertados.

Por lo tanto, se establece un nivel mayor de concreción representado en la figura del profesor, a través de la formulación de las programaciones didácticas, y de su ejecución en el aula, pues tal y como dice el Art. 91.a. De la LOE 2/2006 entre las funciones del profesorado está la de *“La programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados”*. Y en el RD. 1105/2014 Art 3. Se legisla que:

“Corresponde al gobierno determinar los contenidos comunes, estándares de aprendizaje, evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales. Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas. Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes”.

Por otro lado, corresponde al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, determinar los criterios de evaluación de logros de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales específicas. Determinar las características de las pruebas, diseñar las pruebas y establecer sus contenidos para cada convocatoria.

De acuerdo con todo ello, las Administraciones educativas podrán complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales, establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. Realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia. Fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales. Fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica. En relación con la evaluación durante la etapa, complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

Los centros docentes podrán complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta normativa. Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios. Y, determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas. Adjunto gráfico en el (ANEXO 8) para clarificar la cuestión.

Fuentes del currículo.

Como dice Gimeno Sacristán el currículo aparece vinculado desde el principio con la actividad de selección de contenidos y la clasificación de los saberes a los que representa. Es decir, es un excelente coordinador de la enseñanza, poniendo coherencia vertical en la sistematización, que tiene como finalidad la no imprevisibilidad de la práctica didáctica en el contexto escolar. Por lo tanto, en un principio todo es potencialmente enseñable, y potencialmente asimilable. Es el currículo el que lo va especificando en cada intervalo, metodología organizativa que fue cobrando más importancia a medida que la educación se fue convirtiendo en un fenómeno de masas (SACRISTÁN, 2011:9-33). Comoquiera que, ya que como menciona Sacristán refiriéndose a la obra “*Postmodern Education*” de Aronowitz y Giroux del año 1991, todo conocimiento escolar tiene que tener en consideración las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, y los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela. De esta manera, podríamos clasificar las distintas fuentes que afectan al currículum en (LINUESA, 2011:104-106):

- Epistemológica: Aplicar este criterio va encaminado a la forma en la que debemos presentar una materia, ya que versa sobre las características intrínsecas de cada materia, es decir, el tipo de conocimiento que trasladan, responder a la pregunta ¿Qué es lo más conveniente para cada momento en la escuela?
- Sociológica: La escuela es un elemento de escolarización, y supone una importante vía de acceso a las diferentes visiones y culturas que se dan en la realidad. Por ejemplo, en este sentido podríamos plantearnos si la materia se debe dar desde un punto de vista absoluto o historiográfico, o si es imposible alguna de las dos vías, o si se deben conjugar ambas. O, por ejemplo, valorar la selección metodológica de los contenidos desde su punto de vista social o cultural.
- Psicológica: Quizás es la fuente que más incide en la organización y temporalización, por encima de la selección. Es decir, tener en cuenta el nivel de desarrollo del grupo de discentes, para llevar a cabo la consecución de un verdadero conocimiento significativo.
- Pedagógica: Este es un aspecto si se quiere más técnico, que se refiere a la propia organización del centro, características del profesorado, hábitos y rutinas entre el grupo de trabajo, e.t.c...

No obstante, estas fuentes no se establecen de una manera definitiva, sino que constituyen más bien un marco en el que apoyarse y poder dar diferentes respuestas a una situación dada, siendo consciente con lo que no hemos contado en la respuesta, y en qué otras perspectivas puedo apoyar mi análisis. Además, es evidente que afectan más fuentes al desarrollo de un currículo complejo, y que las que lo hacen lo llevan a cabo de manera multidireccional y difusa. Solo se han citado de forma aclaratoria algunas que la legislación recoge.

Capítulo 2. Metaprogramación. Modelos.

Modelos académicos.

Existen una variedad bastante amplia de modelos en los que inspirarse para el desarrollo de una programación. Lo más prudente es no inspirarse en uno solo. Entre los más relevantes pueden citarse los modelos de Peña Alcaraz, Biraburó y Gijón, Moral Santaella, y Gómez Hurtado entre otros.

Para introducir el desarrollo de la programación y a título contextual de la misma, voy a hacer una breve esquematización de dos de ellos, la metodología del estudio de R. Coll, y la teoría de la Unidad Didáctica de Bienvenido Mena.

Tal y como dice Wheeler refiriéndose a la orientación del currículum, las modificaciones en los procesos de producción, procesos de consumo, de comunicación, así como los de intercambio de conocimiento y difusión, nos fuerzan a ejercitar novedosas valoraciones individuales o grupales sobre los mismos, de ahí la variedad de metodologías, y es a tenor de lo cual se suscita la reflexión sobre un esquema lógico en el que pueda desarrollarse el currículum, sustentado sobre criterios sólidos a través de los cuales se justifiquen la diferenciación entre etapas (WHEELER, 1976:25-34).

Bajo esta perspectiva Mena Merchán considera que la programación es una anticipación escrita fruto del análisis acerca de lo que se debiera alcanzar, cuyo objetivo debe ser realista y evaluable. Además, dicho plan debe comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa, delimitando las responsabilidades. El diseño de actividades debe contener procedimientos que permitan la visualización de su orden. Pero a la vez que tienen que garantizar que sea sistemático, el plan debe ser abierto y flexible, adaptable a las circunstancias menores. Es una actuación de desarrollos mínimos, a partir de la cual, se pueden establecer ambiciones más creativas. Debe ser flexible, pero con el establecimiento de un equilibrio interno entre las partes. Por lo tanto, tendríamos una parte que correspondería con la presentación en donde se detallarían la definición del tema de estudio y las posibles caracterizaciones. Un segundo nivel de objetivos didácticos. Un tercer apartado de contenidos, diferenciando entre teóricos, procedimentales y actitudinales. Un cuarto apartado con la secuenciación de las actividades. Y un quinto apartado, progresivo acerca de las actividades e instrumentos de evaluación. Merchán propone este esquema para el desarrollo de las Unidades Didácticas, pero es igualmente válido para el desarrollo de las programaciones (ANEXO 9) (MERCHÁN, 1999:89-93).

César Coll nos propone un tipo de secuencia “*elaborativa*” que tiene su fundamento en los niveles de concreción. Lo que sigue es la presentación en primer lugar de un punto de vista global, para pasar a desarrollar las diferentes partes del contenido de la enseñanza, con el objetivo de regresar a la visión global para modificarla y enriquecerla. De esta manera iríamos de unos niveles de concreción más amplios o a unos niveles de concreción más específicos. La

finalidad de la teoría de la elaboración es la de que el alumno aprenda los contenidos, pero lo aprenda siendo consciente de la relación que guarda con un contexto determinado. Por lo tanto, tendríamos un epítome que serían los elementos más esenciales del contenido, un nivel 1 de informaciones más detalladas, y un último nivel que elabora cada elemento del nivel 1 en vez de cada elemento del epítome. En este modelo los distintos niveles están divididos en:

- Finalidades del sistema educativo atribuidas al conjunto de la enseñanza.
- Objetivos generales correspondientes a cada área curricular que se incluye en cada ciclo.

De esta manera los niveles quedarían concretizados en los siguiente:

- El primero nivel de concreción incluye tanto los objetivos generales del ciclo, como el de las áreas curriculares, los objetivos de cada una de ellas, bloque de contenido, y orientaciones didácticas.
- El segundo nivel consiste en establecer para cada área, la secuenciación de los principales elementos de contenido.
- El tercer nivel tiene que ver con la ilustración del diseño citado anteriormente, con la formulación de ejemplos de programaciones, teniendo en cuenta supuestos reales.

A partir de dicha programación basada en niveles de concreción se fija el establecimiento de unidades didácticas, secuenciadas y ordenadas, (COLL, 1987:131-152). Con el objetivo de su visualización presento el siguiente esquema (ANEXO 10).

Modelos normativos.

Una vez analizado alguno de los modelos teóricos que se han propuesto para la realización de las programaciones didácticas, me propongo centrarme un poco más en lo que nos especifica la norma.

Para ello, voy a acudir en primer lugar al RD 276/2007 por la que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, circunstancia a la que se refiere la LO 2/2006 en la disposición transitoria número 17. En el RD 276/2007 Art. 21.2. se especifica que, tendrá lugar una prueba cuyo objeto será la comprobación pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, y que consistirá en la presentación de una programación didáctica y en la preparación y exposición oral de una unidad didáctica. La presentación de la programación didáctica hará referencia al currículum de un área, materia o modulo relacionados con la especialidad en la que se presenta el participante, en la que se especificaran: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Se corresponderá con un curso escolar de uno de los niveles en los que el profesorado de esa

especialidad imparta docencia. Por lo tanto, se trata de un documento específico, con unos contenidos específicos y referido a un periodo concreto de una etapa educativa específica.

A nivel autonómico la Orden EDU/255/2020 de 4 de marzo por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional y profesores de música y artes escénicas, dice en el Capítulo II referido al proceso selectivo, y en el Art. 15.2.b. referida a la prueba de aptitud pedagógica que los aspirantes que hayan superado la primera prueba deberán exponer y defender una programación didáctica referida al currículum vigente de la comunidad en cuestión, y de un área, materia o módulo relacionados con la especialidad en la que se participa. En dicha programación deberán especificarse los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como la atención al alumnado con necesidades específicas. Por lo tanto, la CCAA concreta la norma estatal en los mismos términos en los cuales aquella aparece.

Como añadido, en el RD 83/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en el Art. 68.1 y Art 68.2 dice que es labor de cada departamento elaborar una programación didáctica en las enseñanzas encomendadas, siguiendo las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica. Dicha programación en el caso de bachillerato, incluirá de manera obligatoria los siguientes aspectos: objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada curso, incorporación de los temas transversales, distribución temporal de los contenidos, metodología didáctica, procedimientos de evaluación, criterios de calificación, actividades de recuperación, materiales y recursos didácticos, actividades complementarias y extraescolares, medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares si fuera el caso. Por lo tanto, esta norma no derogada por las posteriores especifica un poco más el esquema básico que debe tener una programación didáctica.

En la LO 2/2006 Art. 125, referido a la programación anual, dice que los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual en la que se contengan todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluido proyectos, currículo, normas y planes de actuación acordados y aprobados. Según la EDU/363/2015 en su Art. 20, en dicha programación anual se especificará el proyecto educativo del centro debidamente actualizado. Parte del proyecto educativo del centro forma parte la propuesta curricular del mismo. Entre los elementos mínimos de los que deberá disponer dicha propuesta curricular está la realización y documentación de programaciones didácticas de materia y curso.

En la misma Orden EDU/363/2015 Art. 21 se legisla que la programación didáctica es un instrumento específico, realizado al principio del curso de manera anual, y de acuerdo con la propuesta de la Comisión de Coordinación Pedagógica, y bajo la coordinación del jefe de cada departamento, y aprobadas por el claustro de profesores, que deberá contener al menos los siguientes elementos:

- Secuenciación y temporalización de contenidos.

- Decisiones metodológicas y didácticas.
- Perfil de cada una de las competencias.
- Concreción de los elementos transversales que se trabajaran en cada una de las materias.
- Medidas para estimular el interés y el hábito por la lectura, así como la capacidad de expresarse correctamente en público y por escrito.
- Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.
- Actividades de recuperación de los alumnos con materias pendientes del curso anterior.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Materiales y recursos de desarrollo curricular
- Programa de actividades extraescolares y complementarias
- Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.

Además, nos comenta que para evaluar las programaciones didácticas se añadirán indicadores de logro referidos a:

- Resultados de la evaluación del curso en cada una de las materias.
- Adecuación de los materiales y recursos didácticos, distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos.
- Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del aula y del centro.

Dichas recapitulaciones serán objeto de una memoria final que evalúe los resultados logrados.

De esta manera, y a tenor de lo visto, basándonos en los métodos normativos y no normativos tratados en esta metaprogramación me dispongo a desarrollar mi propuesta personal, teniendo en cuenta tanto los contenidos mínimos, como los mejores modelos estudiados que han dado respuesta a lo forma de exponerlos desarrollada en las aportaciones presentadas con anterioridad, referidas a Coll y Mena Merchán.

Capítulo 3. Programación. Propuesta personal.

Justificación y objeto de estudio.

En este trabajo se va a realizar el desarrollo de una programación didáctica para la asignatura de Historia de la filosofía de segundo de Bachillerato. Para ello se va a tener en cuenta el contexto sociocultural específico, contexto normativo, objetivos y desarrollo de competencias, programación de las unidades didácticas y evaluación de la programación. Todo ello sustentado bajo un riguroso trabajo de investigación con el objetivo de afinar en la medida de lo posible acerca de la consecución de competencias, objetivos sobre contenidos, procedimientos y actitudes que puedan ser obtenidos de una manera significativa. Con esa meta se planteó la funcionalidad de los primeros capítulos, que van a formar parte de lo que se he denominado como metaprogramación. No es un simple añadido, sino que se trata de mostrar los resultados de la investigación acerca de los conceptos fundamentales que se van a desarrollar, sin cuya definición el acercamiento práctico resultaría vacío.

El segundo de los capítulos, referido a los modelos, tampoco es un mero añadido, ya que, resulta fundamental el estudio de las propuestas ya presentadas, como los contenidos mínimos que la normativa prescribe para poder acometer de una manera ordenada y fundamentada mi propuesta personal.

Sobre la base introductoria de los otros dos, en el capítulo tercero que es el que me propongo desarrollar a continuación, voy a exponer, analizar, argumentar y defender mi propuesta individual fundamentada y elaborada. Construyendo sobre el principio personal de que la programación no es simplemente un mero trámite burocrático, sino que va a formar parte de lo que nosotros queremos ser como profesores, y de lo que queremos que nuestros alumnos adquieran como discentes. La programación se constituye como un referente didáctico, y lo es no solamente para nosotros, sino para cualquiera que lo consulte, además de ser un compromiso con la comunidad educativa, y con la sociedad en general, a través de la cual rendimos cuentas de los objetivos logrados.

Mi propuesta será la de una programación, en primer lugar, **Integral**, que tenga un componente general pero que tenga en cuenta los aspectos específicos. **Contextual**, que tenga en cuenta el contexto en el que se desarrollan hoy en día la vida de los seres humanos, con unas características y desafíos determinados. Por último, se evaluarán los objetivos planteados desde un comienzo, y se expondrá una conclusión acerca de la valoración personal de la consecución global de la programación. A tenor de lo expuesto mi propuesta de programación va a ser:

- General: Se va a tratar los aspectos fundamentales del curso, atendiendo a una secuenciación de las unidades didácticas a lo largo del año lectivo, sin contar con detalle el desarrollo de estas. En los anexos se incluirá algún ejemplo de lo que considero una Unidad didáctica desarrollada de manera extensa, pero me voy a centrar en exponer el contenido de la programación como tal, por una razón de espacio.

- Universal: Teniendo en cuenta el contexto específico del centro, y programando en base a ello, voy a exponer una programación que sea válida para la asignatura elegida de manera específica, pero sin que por ello no se aplicable a otro tipo de contexto. Así, de esta manera, servirá para su aplicación en cualquier espacio, pero sin negar la influencia del contexto, tal y como se pondrá de manifiesto en el capítulo siguiente.
- Potencial: Ya que no solo voy a desarrollar lo que realmente se puede hacer en un momento determinado en el aula, sino que intentaré predecir lo que potencialmente se puede llegar a hacer a partir de los recursos y metodologías expuestas en dicha programación. Todo lo que se expone es realista, solo que no tienen porqué serlo de manera simultánea, por eso se dará cabida a través de lo expuesto al cómo potencialmente se van a desarrollar en el aula las distintas actividades.
- Ortodoxa: Lo desarrollado en la programación va encaminado a cumplir por lo menos, con los objetivos mínimos que marca la norma, a realizarlo de manera potencial, pero siendo precisa a la hora cubrir los objetivos y formas mínimas que marca la ley, incorporando contenidos nuevos, pero sin dejar de lado cualquier aspecto que cite aquella.
- Estructura austera: Voy a describir en pocos apartados lo que supone la programación didáctica en general de un curso, ya que considero que llenar de organizadores la programación puede delimitar su explicación y no atender a su visión en conjunto.
- Presente: Voy a tener en cuenta para la realización de esta programación la legislación que tiene vigencia a principios del año 2022 en la comunidad de Castilla y León, pero haré mención en algún apartado a cuestiones terminológicas de lo referido por la LO 3/2020 de 29 de diciembre que modifica la LO 2/2006 de 3 de mayo, y cuya aplicación y desarrollo del currículo en Castilla y León está pendiente de la aprobación del borrador respectivo. Pero queda suficientemente argumentado que la legislación a la que me voy a atener en todo momento es la que se encuentra vigente a día 1 de enero de 2022 en Castilla y León a través de la Orden EDU/363/2015, basada en lo dispuesto en la LO 2/2006.

Contexto.

Contexto General.

En este apartado voy a analizar lo que a mi modo de ver define el entorno cultural, social y económico en el que vivimos, y ante el cual se van a tender que enfrentar los estudiantes de bachillerato que pretendan acceder a estudios superiores. Lo traigo a colación, ya que es fundamental hacer una visión general del contexto en el que se desenvuelve la programación para fijar mejor los objetivos, y metodologías con la finalidad de un correcto uso del tiempo de educación de los alumnos. En este sentido, el estudio mas o menos pormenorizado del contexto

general es relevante y del cual se puede sacar algunos puntos de apoyo a la hora de la realización de la programación.

Voy a comenzar por analizar algunos de los datos obtenidos al azar del Informe Mensual de Mercado de Trabajo de Titulados Universitarios, referidos a la ocupación de los graduados de filosofía. Para ello, haré referencia al gráfico que he confeccionado (ANEXO 11), sobre la base de tres leyendas de datos (Desempleados-Tipos de contratos-Contratos específicos de enseñanza).

A tenor de lo dispuesto en los datos se pueden sacar ciertas conclusiones: El nivel de desempleados es muy alto con respecto al número de nuevos contratos, en cualquier periodo histórico. En segundo lugar, en cualquiera de los cuatro periodos los contratos parciales y temporales son muy superiores a los contratos de tipo fijo y a jornada completa. Por último, los contratos que se realizan están relacionados con empleos que no tienen que ver con la formación en la que los alumnos han sido preparados, a excepción del periodo de septiembre de 2021, que ocurre al revés por dos razones: a saber, es el mes en que se formalizan un número mayor de contratos en la enseñanza, y es un año post-pandemia, con ratios de alumno por aula mas bajo y por lo tanto una mayor exigencia de contratación. Soy consciente que he elegido un periodo que puede tener algunas connotaciones especiales por el hecho de que sucede bajo un periodo pandémico, pero es el momento que nos toca vivir, y creo que es algo consustancial a nuestro futuro, y a lo cual nos tendremos que acostumbrar en épocas venideras. Por lo tanto, podemos sacar la conclusión de que el esfuerzo, tiempo y dinero invertido en una titulación superior no garantiza la empleabilidad, ni la inserción de tipo laboral. Pero ¿Es el único tipo de inserción posible?, ¿Por qué no hay una correlación directa entre estudios e inserción laboral?, ¿Qué puede hacer la enseñanza de la filosofía en este contexto?

Pues bueno, intentaré contestar a estas preguntas de una manera muy esquemática, ya que no es el análisis de estudio del trabajo, pero si me parece relevante para poder fijar lo que es una programación competente. Porque si no somos conscientes del entorno general en el que se desarrolla, difícilmente podremos justificar su implementación práctica. Para ello, voy a comenzar por describir el entorno general que a mi parecer envuelve nuestras decisiones y condiciona nuestros logros. Ya que, para educar a futuras generaciones, es fundamental entender el contexto en el cual estas se van a desenvolver.

En este sentido tal y como dice Gutiérrez-Rubí (RUBÍ, 2017:1), refiriéndose al término acuñado por Bob Johansen del *Institute for the Future*, el momento que nos toca vivir podría definirse como VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo). Como consecuencia del mundo globalizado, y tal y como representaba el gráfico, las oportunidades no tienen que ver con la posición. El mundo actual es un mundo turbulento, caótico y sin una normalidad preestablecida. Es volátil, ya que es inesperado y esa indeterminación viene en gran medida del volumen de los datos y de la velocidad de estos. Es incierto, pues como hemos dicho el ritmo no nos permite seguir unos patrones de comportamiento bien fijados. Es complejo, pues las variables para la búsqueda acerca de la consecución de tomas de decisiones aumentan exponencialmente. Y, por último, es ambiguo, pues la falta de análisis acerca del proceso es evidente por los motivos

citados con anterioridad. Puesto que uno de los problemas más importantes con los que nos encontramos es la conceptualización debido a este componente efímero del entorno, una de las obligaciones a las que nos conduce el entorno es a saber reinventarnos. ¿Cómo puede contribuir el desarrollo del currículo a este cometido? A través del desarrollo de competencias y habilidades. ¿Cómo puede contribuir el desarrollo del currículo de filosofía a este cometido? Pues bien, los componentes que mejor responden para minimizar los efectos de este entorno cambiante, es el desarrollo de la visión, la comprensión, la calidad y agilidad (RUBÍ, 2017:2). A todo ello contribuye el estudio de la filosofía, ya que es fundamental para estas estrategias rápidas de amoldamiento una capacidad de reacción rápida, basada en la simplicidad en la toma de decisiones que ofrezca un eficaz análisis y comprensión de un mundo altamente complejo. En este sentido, educar a través de la filosofía, es educar para el mundo que nos toca vivir.

La pandemia ha puesto de relieve este tipo de cuestiones. Autores como Torres (TORRES, 2020: 1) ponen el acento sobre un nuevo término que se está utilizando. El mundo BANI (frágil, ansioso, no lineal e incomprensible). En realidad, no es que esta esquematización contradiga o supere la efectuada por el VUCA, pero si incide más sobre un aspecto relevante y puesto de manifiesto a través del comportamiento hacia la pandemia, la ansiedad. La constatación de la fragilidad del entorno a través de los efectos pandémicos, unida a la incertidumbre producida por un mundo globalizado, nos obliga a que la mejor respuesta ya no sea un análisis rápido de unos contenidos dados de manera estructurada, sino la búsqueda también, actualización constante de esos mismos datos, y calidad de estos. En la búsqueda, en la contrastación y en la disertación de estos datos tiene mucho que ver una buena formación en filosofía, acerca de la búsqueda de una información veraz y de calidad, el análisis de los hechos pasados, o discernimiento y previsibilidad de las consecuencias de los comportamientos sociales, entre muchos otros.

Que duda cabe que el mundo que nos ha tocado vivir, y el que le va a tocar vivir a las generaciones que eduquemos va a desenvolverse en lo que Edgar Morin preconizaba, pero no era consciente de su potencial desarrollo, y que denominó el paradigma de la complejidad. El mundo en el que nos proponemos educar se organiza desintegrándose, pero incluso así es más importante que nunca la enseñanza en la filosofía. Tanto el principio dialógico, como el recursivo organizacional, como el hologramático del que nos habla Morin están presente en el desarrollo de los procesos educativos (MORIN, 2001:95-110). Ningún sistema es capaz de auto-explicarse ni de auto-refutarse así mismo, todo sistema tiene una apertura, y siendo conscientes de estas aperturas es como podemos dar respuestas más adaptativas, a través de las cuales interactuarán de manera mas operativa la distinción, la conjunción, la abducción y la implicación. Esta es la razón por la cual, la Filosofía nos puede ayudar a conocer el entorno, el contexto y establecer las consecuentes relaciones críticas, puesto que tal y como dice Emilio Roger, un sistema puede ser abierto y cerrado al mismo tiempo, pero nunca aislado, puesto que se rompería su fuerza dinámica, es algo consustancial a la propia materia. Nosotros solo vemos la totalidad cerrada del sistema, pero esta contiene grietas, fisuras, inconsistencias, que debemos abordar en el proceso (ROGER, 1997:105,106).

Por lo tanto, uno de los problemas a los que nos enfrentamos desde esta perspectiva de mundo cambiante es a la “*paradoja de la decisión*”, es curioso que en un mundo en continua transformación lo más importante desde el punto de vista educativo sea la toma de decisiones, y esto se constata en la inversión que los organismos públicos efectúan para la creación de los organismos de orientación, no para decir a la gente lo que tiene que hacer, sino para que se conozcan a sí mismos y sepan como tomar decisiones. No se trata de guiar a las personas hacia soluciones dadas de manera clara y distinta porque esto ya no es posible, se trata de que las personas adquieran la capacidad de orientarse por sí mismas, de manera individual o colaborativa, en un mundo en continuo cambio.

Esto entronca directamente con la concepción del mundo VUCA y los efectos de la Revolución 4.0, que se comporta a través de las características representadas en el gráfico adjunto (ANEXO 12). Todo nos lleva a que estas condiciones expuestas en lo referido al mundo VUCA con anterioridad, van a requerir del desarrollo de competencias que tengan que ver con el “saber” y “saber hacer”, pero también con el “saber estar”, y es “Saber ser” (ECHEVERRÍA, 2018:7). Como he relatado, las características de esta revolución tienen muy poco que ver con las anteriores por cuestiones intrínsecas como la velocidad, magnitud e impacto de las transformaciones entre otras. Las consecuencias de las tecnologías son evidentes, y no es un producto equidistante, es en este sentido en el que se han creado organismos que buscan la introducción de la ética en estos procesos como el “*Center for Humane Technology*”, creado en el 2018.

En este y en muchos otros, la función de la filosofía en la educación es fundamental. El trabajo estandarizado reclamado por las exigencias de la tercera revolución industrial, basado en el desarrollo de destrezas y habilidades, está dando paso a las exigencias de un trabajo personalizado, creativo y innovador (ECHEVERRÍA, 2018:11). Se está produciendo una transformación desde el desarrollo de nuevas competencias, y el dinamismo de estas, o eliminación de algunas de ellas, hacia una demanda mayor de características innovadoras, y creativas. El punto de equilibrio de todo el sistema son las personas involucradas en la transformación que conlleva la revolución económica en la que nos desenvolvemos. Para no quedarse atrás en la era de la información y la robótica, los estados tendrán que invertir en el desarrollo del ser, en donde la educación en la filosofía debe ocupar un papel preponderante.

En este sentido, voy a citar dos informes que menciona en su artículo Benito Echeverría y Pilar Martínez. El primero de ellos es el informe “*Future Work Skills 2020*”, del *Institute for the Future* (ITF) del 2011, y el “*The Future of Jobs, Employment, Skills, and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*” del Foro Económico Mundial del año 2016. Ambos estudios abordan la cuestión de las competencias más demandadas. En este sentido de entre las competencias expuestas, el desarrollo, estudio y fundamentación de la filosofía en la educación de las personas están relacionadas con algunas de esas competencias como, la transdisciplinariedad, el fomento del pensamiento adaptativo, la inteligencia social, la gestión de la carga cognitiva, la colaboración virtual, y las competencias interculturales. Es decir, según estos estudios, los planes educativos deberían poner más énfasis en fomentar la comprensión analítica y reflexiva, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, aprender a interpretar las necesidades sociales para proponer respuestas adaptativas que estimulen el trabajo en

equipo, y favorecer la adquisición de conocimiento interdisciplinar. En resumidas cuentas, estos estudios lejos de relegar las aportaciones de la filosofía en la educación a un segundo plano la ponen en valor, y resaltan su importancia, puesto ¿Qué disciplina de conocimiento puede aportar más a las personas en el desarrollo de sus facetas cognitivas, expresión oral y escrita, capacidad de comprensión, pensamiento crítico, escucha activa, pensamiento creativo, razonamientos lógicos, flexibilidad adaptativa, que lo que se aporta desde el campo de la filosofía?

En este sentido, el segundo de los estudios localiza las competencias que serán más demandadas en el año 2020, y a tenor de lo acontecido no resultaron estar muy desencaminados, ya que la filosofía tiene su razón de cara al futuro en el desarrollo de aspectos como son: resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, coordinación, inteligencia emocional, juicio y toma de decisiones... (ECHEVERRÍA, 2018:16), reforzando lo dicho con anterioridad. En este aspecto del continuo aprender, del “*conócete a ti mismo*”, tiene mucho que decir la filosofía, del aprender a través de futuros emergentes. Así, la teoría del conocimiento de Platón encuentra su correlato en la “*Teoría U*” planteada por Scharmer en el año 2017, en donde el papel de la filosofía en la actualidad es importantísimo a la hora de localizar los ítems que se interrelacionan respecto a la solución a la pregunta ¿Qué soy? Porque las interacciones humanas surgen desde lo que se denomina un punto ciego que se sitúa en el interior de las personas para el planteamiento de respuestas generativas, por lo que es fundamental responder a la pregunta ¿Quiénes somos y descubrir el lugar desde el que se interactúa? (ECHEVERRÍA, 2018: 25). Para ello, es fundamental interiorizar cómo la filosofía tiene un papel determinante en la transformación de lo viejo, ya que cuando esto ocurre, los grupos humanos desarrollan un mayor nivel de implicación, pues son conscientes de las posibilidades de su entorno. Por todo ello, la filosofía a través de su capacidad de transformación e implementación del razonamiento abductivo y formulación de hipótesis se torna imprescindible en la educación de generaciones futuras. La toma de decisiones en la sociedad actual y más que nunca con respecto a periodos anteriores, está íntimamente entroncada en los aspectos que se fomentan y se desarrollan con la filosofía, que tienen que ver con la competencia clave de la toma de conciencia desde el punto de partida, ser conscientes del contexto determinado en el que nos toca vivir, empatizar con los procesos de transformación, conectar con ese punto ciego interior del que hablábamos antes. Este aspecto del ser esta relacionado con la capacidad de analizar el entorno para saber visualizar las distintas opciones de las que disponemos, crear o generar hipótesis, y tener una visión holista de la problemática para que a partir de ella se pueda generar una respuesta diferenciada y encaminada a la resolución de conflictos.

De este modo, la enseñanza de la filosofía, en su capacidad transformadora, y en su capacidad de generar nuevas hipótesis en conexión con un contexto determinado, buscando la relación, pues el ser humano es un ser referido a los demás. En este sentido la ontología de la relación es anterior a la función pedagógica entre educador y educando, pero a la vez dicha relación esta constituida dentro un tipo especial de relación. Ser conscientes de esta relación previa, y de la dinámica que se produce de hecho en el proceso pedagógico circunscrito a la filosofía supone una tarea consustancial a su propio ser. La relación principal es la que se establece entre alumno y profesor, pero esa relación contiene otros tipos de dinámicas y relaciones que hacen referencia

a dichas aperturas de las que hablaba en conexión con el paradigma de la complejidad (FERMOSO, 1970:94-103).

Contexto Inmediato

El terreno sobre el que se asienta el Instituto son unos terrenos cedidos en su momento por una Fundación benéfica-docente. El instituto en cuestión es un centro educativo de una localidad rural de Zamora (Toro), que fue fundado en el año 1962 con el nombre IES González de Allende. Manuel González de Allende fue un ciudadano de dicha localidad que vivió entre los años 1778 y 1847, estudiante de filosofía y de derecho, fue designado Diputado del Congreso por las ciudades de Toro y de Zamora. La localidad donde se encuentra el centro educativo está a 33 km de la capital, Zamora, es una localidad pequeña de 8500 habitantes distribuidos en 740 km². Es una villa de alto valor histórico y cultural, ya que fue lugar de celebración de distintas Cortes durante la Edad Media. Actualmente, la principal vía de recursos sigue siendo el sector primario, en especial la industria agroalimentaria. La renta per-cápita de la localidad es de 20.926 euros brutos por unidad familiar, aunque si bien es cierto que los alumnos que acuden a dicho centro no solo proceden de la localidad de Toro. A tenor de lo cual se puede afirmar que la gran mayoría de los alumnos que acuden al centro están englobados dentro de lo que se conoce como clase media. En la localidad hay dos institutos y un colegio privado que imparten la materia de Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato. Como quiera que el otro centro se encuentra en el centro de la localidad, la mayoría de los alumnos que acuden al IES González de Allende son los alumnos de la periferia.

Dentro del proyecto educativo del centro se deja claro que se trata de un centro con vocación pluralista, en el que los alumnos deben ejercer la libertad a través del respeto mutuo entre iguales. En el centro se imparten las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y un Ciclo Formativo de Grado Medio en Administración. El horario del centro se distribuye dentro de la franja horaria entre las 8,45 y las 14,35. Dentro de los órganos colegiados más importante del centro se tiene que hacer especial importancia al Claustro de Profesores, a la Comisión Pedagógica, los Departamentos Didácticos y, la Junta de profesores. Los órganos unipersonales de gobierno están formados por el director, secretaria, jefe de Estudios y jefe de Estudios Adjunto. En el proyecto educativo se deja claro que la enseñanza de los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria viene regulada por la EDU/362/2015, el ciclo formativo por el RD 1147/2011 y, la enseñanza del Bachillerato por la EDU/363/2015. Por otro lado, se deja constancia de que los criterios de evaluación del Bachillerato están recogidos en el RD 1105/2014 y en la ORDEN EDU/888/2009. Los principios metodológicos del centro están enfocados hacia un punto de vista realista, fomentando el aprendizaje activo, participativo, experimental y procedimental, para la consecución de la autorregulación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Es competencia de los distintos departamentos el desarrollo de las programaciones didácticas.

El centro también cuenta con los documentos de Programación General Anual, un Reglamento de Régimen Interno (RRI), Plan de Convivencia, Plan de Actuación del Departamento de Orientación, Plan de Atención a la Diversidad y, Plan de Fomento de la Lectura. Se trata de

un centro público que cuenta con 13 aulas de 56m², 4 aulas de 22m², 3 aulas de 15m², un laboratorio de física y química de 55,5 m², un laboratorio de ciencias naturales de 55,5 m², un aula de informática de 60m², un aula de música de 60m², un aula de tecnología de 111 m², dos aulas destinadas al ciclo de gestión administrativa, un aula de ludoteca, un gimnasio de 80m², un salón de actos de 120m², una sala de reprografía, 5 departamentos, una biblioteca de 80m² suficientemente equipada y con bastantes libros de filosofía, una sala de atención a los padres de los alumnos, pistas deportivas reunidas en dos patios, una cafetería, una conserjería, dos apartados para el almacén de material, varios aseos, la vivienda del conserje, la sala de calefacción, el ascensor, dos escaleras y tres puertas de acceso al edificio personal. El número de alumnos en total del centro son 197 alumnos, con un número de ratio medio de 15 alumnos, cuyo criterio de agrupamiento es el de las asignaturas optativas cursadas. Las clases donde se imparten Historia de la Filosofía son dos, una mayor en tamaño que es donde da clase el grupo de Segundo de Bachillerato de Ciencias Sociales y otra más pequeña que es donde da clase el grupo de Segundo de Bachillerato de Ciencias. Son clases escasamente equipadas, con una luminosidad muy correcta y con la calefacción en perfecto funcionamiento. La distribución de los pupitres es en fila y mirando hacia la pizarra. Las aulas en las que dan clase los Bachilleratos cuentan con un proyector por aula, sin embargo, no cuentan con mayores recursos tecnológicos. Las dos clases tienen dos pizarras una en la parte frontal y otra en la parte anterior, unos armarios para guardar las distintas pertenencias, un espacio de ventilación y, la mesa del profesor. Las pizarras no son digitales, son para escribir con tizas. La mayoría de los alumnos que acuden a Segundo de Bachillerato son aplicados notándose alguna diferencia de nivel de atención entre un Bachillerato y el otro. El ambiente del centro es correcto, si bien se ha limitado la salida de las aulas en los espacios de tiempo entre clase y clase, ya que esto entorpecía el correcto funcionamiento del centro. Las aulas cuentan con los suficientes pupitres como para guardar una distancia correcta entre alumno y alumno, la distancia a la pizarra es correcta y los alumnos ven sin dificultad las anotaciones que pueda hacer el profesor.

El centro cuenta con 21 alumnos registrados con necesidades de apoyo educativo. Todos estos alumnos con necesidades educativas salvo dos pertenecen a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. De los alumnos con familia de procedencia extranjera solo tres alumnos requieren de compensación educativa de forma individualizada, pero están todos dentro de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los dos alumnos con necesidades de apoyo educativo que se encuentran dentro de la etapa de Bachillerato están todos ellos en Segundo de Bachillerato en la modalidad científico-tecnológico. Estos alumnos están catalogados como alumnos con altas capacidades, por lo que la presente programación deberá tener en cuenta medidas de apoyo a estos alumnos. No solo el ambiente entre los alumnos es bueno, sino que entre los profesionales de la educación también lo es, así como la relación del profesorado con el Departamento de Orientación, vital para este tipo de cuestiones².

² Información extraída del Proyecto educativo del Centro IES González de Allende en Toro (Zamora). http://iesgonzalezallende.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PEC_19-20.pdf

Contexto Normativo

Aquí solamente pretendo dejar una breve referencia a las normas que van a condicionar la realización de la programación. Es evidente, que uno de los factores más relevantes a la hora de pensar la forma en la que se tiene que dar clase es como hemos visto el contexto inmediato, pero existe una legislación a la que atender. Una legislación, que nos dice cómo tiene que ser la enseñanza en el curso y en la materia para la cual hemos decidido programar. Esta legislación debe ser tenida en cuenta, ya que afectan de manera inmediata a nuestra programación. En el caso de esta programación, que es Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato hay dos normas que condicionan y rigen de manera directa mi manera de programar, estas son, a nivel estatal el RD 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Y, a nivel autonómico, en Castilla y León, la Orden EDU/363/2015, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León (remito a la webgrafía para su consulta). Quiero dejar claro, que no es la única que me afecta a la hora de programar, pero es la que me afecta de manera directa en la formulación de esta programación de manera inexorable.

Competencias

Nuevas competencias del ciudadano y del trabajador

El término competencias es un concepto complejo, que adquiere diferentes matices dependiendo del contexto en el que se utilice. Por lo que el concepto competencia es distinto si se aborda desde un aspecto puramente educativo o si se aborda desde otros aspectos, como el profesional. Pero está claro, que el desarrollo e implementación del aspecto competencial del ciudadano a través de la educación tiene como objetivo incorporar las habilidades e intereses del ciudadano al sistema de desarrollo, productivo, comunitario, y democrático de la sociedad en su conjunto.

También en el ámbito profesional las competencias han sido definidas como un saber, un saber hacer y un saber ser. Por lo que me propongo describir cómo estas competencias de corte más general han sido decisivas a la hora de determinar qué competencias clave deben enseñarse en la educación en las escuelas. Está claro, y esto se constata de manera más explícita en el ámbito profesional, que las competencias deben venir acompañadas de una aplicación práctica. Los conocimientos y las prácticas son necesarios para la consecución de la competencia (CABRERIZO, 2007:73). Pero además es inevitable que cuando se ha adquirido los recursos competenciales se produzca un cambio de conducta. Por lo tanto, el desarrollo de las competencias implica un saber, un saber hacer y un saber ser.

Conseguir interrelacionar las competencias que se reclaman de nuestro rol de ciudadano con el desarrollo de estas en la escuela, supone ampliar las posibilidades de éxito del sistema educativo, y responder positivamente a la creencia mitológica que los padres tienen al depositar la confianza sobre el desarrollo educativo de sus hijos en el sistema educativo de un país.

Rebeca Wild se refiere a esta característica mitológica, ya que dicha fe de los padres en la institucionalización de la educación es inquebrantable, en la mayoría de los casos cuando esto no sucede no se explicita de una manera clara, por diferentes motivos. De esta manera el mito de que existe una “*buena formación escolar*” permanece más fuerte que la prueba concreta y real de lo contrario, pues ¿Quién se atrevería a hacer daño a la vaca sagrada? (WILD, 1999:34).

En este sentido, se han incorporado bastantes principios de “*la escuela progresiva*” de Dewey al contexto competencial. Según Dewey los campos de estudio deben caer dentro del cambio de una experiencia vital corriente. Es decir, lo que aprenda el alumno tiene que estar unido a las experiencias del propio alumno, y de este modo lograr poner el aprendizaje al servicio de sus intereses, e incorporar las habilidades de este al sistema. Es decir, la experiencia y las capacidades que el propio alumno posee constituye el punto de partida del aprendizaje. De este modo el objetivo del que enseña es el de indicar algún contenido de experiencia ya dado, que en sí mismo supongan la creación de potenciales nuevos cuestionamientos, que por la vía de la nueva metodología y criterios amplíen esa área de experiencia. De esta manera el educador sería una especie de figura que pone su mirada en el futuro y no en lo ya dado, o presentemente dado de la materia, por eso Dewey lo denomina “*el educador progresivo*”, “el educador ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya sufridas y que usa este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente, (DEWEY, 1943:100). Dice Dewey, que la escuela tradicional no opera de este modo, sino que al contrario el contenido aprendido se encontraba separado por completo de la experiencia vital del alumno, ya que aquel venía constituido en temarios discrecionalmente elegidos por los adultos. Y, sin embargo, no es una cuestión de cortar con el pasado, es decir no es una cuestión ni de puro espíritu reaccionario, ni de pura actualidad y que no tenga en cuenta los conocimientos de otras épocas. Mas allá de todo ello, es como dice Dewey, tener presente los conocimientos pasados, pero tomar conciencia a la hora de incorporarlos que el aprendizaje depende de la necesidad del sujeto de sortear complicaciones a través del ejercicio intelectual. Es decir, tener presente tanto lo que el alumno ya conoce (experiencias sufridas que constituyen habilidades o capacidades), y que lo haga de tal forma que agite en el que aprende un ansia de información y producción de nuevo contenido. Y de aquí la explicación del porqué unir las habilidades y experiencias de los alumnos con los contenidos teóricos, y de cómo esta unión va a incidir directamente en su funcionalidad a través de la vida social, ya que para Dewey está suficientemente demostrado que el contenido intelectual no es un fin en sí mismo, no lo ha sido así, sino que es siempre un medio para una mejor comprensión y organización mas inteligible de la sociedad, y de los vínculos que la componen (DEWEY, 1943:111). La enseñanza y el aprender constituyen un curso en espiral de reconstrucción de lo experimentado. Es decir, el movimiento hacia adelante y hacia afuera. Dewey tiene una concepción del espacio como raüm (espaciosidad), por esto es como condición de posibilidad.

A través de la educación por competencias se da lo que Dewey ha denominado “*la necesitada unión entre educación y sociedad*”. Ya que la escuela aspira a ser una forma genuina de la vida activa comunal, y no un sitio separado donde se aprendan lecciones (DEWEY, 1929:30). La escuela tiene la posibilidad de ser una sociedad embrionaria, no a través de metodologías

rutinarias, sino a través de la adquisición de nuevas habilidades sobre el fomento de las ya existentes, para que el empleo de esa habilidad tenga un significado para el propio sujeto, para que no se vean así mismos como esclavos de una idea, dice Dewey refiriéndose de manera explícita a la noción de esclavo de Platón (DEWEY, 1929:41). A través del desarrollo competencial se estaría poniendo en movimiento lo que Dewey denominó “*la otra gran transformación*”, que supone tratar a la escuela como una comunidad social que reflejaría la vida de la sociedad en un sentido más amplio. La escuela a través de las competencias pone de manifiesto el desarrollo de una autonomía efectiva y crítica, a la vez que contribuye a implementar su sentido de cooperación, con el objetivo de lograr al menos en parte una comunidad más armoniosa (DEWEY, 1929: 48).

En este sentido, las legislaciones respectivas han ido incorporando y corrigiendo los aspectos competenciales para ajustarse al contexto determinado. En 1997, Jorge Nuñez define competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio (CABRERIZO, 2007:74). Nuevamente poniendo de manifiesto la relación entre los aspectos conceptuales y los aspectos prácticos que toda sociedad contemporánea requiere. Pero la competencia en sí misma no es ninguna de esas cosas en concreto, es decir, no es una actitud, no es una habilidad, y no es un conocimiento, sino que ellas proporcionan la capacidad para saber hacer todas esas cosas, es la capacidad para movilizar recursos de diferente índole. Por consiguiente, el término de habilidad o de competencia se ha definido como un “saber cómo”, en este tipo de conocimiento, el reconocimiento perceptual y el reconocimiento práctico están unidos indisolublemente con su explicitación a través de la praxis, el sujeto que posee conocimiento genera actitudes prácticas adecuadas a las situaciones concretas, sin olvidar el componente reflexivo. Es decir, es un tipo de acción, que tiene su base en la reflexión, y que su producto en una actitud constituye el motor móvil de nuestros sistemas educativos en el presente.

Para intentar salvar este erróneo desajuste que posee nuestro sistema educativo que había producido una falsa disyuntiva entre teoría y práctica, en el año 2000 se celebró en Lisboa un congreso para que mediante ajustes legislativos se intentara convertir a la Unión Europea en una de las economías basadas en el conocimiento mas competitiva y dinámica del mundo. Los resultados de aquellos acuerdos han venido desarrollándose durante dos décadas amplias, y su objetivo es el de que, a través de las competencias, entendidas como superación de la dicotomía persistente, establecer una relación entre el desarrollo como educando, y el desarrollo como ciudadano. Así, el sistema escolar debe estar dirigido al desarrollo de todas aquellas competencias del ser humano necesarias para dar respuesta a los problemas que la vida le va a deparar, (ZABALA, 2009:87). Podemos clasificar de una manera poco ortodoxa, las competencias que se exigen al trabajador y ciudadano en:

- Competencia general: A nivel general podríamos definir la competencia desde diferentes aspectos como por ejemplo, capacidad de comprensión, expresión y comunicación oral y escrita, conocimiento y construcción de la propia personalidad, la formación de un pensamiento propio, capacidad de contextualización acerca de una

realidad social, económica y cultural, capacidad de participación en la sociedad, ejercitar los valores de tolerancia, respeto, etc..., Capacidad para implementar proyectos personales, adquisición de hábitos de trabajo, correcto manejo de la información, dominio de cuestiones estrategias para la resolución de problemas, y aumento de la capacidad acerca de la toma de decisiones entre otras.

- Competencia técnica: La capacidad técnica estaría más en relación con los conocimientos y destrezas que definen una profesión, la polivalencia profesional, el dominio de lenguas extranjeras o, por ejemplo, el manejo de nuevas tecnologías.
- Competencia social: Iría encaminada a fortalecer la resolución positiva de procesos comunicativos, aumentar la disposición a la colaboración y cooperación a través de la coordinación, organización y resolución. Aumentar la disposición de trabajo, y que este sea un trabajo en grupo, favoreciendo la capacidad de adaptación e intervención a través del desarrollo en cuestiones prácticas de la empatía. Tener un amplio sentido de honradez, altruismo, y responsabilidad que guíen nuestra capacidad de relacionarnos.
- Competencia metodológica: En este aspecto entra el concepto amplio de espíritu emprendedor, en el que incide de manera extraordinaria la capacitación para afrontar procedimientos de trabajo de diferente naturaleza, y desarrollo del auto-concepto y la autonomía en la toma de decisiones, trabajar en el sentido de la planificación para la resolución de problemas, a través de la vitalidad demostrada en el entusiasmo y la curiosidad, por lo tanto, incrementar el sentido de iniciativa del propio ciudadano.
- Competencia cultural: La competencia cultural lleva consigo un acercamiento cuestionador del mundo, a través de una actitud participativa en la sociedad, ejercitar el sentido de ciudadanía responsable, a través de la solidaridad, la formación y el desarrollo de un conocimiento crítico. Adaptándonos de manera consciente a la realidad social que nos envuelve, formándonos para resolver decisiones complejas en una sociedad compleja.

Como hemos dejado ver anteriormente, a partir de estas concepciones generales el Informe *Delors* estableció en el año 1996 cuatro pilares fundamentales para la educación: Conocer, hacer, ser, y convivir, que podrían resumirse en un “*aprender a buscar información, aprender a comunicarse, aprender a colaborar con otros, y aprender a participar en la vida pública*” (ZABALA, 2009:89). Pero si bien, la definición de estas competencias es bastante aclaratoria, y están relacionadas con una concepción integral del proceso educativo de las personas, son totalmente descontextualizadas, podrían valer para cualquier situación, contexto educativo, geográfico, y etapa de la vida. Por eso, la legislación educativa de las últimas décadas se ha encargado de definir con mayor precisión en qué y para qué ser competente en la dimensión personal, social, actitudinal y cultural, (ANEXO 13). Y de esta manera, se han establecido las competencias que resultan necesarias en el aprendizaje durante la educación secundaria y el bachillerato.

Competencias clave en Bachillerato

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, en la página 12 nos dice que el currículo estará compuesto por las competencias entendidas estas como capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza o etapa educativa, con el fin de conseguir la correcta realización de actividades y resolución eficaz de problemas complejos. En la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo en el art. 6, en la página 19 nos dice que el currículo irá destinado a garantizar la educación integral, preparándolos para el desarrollo de la personalidad, ejercicio pleno de los derechos humanos, y ciudadanía activa y democrática en una sociedad plural.

Como hemos dicho con anterioridad la transformación del sistema educativo en una formación integral por competencias es una política que traspasa el ámbito nacional, por lo tanto, deviene de recomendaciones europeas. En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, especifican en el apartado 394/11, la recomendación a los estados miembros de que desarrollen la oferta de las competencias clave para todos en el marco de sus políticas de aprendizaje, y que utiliza el documento actualmente citado como marco de referencia del sistema. Fijando como competencias clave, aquellas que precisamos para la realización y desarrollo personal, ciudadanía activa, inclusión social y del empleo. De esta manera en el RD 1105/2014 Art.2 de definiciones, se entiende por competencia las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. Además, establece que las actividades deberán estar destinadas al aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Estableciendo que las competencias clave del currículo serán siete:

- Comunicación lingüística. (CCL)
- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología. (CMCT)
- Competencia digital. (CD)
- Aprender a aprender. (CAA)
- Competencias sociales y cívicas. (CSyC)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. (SIEE)
- Conciencia y expresiones culturales. (CEC)

La competencia es, por tanto, una combinación de habilidades prácticas, pero también de conocimientos, de motivación, de valores éticos, actitudes, emociones, y componentes sociales que se movilizan para lograr una eficacia. Es decir, las competencias son como hemos mencionado con anterioridad un “saber hacer”, que para que resulte eficaz tiene que como mencionó Dewey, y como hemos visto con anterioridad, cumplir dos aspectos, a saber: la comprensión de su contenido, y la vinculación con las prácticas y las destrezas.

A partir de todo ello se redacta el desarrollo de las competencias en la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el

bachillerato, haciendo referencia a las recomendaciones del Consejo Europeo de Lisboa celebrado en el año 2000 y citada en el apartado anterior, que por otro lado este último ya recoge las recomendaciones sobre los principios precursores de la aplicación de la enseñanza basada en competencias de la UNESCO del año 1996, o informe Jaques Delors, también citada en el apartado anterior. En este sentido el aprendizaje por competencias supone un “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, y “aprender a convivir”. Las competencias son un “saber hacer”, aplicado a una diversidad de contextos como hemos dicho con anterioridad, reafirmando lo que se especificó en el RD 1105/2014. Por lo que el conocimiento basado en competencias es un tipo de conocimiento conceptual-declarativo “saber decir” (conceptos, principios, teorías, hechos y datos), un tipo de conocimiento basado en destrezas “un saber-hacer” (conocimiento procedimental), y un tercer apartado referido a lo social y cultural “saber-ser” (actitudes y valores). El desarrollo educativo favorece la motivación del estudiante, y el mismo proceso de aprendizaje, y tiene unas características que lo definen; transversalidad, dinamismo y carácter integral. Es tarea del gobierno en relación con las competencias, el correcto desarrollo de esta educación competencial, y además velar porque las competencias claves estén vinculadas a los objetivos de etapa y curso, y es lo que nos compromete en la presente programación con los objetivos de Bachillerato, ya que como hemos visto anteriormente, depende de todos los apartados de concreción del sistema educativo que este aprendizaje resulte verdaderamente efectivo, por lo que el papel de los docentes es muy importante.

Por otro lado, en la ECD 65/2015 en el Art 4., además de insistir en la vinculación estrecha de competencias y objetivos, se nos advierte de la necesidad de diseñar actividades y estrategias de evaluación de ese proceso competencial en las distintas etapas educativas.

En la ECD 65/2015 Art. 5, nos dicen que las competencias claves deben estar integradas en las materias y áreas del sistema educativo, desarrollándose tanto en el ámbito formal, como en el informal, y en la educación a lo largo de la vida, pasando por todas las etapas educativas. En este sentido, es importante que el desarrollo de metodologías esté pensado para favorecer el desarrollo competencial, estableciendo como hemos dicho con anterioridad escrupulosos criterios de evaluación desglosados en los estándares de aprendizaje evaluables, que como se dice en el Art.7 de la presente ley deben ofrecer una sobrada validez y fiabilidad a través de su mediación por mecanismos como indicadores de logro, rúbricas o escalas de evaluación, permitiendo al alumnado la participación en la evaluación de esos logros. Sin excepción, las áreas y materias deberán contribuir al desarrollo eficaz de este proceso.

Antes de pasar a definir cada competencia me gustaría decir unas palabras acerca del porqué la filosofía es vital para el desarrollo del aprendizaje por competencias. Como hemos visto el aprendizaje por competencias es un tipo de aprendizaje integral, funcional y que implica conocimientos que están en relación entre ellos, como son conocimientos o saberes, procedimientos discursivos, habilidades y actitudes. En este sentido, la memorización o conocimiento, y la comprensión y los procedimientos son falsas dicotomías. Y, a tenor de lo cual, los planteamientos de la escuela tradicional, y los planteamientos de la escuela activa, podrían parecer irreconciliables. Esto es algo que ya pudo advertir Dewey como hemos visto

con anterioridad, y que nos pone de manifiesto Zabala y Arnau, (ZABALA, 2009:54-59). Además, dice Dewey, es algo que ya nos advertía la filosofía, y para lo cual la propia filosofía tiene una especial utilidad. Dice Dewey en el capítulo X de su obra “Pedagogía y Filosofía”, que los hábitos no deben entenderse como algo separado de las disposiciones intelectuales, porque los hábitos son condiciones de la eficacia intelectual. El conocimiento encauzado a través de los hábitos tendría una mayor utilidad, porque su discrecionalidad estaría más motivada y optimizada. El hábito es mucho más que un límite al conocimiento, son agentes positivos. Cuanto más desarrollemos nuestros hábitos, mas amplia será nuestra capacidad de percepción y de observación (DEWEY, 1930:287-289). Si entendemos la educación tal y como la conceptualiza Dewey, como la reconstrucción o reorganización de la experiencia que se une al significado de la experiencia, y que aumenta la facultad de dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (DEWEY, 2030: 383), se sobrentiende que los hábitos están íntimamente relacionados con el aprendizaje, y que el desarrollo de las habilidades amplia nuestra capacidad de acción y de comportamiento. Esta concepción del desarrollo educativo está íntimamente unida también dice Dewey a nuestro desarrollo como ciudadanos de una sociedad democrática, porque la vida pública es emocional, intelectual, y consistentemente sostenida, por lo que una educación que tenga como objetivo un desarrollo eficaz y activo del ciudadano en sociedad no deberá olvidar un aspecto por el otro, o poner un aspecto por encima del otro, ambos están interrelacionados. (DEWEY, 2030:467). Para ello es importante que esas habilidades y conocimientos tengan su correlato en recursos y valores humanos, que supongan una forma de concreción de un aspecto del ser actitudinal. Pero ¿puede la filosofía contribuir a este aprendizaje por competencias?, pues entre la diversidad y aspectos que la hace apta Dewey nos señala uno que es sumamente sugerente, “*la filosofía es visión*”. En este sentido cobra un papel fundamental la filosofía en relación con la pedagogía, la filosofía trata de los significados, significados que son vividos a través de la imaginación. Trata de verdades también, pero es que las verdades son un tipo de significados. Pues bien, en este sentido, la filosofía es un viaje de la imaginación a través de elaboraciones anteriores. La filosofía es, en sí, una función de la imaginación que enriquece la vida con la significación de las cosas; y corresponde a su esencia el sometimiento a ciertas pruebas de aplicación y control, (DEWEY, 2030:539). La filosofía contribuye tanto como cualquier otra materia o más, a la imaginación de hipótesis a través de los conocimientos que son en sí mismas un hacer, y que constituirán si se asientan en el ser, en una actitud. La enseñanza de la filosofía está más que justificada para el desarrollo del conocimiento por competencias, por una cuestión de naturaleza propia, no en vistas a una utilidad, el proceso de aprendizaje filosófico es en sí mismo una heurística que nos transforma, y lo hace a diferentes niveles. La filosofía no es un simple reflejo de los agenciamientos sociales, la filosofía es un cambio en sí mismo, sus registros intelectuales son generativos, al intentar apuntar hacia el deber-significativo de las cosas, (DEWEY, 1930:541). Dewey es consciente de que no tiene porqué ser el aspecto creador el más importante de la filosofía, pero sí su cualidad transformadora, cualidad que tienen hasta las concepciones más preservativas, aunque sea porque han supuesto un aliciente para posiciones posteriores. Pero es que, además, los significados son originados a través de la experiencia, y en la filosofía hay una producción masiva de significaciones y valores. Los hechos son significados fragmentarios a no ser que se constituyan en ideas completas, proceso que solo es posible a través de una libre imaginación de posibilidades, de formulación de hipótesis, para lo cual el empleo de la filosofía es

fundamental. Únicamente lo memorístico no es un procedimiento efectivo de aprendizaje porque trata solamente sobre hechos, conceptos, que como lo son por su constitución fragmentaria, son también repelentes a nuestro intelecto (DEWEY, 1930:544). En este sentido, es en el cual la filosofía es tremendamente importante a la hora de operar a través del razonamiento ampliativo que es aquel tipo de razonamiento que proporciona nuevo conocimiento a los seres humanos, a través de abducciones selectivas o creativas, es aquel cuyo resultado incrementa el conocimiento, y ocupa un lugar privilegiado en la naturaleza de la creatividad, y en la cognición humana en general, (ALISEDA, 2014:2). Es decir, es a través de la abducción que la actividad cognitiva nos permite generar nuevas hipótesis, y además hace que ese razonamiento ampliativo sea inteligible a tres niveles, creativo, cognitivo e inferencial.

Como conclusión hemos de señalar que, no se puede desvincular la filosofía de los nuevos planes educativos porque esta cumple un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento por competencias. En sus aspectos: saber, saber hacer, y saber ser. Competencias que en lo que sigue me propongo acotar, y que pretendo trabajar, determinando la contribución de la materia en cuestión, es decir la Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato a la adquisición de las competencias clave de Bachillerato, para la asignatura completa. En este sentido la asignatura de Historia de la Filosofía trabajaría cada competencia de la siguiente manera, teniendo en cuenta lo que desarrolla la ley ECD/65/2015.

Competencias de la materia

Comunicación lingüística

Esta vinculada al sujeto como generador, y no como mero agente pasivo, que interacciona a través de procesos sociales con otros agentes por medio de un texto determinado, que puede estar en diferentes lenguas. Supone una competencia que se desarrolla a lo largo de toda la experiencia vital, y que está directamente relacionada con cuestiones culturales, más si cabe como se ha mencionado con anterioridad si lo que se tratan son textos de otras culturas, y en su lengua original.

Se trata de una competencia compleja, pues se tiene presente el aspecto de aprendizaje lingüístico, pero sin aislarlo por completo de su contexto social, haciendo uso del aspecto comunicativo pragmático. Tiene diferentes soportes, el texto escrito, y por medios orales, siempre teniendo en cuenta el aporte tecnológico al respecto. En este sentido es de suma importancia, el fomento de la lectura, relacionado directamente con la adquisición de competencias, y su utilidad como mecanismo de socialización.

Que duda cabe que tiene una vertiente actitudinal, al tratarse de un tipo de conocimiento que fomenta a través del diálogo un respeto por las normas que nos unen a todos, ciudadanía activa, espíritu crítico, derechos humanos y aceptación de la pluralidad. Además, supone un instrumento de búsqueda y curiosidad crítica, y fuente de satisfacción y goce. En resumidas cuentas, intervienen en el desarrollo de dicha competencia, un aspecto estratégico (superar los problemas de la comunicación con habilidades comunicativas), aspecto sociocultural, aspecto

pragmático-dicursivo (sociolingüística, pragmática, y discursiva), y lingüístico (léxica, semántica, fonológica, gramatical, ortoépica, y ortográfica).

Por otro lado, que duda cabe que tiene una dimensión personal, que tienen que ver con la adopción de una determinada actitud como hemos mencionado antes de respeto a las normas comunicativas, pero también en lo relacionado con la personalidad, y la seguridad en sí mismo.

En relación a lo dicho, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través de la comprensión, realización, redacción y síntesis de los comentarios de texto (Unidad 0), el aprendizaje lingüístico de los términos utilizados por los distintos filósofos vinculándolos con sus contexto social, la adquisición de competencia vinculadas con contenidos culturales de las diferentes épocas históricas en las que vivieron y desarrollaron su pensamiento los filósofos, y el desarrollo hacia los valores democráticos que se deduce del pensamiento de los grandes filósofos de occidente (Unidad 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 y 13).

Competencias matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología

Podríamos decir que es una competencia que favorece también el desarrollo crítico y la correcta toma de decisiones, pues ya que en una sociedad como la nuestra aplicar el razonamiento matemático, y comprender el significado y funcionamiento de las ciencias es vital.

En este sentido, la competencia matemática se centra en predecir los sucesos del entorno a través del uso del razonamiento, y herramientas matemáticas. Por lo tanto, tiene un componente procedimental referido al uso de esos mismos principios y procesos en diferentes ámbitos. Por un lado, comprenderíamos la importancia de estos procesos en nuestro mundo, por otro lado, aprenderíamos a utilizar sus procedimientos, estableciendo una relación conceptual-procedimental, que tienen su implicación actitudinal en el respeto a la veracidad, el rigor, y los datos. En este sentido, la incertidumbre unida a los datos es un aspecto fundamental entre otros del desarrollo de este tipo de competencia.

Por otro lado, la competencia básica en ciencia y tecnología tiene que ver con el ejercicio del espíritu crítico sobre hechos tecnológicos y científicos, de radiante actualidad o pasados en el tiempo, que tiene su aspecto procedimental en el entendimiento de los procesos, y su faceta actitudinal, en el desenvolverse correctamente en situaciones ordinarias, y tomar un posicionamiento valorativo con respecto a cuestiones tecnológicas y científicas. Además de facilitar la ampliación de destrezas indagatorias, comprender el sentido de los trabajos de investigación presentes y pasados, y la manera en la que se comunican las personas en el contexto científico.

Por lo tanto, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través del origen de los razonamiento científicos en la Antigua Grecia (Unidad 1 y 3), el salto que supuso el nominalismo para la acogida de la nueva ciencia (Unidad 6), el cambio de paradigma que supuso la revolución científica y el humanismo del siglo XVI y XVII (Unidad 7), la importancia del escepticismo empirista en el desarrollo de nuevos tipos de razonamientos (Unidad 8), el

valor que se le da a la ciencia y su método como modelo para otros tipos de razonamiento (Unidad 9), la aplicación del método científico al estudio de la sociedad (Unidad 10), la crítica al cientificismo que deviene de la concepción de la verdad como metáfora (Unidad 11), la importancia de la ciencia a la hora de determinar y limitar el concepto de vida (Unidad 12) y, la filosofía o bien como herramienta de la nueva ciencia o bien como iluminadora de sus carencias (Unidad 13).

Competencia digital

Esta competencia tiene que ver con un ejercicio crítico y creativo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y cómo aumentar la seguridad en su empleo. Esta competencia requiere de la adquisición de unos conocimientos precisos acerca de cómo funcionan este tipo de tecnologías, pero también de un aspecto procedimental relacionado con el procesamiento y uso de estas tecnologías. A través de un uso rutinario de estas tecnologías, el sujeto debe ser capaz de evaluar las posibles situaciones que se le presentan y resolverlas de una manera solvente hacia la consecución de una finalidad.

Además, tiene un aspecto actitudinal que tiene que ver con la adaptación a las novedades en este campo, acomodación a los propios objetivos, o interacción social alrededor de ellas, fortaleciendo una actitud creativa, realista y activa de las tecnologías, favoreciendo la motivación y el ansia de saber más acerca de ellas.

Por consiguiente, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través de la realización de mapas conceptuales, proyecciones, uso de las bases de datos, del ordenador, e.t.c... (Unidades 1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12 y 13).

Aprender a aprender

Dicha competencia que se desarrolla a lo largo de toda la vida se caracteriza por la habilidad para persistir, organizar e iniciar en el aprendizaje. En donde es fundamental el interés por aprender, puesto que va a incidir directamente sobre la motivación, a través del goce de la percepción de la auto-eficacia.

Para ello es fundamental tener un conocimiento de los mismos procesos que se encuentran detrás del aprendizaje, es decir, el mismo proceso de aprendizaje como objeto de conocimiento, sobre los propios procesos mentales, que tienen que ver con lo que se tiene y de lo que es capaz de saber por uno mismo, un mejor conocimiento del contenido de la materia concreta y de la realización de las tareas, y del conocimiento de las tácticas para su consecución.

Este conocimiento tiene su correlato procedimental, pues se favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación y control, a través de tácticas de planificación, y métodos de evaluación que se ponen en funcionamiento para valorar tanto el resultado como el proceso. Planificación (reflexionar antes de la acción), supervisión (estudiar el curso y los ajustes), y

evaluación (conservar los métodos correctos y desechar los que no han sido óptimos). Se puede desarrollar de una manera individual, como grupal.

En el aspecto actitudinal, de nuevo la motivación y la seguridad son importantes para su desarrollo. Esto se hace de una manera significativa a través del apoyo en vivencias cotidianas y de aprendizaje previas para fijar, gestionar, y valorar objetivos realistas, regulando no solo el mismo proceso, sino la discriminación de las metas.

En este sentido, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través de la planificación y autorregulación del mismo proceso de aprendizaje, (Unidades 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 y 13).

Competencias sociales y cívicas

Tiene que ver con las destrezas para la utilización de conocimientos y actitudes relacionados con las sociedades, en su faceta compleja, cambiante y dinámica, para por ejemplo resolver correctamente, o hacer un buen uso de la toma de decisiones en facetas complejas de un mundo complejo, así como favorecer la interacción entre congéneres sobre la base de edificios normativos democráticos y participativos. Favoreciendo la participación democrática, tanto a nivel individual como social, para hacer un correcto uso de la ciudadanía democrática, a través del correcto conocimiento de conceptos y estructuras sociales.

En este sentido, la competencia social está relacionada con el modo en el cual las personas pueden colaborar a un óptimo estado de salud mental y físico de las personas que las rodean, y para sí mismas. A este objetivo solo se llega a través del análisis crítico de los comportamientos sociales que son aceptados. Comprendiendo, y analizando la realidad e identidad socioeconómica y cultural de nuestro contexto europeo. Por su puesto tiene su aspecto procedimental en el desarrollo de habilidades como la capacidad comunicativa en diferentes entornos sociales, la tolerancia, y la comprensión de diferentes puntos de vista, además de trabajar el sentimiento de empatía. En su aspecto actitudinal, están presentes el sentido de colaboración, integridad, honestidad, y seguridad en uno mismo, a través de la superación de los prejuicios.

Por otro lado, la competencia cívica tiene que ver con el conocimiento crítico de conceptos como por ejemplo derechos humanos y civiles, democracia, justicia, igualdad o ciudadanía. Esto requiere la necesidad de estar en contacto con los hechos que están sucediendo hoy en día, y cómo se han venido desarrollando las tendencias en las historia nacional, europea y mundial, a través de la reflexión sobre los mecanismos sociales y culturales de los movimientos migratorios que afectan al modelo de sociedad multicultural en la que nos encontramos. A nivel procedimental, se favorece la seguridad de los sujetos sobre la actuación en el ámbito público, a través de la participación constructiva, reflexión crítica, y creativa. A nivel actitudinal, esta competencia está dirigida al desarrollo del respeto por los derechos humanos y a la participación en el ejercicio democrático, mostrando respeto y favoreciendo la cohesión de la propia sociedad, sobre la base del respeto a los mismos principios que la sustentan, poniéndose en el

lugar del otro, siendo más tolerante y aceptando al otro cultural. En todo ello, cobra un importante interés conocer cómo se han organizado las distintas culturas en diferentes espacios y, en diferentes épocas históricas.

Como consecuencia, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través del estudio de la base de los principios democráticos y cívicos que están detrás del desarrollo histórico que simboliza el transcurrir del pensamiento de occidente (Unidad 1,2,3,5,7,8,9,10,11,12, y 13).

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Tiene como objetivo convertir las ideas en actos. Lo que requiere un compromiso crítico de planificación, elección y gestión de conocimientos, habilidades y actitudes, hacia la consecución de un objetivo. A través de ella se produce el progreso de comportamientos que favorezcan la comprensión creativa, y lidiar con la incertidumbre.

Entre los conocimientos relacionados con la filosofía podrían ser el de la comprensión de cómo funciona una sociedad para tomar una mejor decisión, así como el conocimiento de las diferentes perspectivas éticas para la toma de decisiones en cualquier ámbito laboral.

Por otro lado, la filosofía puede ayudar a adquirir esta competencia en el sentido de implementar la capacidad de gestión y de toma de decisiones a través del desarrollo de la capacidad de análisis, desarrollando el pensamiento crítico, y contribuyendo de manera positiva al autoconocimiento.

Por último, la filosofía puede contribuir a desarrollar una actitud creadora o imaginativa, que incida directamente sobre el aspecto motivacional de los alumnos de cara a que sean pro-activos y tengan una autoestima mayor.

En este sentido, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través del desarrollo del espíritu crítico y la comprensión de la sociedad, aprendiendo y asimilando distintas posiciones filosóficas enriquecedoras y creativas, e interiorizando las críticas y el debate entre ellas. (Unidad 0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 y 13).

Conciencia y expresiones culturales

El objeto de esta competencia son los agenciamientos culturales y expresiones artísticas, el poder pensarlos desde un posicionamiento crítico, y respetuoso con la diferencia, poner en valor su importancia como mecanismos de expresión de las diferentes culturas. Esta competencia se adquiere de forma singular al poner en valor la capacidad creativa y estética, y a través de la práctica de ejercicios culturales integrados en la sociedad, además de como no podía ser de otra manera, la conservación de estos.

Por lo tanto, para adquirir esta competencia el alumnado deberá tener presentes los conocimientos que les acerquen a las distintas dinámicas culturales, conocer y comprender los diferentes lenguajes artísticos, y tener una conciencia histórica de las manifestaciones más relevantes, y de su importancia en la vida cotidiana.

A través de su adquisición y junto a ella, se desarrollarán diferentes capacidades de percepción, de comunicación, y de pensamiento, que permitirán una mejor comprensión, goce, y juicio valorativo de las manifestaciones culturales, y llegar a ver éstas como un producto en el que ha intervenido toda la comunidad.

A nivel actitudinal, supone el reconocimiento merecido de las distintas manifestaciones, la apuesta por su conservación y no deterioro. Por otro lado, estaría también, el aumento de la capacidad participativa en estos procesos culturales, y hacer común su expresión y disfrute.

En relación con ello, la asignatura va a favorecer el desarrollo de esta competencia a través de la importancia a los valores culturales presentes en los pensamientos de los distintos filósofos y sus filosofías, así como el reflejo que la comunidad de interacción social y cultural ejerció y ejerce en la interpretación de su pensamiento, (Unidad 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 y 13).

Objetivos

Aproximación conceptual

En el RD 1105/2014 Art. 2.1.b, se definen los objetivos como referentes relativos a los logros que el estudiante debe alcanzar al finalizar cada etapa, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin. En el punto 2.1.f se relacionan estos objetivos con los criterios de evaluación, al señalar que los procedimientos de evaluación deben estar relacionados con lo que se quiere alcanzar en cada asignatura. Suponen la respuesta al para qué de la enseñanza.

Rodríguez (1975) ha definido objetivo como *“el comportamiento esperado en el alumno como resultado de ciertas actividades de los profesores y el resto de los alumnos, comportarse que es objeto de evaluación y observación”*. En 1982, Pochtzar define los objetivos como el saber futuro, práctico e intelectual, que un alumno obtendrá al final del aprendizaje del que no se establece nada como punto de partida. Por lo tanto, es un resultado que puede ser descrito con independencia de los instrumentos que se establezcan para conseguirlos. Por su parte, Medina en el año 1991 describe los objetivos como elementos de orientación que se constituyen de una manera clara, que sirven para ayudar y justificar la toma de decisiones más oportunas para la optimización del aprendizaje y la producción de un pensamiento crítico y cooperativo entre los alumnos (CABRERIZO, 2007:45-49). Juan Pérez Corbacho (CORBACHO, 2005:34) nos recuerda que los objetivos van encauzados al desarrollo final de las competencias, con la mirada última en el desarrollo equilibrado e integral de la personalidad. Estaríamos justificando el para qué del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Podríamos decir que los objetivos tienen las siguientes características: establecen los propósitos educativos, fijan el grado de aprendizaje,

procuran la adaptación a un determinado campo, actúan como guía a la hora de diseñar las propuestas educativas, desarrollan habilidades en su trascurso, y determinan junto con otros elementos, los componentes que van a ser evaluados. En este sentido, podría establecerse: objetivos generales del centro, objetivos del Plan anual, objetivos generales del ciclo, objetivos generales del nivel, objetivos generales del área, y los que se van a tratar aquí objetivos generales del currículo (CABRERIZO, 2007:49).

Objetivos prescriptivos

Según la Ley Orgánica 2/2006 Art.2, se fijan los siguientes objetivos o fines del sistema educativo español:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados y de colaboración social.

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

l) La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva.

Y, Según el R.D. 1105/2014 Art. 25, la etapa en cuestión, es decir el bachillerato, contribuirá a desarrollar las siguientes capacidades:

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

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

c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

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

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

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

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

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

- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.
- m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.
- n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Objetivos didácticos

Se establece con ello lo que el alumno debe adquirir durante el desarrollo de la unidad didáctica. Para ello es importante establecer estrategias para que el discente participe del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La historia de la filosofía es una asignatura de segundo de bachillerato, y como tal está configurada para que sea la meta de todo un ciclo. Para ello, el alumno adquiere los conocimientos mínimos de los autores, pero en relación con lo tratado en la asignatura de filosofía de primero de bachillerato. Esto no es algo que ocurra de manera espontánea, ya que se tiene la consideración de que forman dos asignaturas separadas, y esto es debido en parte a la dependencia metodológica y explicativa de esta asignatura por parte de la EBAU (CIFUENTES, 2000:102). La concreción del programa y la falta de tiempo exige prácticamente la obligatoriedad de una clase magistral. Pero lo correcto, no sería una mera mirada al pasado, sino comprender los contenidos para comprender qué interfiere y qué reductos nos conducen al presente. Se trata de terminar el programa porque el alumno tiene derecho a ello, pero una programación basada en competencias debe pretender mucho más que esto (MARTÍNEZ, 2000:43), un verdadero conocimiento significativo que construya lo nuevo a partir de lo dado.

Para ello es importante una conexión entre los distintos bloques tratados, incrementando el alumno el acervo lingüístico de los distintos periodos, y como no, estableciéndose una relación con lo tratado en otras asignaturas como historia del arte, o historia, lengua, etc....

Por otro lado, el incentivo de la motivación que desde hace tiempo se estudia desde posturas constructivistas, en el periodo de secundaria encuentra sus más altas dificultades. Para salvarlas una posible solución es el *“pacto o el compromiso moral”*, junto con el necesario papel de la evaluación.

Por supuesto, la búsqueda de la verdad que supone en última instancia las diferentes teorías tratadas en segundo de bachillerato puede elaborarse desde la perspectiva de un contrato social, en donde los principios sean revalorados paulatinamente a lo largo del curso, sin decaer en un abandono del trabajo a través del cual el discente es conocedor de las respectivas sanciones, acordadas también de manera contractual. El supuesto abandono por parte del alumno supone también el rechazo a dicho contrato. La escuela es una institución democrática, y como tal, sus juicios deben ser respetuosos con el esfuerzo del alumno, distinguiendo entre las funciones de los diferentes agentes involucrados en el proceso.

Según la EDU/363/2015 Art. 22, los materiales serán múltiples, con el objetivo de fomentar en el alumnado la búsqueda crítica de fuentes de diversa naturaleza, para que desarrolle la capacidad de aprendizaje por sí mismo, teniendo los centros docentes libertad para elegir los recursos siempre que se adapten a la L.O. 2/2006 y al currículo específico de la materia. Por lo tanto, encaminado a despertar y mantener la motivación del alumnado al principio de cada unidad, se planteará una actividad orientada a fomentar y despertar el interés por el tema a tratar, apoyándose en estructuras de aprendizaje cooperativo. Posteriormente se procederá a una exposición del tema por parte del profesor basado con el puntual apoyo del libro de texto, cuyo objetivo didáctico es el establecimiento de aprendizaje puente, para salvar el recurso al aprendizaje repetitivo o memorístico. Dentro del desarrollo de las unidades didácticas, se planteará el comentario de un texto del autor, para fijar los contenidos y plantearlos en el debate de cuestiones polémicas y aclaración de dudas.

Los objetivos didácticos serán llevados a cabo a través de una metodología flexible, siempre y cuando lo permita las exigencias del currículo, tan altamente restrictivo en la asignatura de historia de la filosofía. Buscando ese papel de la comunicación pedagógica como mediación, y de manera más exacta como transformación, elemento fundamental de la didáctica de la filosofía. Ya que como menciona Johannes Rohbeck (ROHBECK, 2007: 99), la filosofía se distingue como la ciencia de la reflexión, en la cual intervienen la formulación de problemas y planteamiento de soluciones, construcción de conceptos no meramente empíricos, definir la utilización adecuada de dichos conceptos, argumentar de una forma lógica, interpretar textos, experimentar, desarrollar alternativas, y emitir juicios fundados.

La perspectiva descrita no se identifica con lo que allí se dice, pero sí supone un punto de inflexión referido a cómo el constructivismo inicia la transformación hacia una perspectiva más relacional, es el estudio en adolescentes de Karplus para el Mejoramiento del Currículo en Ciencias de 1974, (KHUN, 1981:145). Se puede decir que estas adaptaciones de la teoría de Piaget incorporan elementos referidos a los procesos de aprendizaje, y al desarrollo cognitivo, que se van a volver fundamentales a la hora de plantear nuevas estrategias. El conocimiento es un acto del sujeto sobre los objetos y, por lo tanto, el desarrollo intelectual sólo tiene lugar como resultado de la propia actividad constructiva del individuo (KHUN, 1981:150). Por lo tanto, el papel de un educador, en el sentido en el que lo entiende el constructivismo, sería el de acompañar al alumno en la construcción de sus conocimientos a través de la experiencia, y para ello el educador deberá ocuparse tanto de cuestiones emocionales, cognitivas como motivacionales del alumno.

Relación objetivos-competencias

En la ECD/65/2015 Art.4, referido a las competencias claves y los objetivos de las etapas, nos dice que debe haber una estrecha relación entre competencias y objetivos, también en la etapa del bachillerato. Este requisito nos conduce a la necesidad de planificar estrategias de actuación y evaluación de las competencias, que a través de contenidos conceptuales y procedimentales conducirán a alumnado a la adquisición de unos valores concretos, y facilitarán su inserción como personas adultas. De esta manera, el diseño de actividades conseguirá tanto incorporar simultáneamente distintas competencias, como contribuir a la consolidación de los objetivos de cada etapa educativa. La relación entre objetivos y competencias se detalla en el siguiente cuadro, de tal forma que se establece una vinculación estrecha entre ellos, relación que se pondrá de manifiesto en la secuenciación de las unidades respectivas (**Anexo 1**). Se toma la decisión de añadir dicha gráfica a los anexos para que pueda ser comparada y cotejada tanto con la información presente en esta programación, como con la información presente en otras gráficas de la misma programación.

Contenidos

Aproximación conceptual

Cuando hablamos de Contenidos de alguna manera estamos respondiendo a la pregunta, ¿Qué enseñar? En la Ley 2/2006 Art 2.h. se nos dice que uno de los fines a los que se orientará el sistema educativo es a la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. Por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo es la transmisión de conocimientos, a través del aprendizaje de contenidos. Ya que tal y como se define en el RD. 1105/2014 Art. 2.1d. se definen contenidos como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Por lo tanto, existe una vinculación estrecha que debe reflejarse en la programación entre contenidos, competencias y objetivos a nivel de las respectivas unidades didácticas y a nivel más general. Además, nos dice el RD. 1105/2014 que estos contenidos se dividen en materias, y con respecto a las etapas educativas.

Como añadido la ECD 65/2015 Pag. 6987 en el preámbulo, hace una distinción entre contenidos que son conceptuales, referidos a conceptos, teorías, hechos, datos y principios, es decir todo aquello que tiene que ver con el conocimiento declarativo, con el saber decir. Conocimientos procedimentales que tiene que ver con el conocimiento procedimental o saber hacer, y que estaría destinado a fomentar destrezas en tanto que procedimientos físicos que son perceptibles, como a los que se refieren a la acción intelectual. Por último, el tipo de contenido que tiene que ver con el saber ser, que es el de tipo actitudinal, y que se refiere a actitudes y valores. De esta forma, lo conceptual haría referencia a ¿qué es?, lo procedimental al ¿Cómo se hace?, y lo actitudinal a poner en valor, a su significado ¿Qué significa? Si bien, la norma recomienda que

se haga y se presente estos apartados de manera integrada, y en la asignatura de filosofía divididos en bloques.

En el año 1964 Stöcker ya estableció una diferencia clara entre contenidos que podríamos llamar materiales, y contenidos de destrezas. Rosales en el año 1981 los definió como los elementos con los que el alumno se va a encontrar y a través de su contacto, se producirá la mejora y formación de manera gradual. Medina en el año 1981 los estableció como una combinación de componentes culturales y de comportamiento que ha de trabajarse tanto por alumnos como por profesores (CABRERIZO, 2007:60-62). Respecto a los contenidos, Juan Pérez Corbacho (CORBACHO, 2005:36) nos comenta que son los datos que el alumno tiene que interiorizar a partir de un conocimiento ya dado en él con anterioridad. Dichos contenidos se utilizan para desarrollar las potencialidades del propio discente. Se estaría respondiendo a la cuestión de qué enseñar, establecidos en los Reales Decretos respectivos de las enseñanzas de etapa. Constituyen en último término una referencia para que el profesor construya su propia programación concretando y programando, objetivos, contenidos y actividades o metodología. Actualmente los contenidos se entienden como medios y no como fines, con el objetivo de logro de los objetivos y de las competencias, de manera que todos juntos, además de otros elementos, se ajusten a las exigencias y requisitos establecidos por un currículo, con el fin de adaptar el proceso de aprendizaje a las exigencias de un contexto determinado.

Contenidos prescriptivos

En la orden EDU/363/2015, en los anexos, en Pag. 32685, se formula que los contenidos que se tienen que incluir en una programación de la asignatura de Historia de Filosofía son al menos los siguientes:

- En lo que respecta al Bloque 1. Contenidos transversales, los siguientes: El comentario de texto. El diálogo filosófico y la argumentación. // Las herramientas de aprendizaje e investigación de la Filosofía. // Las aplicaciones de las competencias TIC a la Historia de la Filosofía.
- Bloque 2. La Filosofía en la Grecia antigua: El origen de la Filosofía griega: los presocráticos. // El giro antropológico de la filosofía: los Sofistas y Sócrates. // Platón. El autor y su contexto filosófico. Sistema filosófico platónico: teoría de las ideas (ontología, epistemología, antropología). Ética y política: la república. // Aristóteles. El autor y su contexto filosófico. La filosofía teórica: metafísica, física, y teoría del conocimiento. La filosofía práctica: ética y política. // Las escuelas éticas del helenismo: epicureísmo, estoicismo y escepticismo. // La ciencia en la época helenística: ingeniería, matemática, astronomía, medicina y geografía.
- Bloque 3: La Filosofía Medieval. Cristianismo y filosofía. Agustín de Hipona. Fe y razón: conocimiento, verdad e iluminación. El libre albedrío, la libertad humana y el problema del mal. La filosofía de la historia de San Agustín: La Ciudad de Dios. // La filosofía árabe y judía en la Edad Media. // La Escolástica medieval. Tomas de Aquino. El autor y su contexto filosófico. La relación razón-fe y la posibilidad de la teología como ciencia. La demostración de la existencia de Dios. La ontología tomista: el ser y

los seres. Ética y política. La ley moral y su relación con el bien común. // La crisis de la escolástica en el S. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockham. La teoría del conocimiento y la crítica de los conceptos metafísicos de la escolástica tradicional. La teología y las consecuencias de la omnipotencia divina: la separación entre razón y fe. El nominalismo de Ockham: el problema de los universales. La teoría política: la relación iglesia-estado.

- Bloque 4. La Filosofía en la Modernidad y la Ilustración. La filosofía en el Renacimiento: el cambio de paradigma aristotélico. La revisión de la tradición epistemológica y la Nueva ciencia: Francis Bacon y la revolución científica. El antropocentrismo y la *dignitas hominis*: Pico della Mirandola y Pérez de Oliva. El realismo político de Maquiavelo. La filosofía castellana en el siglo XVI: el problema americano y la moral económica. // Descartes. El autor y su contexto filosófico y antropológico. El método cartesiano: las reglas del método y la superación del escepticismo. La aplicación del método a la metafísica: la deducción de las tres sustancias y su relación. El dualismo antropológico cartesiano: la relación pensamiento-extensión. La superación de las contradicciones del cartesianismo: el monismo panteísta de Spinoza. // Hume. El autor y su contexto filosófico: Locke. La teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. La crítica de la metafísica tradicional: Dios, yo y mundo exterior. Los principios de la moral humeana. El liberalismo político de John Locke y la crítica de Hume al contractualismo. // La Ilustración francesa. Rousseau. La teoría contractual de Rousseau y el concepto de voluntad general. // El Idealismo trascendental. Kant. El autor y su contexto filosófico. La *Crítica de la Razón Pura*: la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia. La *Crítica de la razón practica*: la ética formal kantiana. La filosofía de la historia de Kant y el camino hacia la paz perpetua.
- Bloque 5. La Filosofía contemporánea. Marx. El autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx: Hegel y Feuerbach. Humanismo y praxis en Karl Marx: la producción social de la vida y el concepto de alienación. El materialismo histórico: modos de producción, estructura y superestructura. // Nietzsche. El autor y su contexto filosófico. Un antecedente filosófico de Nietzsche: Schopenhauer. El nuevo método filosófico de Nietzsche. La crítica a la cultura occidental: lenguaje, metafísica y religión. La moral en Nietzsche: la transmutación de los valores y el anuncio del superhombre. // La filosofía española: Ortega y Gasset. El autor y su contexto filosófico. El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno. Primera etapa del pensamiento orteguiano: el perspectivismo. Segunda etapa del pensamiento orteguiano: el raciovitalismo. Tercera etapa del pensamiento orteguiano: la razón histórica. // Fenomenología y filosofía existencialista: Heidegger, Sartre y Camus. // Neopositivismo y filosofía analítica: Russell, Wittgenstein y Popper. El enfoque filosófico de la historia de la ciencia: Kuhn, Lakatos y Feyerabend. // La racionalidad dialógica de Habermas. El autor y su contexto filosófico. Habermas y la crítica de la Escuela de Frankfurt. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes. *Conocimiento e Interés*: la crítica del conocimiento. *Teoría de la Acción Comunicativa*: la ética dialógica de Habermas y sus aplicaciones socio-políticas. // El pensamiento posmoderno. Principales características del pensamiento posmoderno. Algunos casos relevantes: Lyotard, Vattimo, Baudrillard.

Relación contenidos-competencias-objetivos

Se dispone en la ORDEN ECD/65/2015 que debe existir una relación estrecha entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en la etapa educativa en cuestión. En el artículo 4 se legisla que las competencias deben estar vinculadas a los objetivos de la etapa de bachillerato y, en el artículo 7 se dice que deben estar vinculadas a los contenidos a través de procesos evaluativos e indicadores de logro. En este sentido, debe existir una vinculación entre contenidos, competencias y objetivos, con el objeto de clarificar dicha relación se propone el siguiente gráfico que será desarrollado a lo largo de toda la programación y que tendrá su correlato coherente en el desarrollo y secuenciación de las unidades didácticas (**Anexo 2**). Se toma la decisión de mandar dicho gráfico al apartado de anexos para que pueda ser cotejado y comparado tanto con la información de la presente programación, como con otros gráficos presentes en ella.

Elementos transversales

Según la ORDEN EDU/363/2015, Art 7. los elementos transversales son los establecidos en el RD 1105/2014, Art 6. Atendiendo a este Real Decreto los elementos transversales tratados en la presente asignatura son:

- Comprensión lectora, oral y escrita. Comunicación audiovisual, las tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica.
- El desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra las personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad y no discriminación por cualquier condición. Prevención y resolución de conflictos por vía pacífica, y defensa de los valores que sustentan la justicia, el pluralismo, la igualdad, la justicia, la democracia, el respeto por los derechos humanos, el rechazo a la violencia terrorista, respeto al Estado de Derecho, consideración de las víctimas de violencia del terrorismo, prevención del terrorismo de otro tipo de violencia. Prevención de la violencia de género, evitando los comportamientos y contenidos estereotipados que supongan una discriminación. Se incorporarán elementos que tengan que ver con el medio ambiente y desarrollo sostenible, riesgo de explotación y uso inadecuado de las nuevas tecnologías.
- La incorporación de elementos orientados al desarrollo del espíritu emprendedor, competencias orientadas a la creación y el desarrollo de las empresas y fomento de igualdad de oportunidades, que le permitan al alumno afianzar el espíritu emprendedor a partir de la creatividad, autonomía, iniciativa, sentido crítico y confianza en uno mismo.

Metodología

Aproximación conceptual

Centrándonos en el valor pedagógico de la enseñanza de la Historia de la Filosofía para segundo de Bachillerato y teniendo en cuenta que la pedagogía es el estudio de los métodos y procedimientos orientados a alcanzar unos objetivos determinados, es importante reflexionar acerca de la ciencia del método, es decir la metodología. El *méthodos* es el camino, el camino que nos conduce a la consecución de dichos objetivos. En este sentido la metodología que se va a proponer es una metodología centrada en el alumno y en las peculiaridades del nivel de segundo de Bachillerato y, la proximidad de la prueba de la EBAU. Si bien el centro del proceso es el alumno, el papel del docente es de suma importancia ya que él es el que diseña las estrategias para establecer la relación pedagógica. Es el encargado de establecer las estrategias de educación que fijan qué se aprende, cómo se aprende y cómo se comprueba que se ha aprendido, es decir, pulir tanto el contenido, como lo metodología didáctica, como los mecanismos de evaluación.

Por consiguiente, es de importancia establecer una correcta metodología para la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Ya que la historia de la Filosofía supone una narración e interpretación del pasado, que supone en último términos los modos o las maneras en las que el ser humano se ha enfrentado o ha experimentado la realidad que le circunscribe. Este relato es expresado de manera privilegiada a través del lenguaje y, por lo tanto, requiere de su consecuente interpretación. Ayudar a interpretar, a que el alumno saque sus propias conclusiones y, a que cuente con todas las bases posibles para enfrentarse al pensamiento filosófico de los diferentes autores debe ser el objetivo de una metodología óptima. En este sentido y a pesar del poco tiempo con el que se cuenta en segundo de Bachillerato es importante hacer ver al alumno el interés genuino del estudio de la Historia de la Filosofía en el sentido en el que la Filosofía en su perspectiva histórica es algo que tienen valor por sí mismo, que el conocimiento sobre las concepciones del pasado nos pueden aportar distintas versiones sobre la realidad, que lo pasado puede contemplarse como fundamento del presente o de lo nuevo, que el estudio de hechos y pensamientos pasados puede servir de base para un diálogo interesante con posturas presentes o con preguntas o interrogantes que se han mantenido como una constante a lo largo de la historia. Podemos decir que la función principal de la historia de la filosofía es la de estimular el pensamiento propio a través del ajeno.

Principios, actividades y ejemplificación práctica

Responder a la cuestión de los principios metodológicos está muy relacionado con el tipo de docente que quiero ser y con el tipo de docente que lo convencional me permite ser. En el caso de la enseñanza de la Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato es un caso especial ya que requiere de un esfuerzo extra por parte del sector educativo para que los alumnos cuenten con todas las posibilidades para presentarse a la EBAU de una manera óptima, facilitando la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, la metodología apropiada será aquella que facilite el aprendizaje significativo tratando de relacionar el contenido antiguo con el contenido nuevo, y

el contenido aprendido en la propia asignatura con el contenido que se imparte en el resto de las asignaturas. Además, la metodología tiene que guardar consonancia con las competencias, los contenidos y la evaluación que se desee y que se programe a través de este documento como contrato. Si bien lo que se fomentará es un tipo de conocimiento significativo y no meramente memorístico, pero debido a la limitación temporal de preparación para la EBAU se pondrá especial importancia en la transmisión de conocimientos, ya que este es un punto clave de evaluación de dicha prueba. Por lo tanto, si bien el objetivo es un autoconocimiento y autodesarrollo del alumno a través de la impartición de la asignatura, la limitación temporal exige un tipo de desarrollo magistral en su mayor parte. No obstante, la lección magistral también puede incorporar en su elaboración puntos de apoyo y motivacionales para el alumno en cuestión. En este sentido los principios metodológicos utilizados harán de la metodología empleada un proceso participativo en la medida de lo posible, abierto y dialógico, que tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes, en lo que respecta a la colaboración entre el docente y el estudiante. Se tratará de una metodología crítica que irá encaminada a comprender al autor estudiado en su contexto a través del análisis y estudio de los comentarios de texto. Una metodología interdisciplinar que tendrá en cuenta el contenido impartido en otras materias, para establecer puntos de encuentro, en especial con las asignaturas de historia, cultura clásica y física. Debido a lo limitado del tiempo y de los recursos con lo que cuenta el centro no se propondrá una metodología interactiva. Se promoverá las habilidades en el intercambio de razones y habilidades de pensamiento crítico, favoreciendo en la medida de lo posible el aprendizaje significativo y autónomo del alumno, encaminado a la consecución de las distintas competencias. Una metodología que pondrá el acento en el conocimiento progresivo, por eso la importancia de seguir una línea histórica para impartir la asignatura. La peculiaridad del nivel de segundo de bachillerato deja poco espacio para proponer una metodología que tenga en cuenta las circunstancias personales de los alumnos, si bien se realizarán correcciones y sugerencias para los alumnos con altas capacidades, no contamos con mucho margen para proponer tareas de motivación y autoestima. Este auto-concepto positivo del alumno tendrá que venir marcado por el avance e interiorización óptima de los contenidos de los que se va a examinar en un futuro. Creo en una metodología de aprendizaje reflexiva, sujeta a revisión, ampliable y que ayude a la formación de personas, pero me parece no cuestionable el hecho de que la EBAU supone un aspecto crucial en la vida de los estudiantes y que estos deben acudir a dicha prueba con la mayor seguridad y envueltos en la mayor igualdad de oportunidades. Creo en este sentido, que la enseñanza de la Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato debe ser una enseñanza conceptual, cognitiva, progresiva, evaluada a través de ejercicios que se asemejen a los de la EBAU, madurada, y que no eluda la importancia del estudio y del contenido de la materia. En el anexo I.A de la ORDEN EDU/363/2015 se especifica en relación con los Principios Metodológicos de la Etapa que los principios que rigen el desarrollo del proceso de aprendizaje deben ser acordes con la misma naturaleza de la materia en cuestión, las condiciones socioculturales y los tipos de recursos y composición del alumnado. Teniendo en cuenta todas estas circunstancias, una metodología eficaz será aquella capaz de establecer aprendizajes puentes, activar y conservar la motivación del alumnado, producir y generar interés, propiciar el proceso de aprendizaje en grupos, aplicando actividades de distinta índole, aplicando en algún momento el uso de las TIC, fomentando la capacidad de expresión ante un

auditorio y siendo capaz de coordinarse con otras materias que el alumno esté cursando. En este sentido se proponen las siguientes actividades y metodologías a lo largo del curso:

- Método expositivo: Es lo que se conoce generalmente como lección magistral, el profesor explica los contenidos de la lección incluyendo estímulos de motivación, relacionando el contenido nuevo con el antiguo y, resolviendo dudas de manera proactiva. La técnica es la exposición de los contenidos en cuestión a un alumnado que recibe la información, confirmando esa información o bien con los apuntes, o bien con el libro. En el caso de la presente materia los apuntes de la asignatura se irán proporcionando a los alumnos conforme se vaya dando la Unidad en cuestión, de tal manera que el discente no tenga conocimiento de lo que va a figurar en los apuntes y su grado de atención sea mayor. El alumno cuenta con un libro de texto, pero se dejará claro que el objeto de evaluación y de estudio será el contenido de los apuntes (**Anexo 4**), más las notas o apuntes que el propio alumno pueda ir tomando en clase, de tal manera que se mantenga el grado de interés y de confianza en el propio trabajo. Se incluirá aspectos de innovación recurriendo al comentario de la imagen que se proyectará todos los días en el aula y que será comentada entre todos el primer día de clase de cada unidad, este comentario se especifica en el apartado correspondiente. Por lo general, no se hará uso del Power Point en las clases ya que se considera que más que un apoyo a la atención del alumno supone un descuido y un factor de desconcentración. Las sesiones del método expositivo se comenzarán con un resumen del contenido impartido en la sesión anterior para reubicar el contenido general impartido. La organización del espacio será el habitual, los alumnos mirando de cara a la pizarra y observando las indicaciones del profesor. Al final de la lección magistral se hará una recapitulación del contenido. Es decir, la sesión se organizará de la siguiente forma: recapitulación – exposición de contenido interactuando – recapitulación – solventar dudas. El objetivo es el intercambio de información de manera comprensiva, el método fundamental para transmitir un conocimiento nuevo partiendo de la organización motivacional propiciada por el comentario de la imagen de manera transversal. Siendo consciente de las limitaciones de dicho método como la no personalización del aprendizaje, el desequilibrio en el protagonismo en el proceso del aprendizaje, la escasa motivación, la poca flexibilidad estructural, el conocimiento del grupo entre otros, se hace imprescindible, por las razones citadas con anterioridad, como un método fundamental en esta asignatura a razón de la transmisión necesaria de los contenidos mínimos para el acceso a los estudios superiores, para ello se emplearán compaginándolos el método demostrativo, interrogativo y de caso.
- Comentario de imagen: Sin duda es el aspecto en el que se centra la innovación de la presente programación. Al principio de cada Unidad, exceptuando la Unidad 0, se proyectará una imagen que estará presente en la medida de lo posible durante toda la exposición de la Unidad. El catálogo de imágenes (**Anexo 3**) estará relacionado con el contenido de la materia, pero se abordará antes de su exposición. A través de un método indagatorio se producirá en la primera de las sesiones un debate con los alumnos acerca de las ideas más inmediatas que les produce la imagen proyectada. En la medida de lo

posible, el profesor reconducirá, aunque no de manera completa el debate hacia el contenido que se va a tratar en la Unidad. Lo que se pretende es que el alumno conecte sus pensamientos más personales con el contenido que se va a tratar en la Unidad, además de contextualizar el pensamiento del autor y despertar y estimular su espíritu y capacidad estética para interpretar obras y estímulos artísticos. Una vez finalizada la sesión el profesor hará una breve recapitulación de las diferentes opiniones aportadas por los alumnos sin dejar zanjada de una manera rotunda la cuestión, puesto que las opiniones y alusiones a la imagen serán completadas y apeladas a lo largo de toda la Unidad, por eso la importancia de dejar proyectada la imagen durante el desarrollo de toda la unidad. De esta manera el alumno enlazando y contextualizando el contenido alcanzará un conocimiento significativo, utilizando estrategias de motivación y manteniendo en el recuerdo un enlace cognitivo que vinculará el contenido memorístico con vivencias propias del debate y las ideas que suscite dicha imagen. La actividad estética constituye pues un factor dinamizador del contenido formal de dicha materia, y además un estimulante principal en el desarrollo de esta.

- Debate dirigido: Se plantea esta metodología en al menos una sesión de cada Unidad, exceptuando la Unidad 0 dedicada a los comentarios de texto y contenidos transversales, la Unidad 4 dedicada al estudio de la Filosofía Medieval y, la Unidad 6 dedicada al estudio del Nominalismo. La organización del espacio en este caso será distinta, los alumnos se colocarán en círculo en la medida en que las circunstancias contextuales lo permitan, el profesor situado en el centro será el encargado de guiar y reconducir el debate. El tema del debate será presentado por el profesor en una breve introducción. El debate se constituirá como un intercambio no-formal de sugerencias sobre un tema bajo la dirección del docente, si bien el tema de debate siempre será controvertido obteniendo como resultado diferentes posturas, además el tema en cuestión del debate será un tema que ha sido tratado en las sesiones expositivas con anterioridad, por lo tanto, es un tema que los alumnos conocen y a partir del cual pueden sacar sus conclusiones personales. El desarrollo será el siguiente: Presentación del tema de debate – Formulación del interrogante por parte del profesor – Concesión de un cierto tiempo para elaborar las respuestas – Elaboración de una conclusión acordada entre todos. Es recomendable que el profesor no intervenga en el debate para dar su opinión, sino que lo haga de una manera conductora, es decir, motivando y guiando el proceso discursivo. No se hacen grupos de debate, ya que lo que se pretende es que el alumno alcance sus conclusiones personales y sea capaz de defenderlas ante un auditorio.
- Comentario de texto: El comentario de texto que es de obligado cumplimiento para una programación de la asignatura de Historia de la Filosofía en Segundo de Bachillerato y que debe ser evaluado como tal, se realizará en una sesión que corresponda con cada unidad en la que se haya programado dicho comentario. Antes de comenzar la exposición de los contenidos de las unidades se harán unas indicaciones generales de cómo abordar correctamente un comentario de texto (Unidad 0). En estas sesiones se proporcionará al alumno las herramientas necesarias para hacer un correcto análisis, síntesis y estructura de un comentario de texto. Se realizará algún ejercicio práctico

sencillo ya que lo que interesa es que el alumno sea capaz de familiarizarse rápidamente con la metodología puesto que durante el curso va a tener la oportunidad de enfrentarse de manera progresiva a comentarios de mayor complejidad. Por otro lado, y sin ser de menor importancia, una de las actividades que también son objeto de evaluación y que están vinculadas con el comentario de texto son la definición de conceptos clave. Se aprovechará estas sesiones de comentario de texto de las respectivas unidades para remarcar y recordar el significado de los términos más importantes de cada autor, relacionando el contenido de estos con los aspectos más generales tratados en las sesiones expositivas. Por eso las sesiones en las que se van a realizar los comentarios de texto se programarán con posterioridad a las sesiones expositivas. Para el tratamiento de los conceptos clave del autor se proporcionará al alumno un glosario con la definición de los conceptos más importantes, pero siempre al finalizar la programación de la unidad, para que el alumnado no pierda la motivación y mantenga la atención (**Anexo 5**). Por otro lado, para la realización del comentario de texto al alumno se le proporcionará el texto objeto de comentario en fotocopias y, al finalizar la Unidad también se le proporcionará dos fragmentos de textos de cada autor para que pueda añadirlo a sus apuntes (**Anexo 6**).

- Realización de mapa conceptual: Al final de cada Unidad se proyectará en el aula la realización de un mapa conceptual por parte de profesor a modo de resumen del contenido expuesto en todas las unidades, menos en las unidades 0,4,6 y 8. En la Unidad 8 se recomendará que el mapa conceptual sea realizado por el alumno, de tal forma que, siendo consciente de los casos anteriores, confeccione su propio mapa conceptual y aborde su autoconocimiento para la realización de este. El mapa conceptual será realizado con la aplicación *mindomo.com* o similares y constituirá una representación gráfica del contenido de las sesiones expositivas, en donde se pondrán de manifiesto los conceptos relevantes del autor relacionándolos con conocimientos más generales del mismo a través de flechas vinculantes. El profesor comentará de manera dinámica y participativa el desarrollo del mapa conceptual, con la intención de que el alumno construya de manera autónoma el proceso de pensamiento que el autor tuvo en la construcción de los términos más relevantes.
- Exposición de audiovisuales: Debido al escaso tiempo y la exigencia de la asignatura de Historia de la Filosofía para segundo de Bachillerato, solamente se utilizará el recurso de los audiovisuales en la lección referida a Hume Unidad 8. Además, los cortes que se van a emplear son cortes sencillos y limitados, para explicar el principio de causalidad. El objeto de esta actividad es el de dinamizar el contenido de la materia. El curso de Segundo de Bachillerato además de tener un valor en sí mismo, constituye un puente fundamental para la preparación del acceso a los estudios superiores, por lo que la impartición de los contenidos de la materia en cuestión viene condicionada en gran medida por este hecho. Sin embargo, se considera oportuno en la presente programación, llegada la mitad del curso que coincide con la exposición de la Unidad referida a Hume se hagan ciertas variaciones metodológicas, de tal manera que se aborda la posible falta de interés y motivación, pero no sin dejar de lado la cronología y la

exigencia de la impartición de contenidos objeto de evaluación. Por eso se programan estas sesiones en las cuales se proyectará los fragmentos cortos, en la que los alumnos en silencio y observando tomarán notas. Con posterioridad, el profesor será el encargado de hacer una breve introducción al contenido tratado, para a continuación volver a proyectar el fragmento y que los alumnos vayan corrigiendo las anotaciones anteriores. Con ello, se busca que el alumno sea consciente de las posibles equivocaciones que haya cometido en una primera proyección y que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. Al final de la segunda proyección se comenta de forma voluntaria las anotaciones que los alumnos hayan realizado sobre la proyección, se hará en voz alta y de manera conjunta. Si no hay alumnos que muestren voluntariedad, no se obligará a nadie a comentar sus resultados, la actividad tiene que ser plenamente voluntaria puesto que consiste en una actividad no evaluable y destinada a la motivación. Se les insistirá a los alumnos de la importancia de la reflexión sobre estos audiovisuales y de lo específico de su debate, pero si no muestran una actitud participativa se continuará con los contenidos marcados. El objeto principal de esta actividad es dinamizar el proceso de aprendizaje que se programó desde el principio de curso, tiene que consistir en una actividad dinámica y participativa, si no es así, el sentido de la actividad se pierde por completo. El objeto del audiovisual no es transmitir contenidos, ni incidir en ninguno de ellos, sino descubrir otra forma de pensar acerca de lo ya dado.

- Taller de dilema moral: Esta actividad se programa en la línea de lo planteado con la actividad de la Lectura conjunta del texto y el uso de métodos audiovisuales. Constituye una actividad plenamente voluntaria acerca de la presentación y debate sobre el dilema del tranvía programado para la Unidad 8 sobre Hume justo en el medio del curso lectivo. La confección del espacio será similar a la de la lectura conjunta del texto o del debate y será guiado por el profesor. El desarrollo de este será presentación del dilema – respuesta sobre las posibles soluciones – presentación de un acuerdo consensuado. La programación del dilema será posterior al desarrollo de los contenidos de la materia y, se hará por parte del docente una breve introducción de lo que se entiende por dilema moral, para que los alumnos entiendan que la posible respuesta al mismo constituye por su propia naturaleza una cuestión controvertida y no una cuestión de rápida resolución.
- Lectura conjunta de texto: Esta actividad tiene la misma finalidad que el uso de métodos audiovisuales y el taller del dilema moral, como aquella se utilizará en la misma unidad, la Unidad 8 dedicada a Hume. Sin embargo, no constituirá una actividad voluntaria como aquella, puesto que el comentario de texto es una actividad evaluable en la prueba de la evaluación y en esta unidad se sustituye la sesión dedicada al comentario de texto por esta sesión de la lectura conjunta de la obra de Hume, “*Compendio del tratado de la Naturaleza Humana*”. El objetivo sí es similar al de los métodos audiovisuales, como quiera que se han programados diferentes comentarios a lo largo de la impartición de la asignatura durante todo el curso, se propone esta actividad en la mitad del curso para dinamizar el método de análisis de los textos. La estrategia será similar a la utilizada en los comentarios de texto, para los cuales se proporcionó herramientas suficientes en las sesiones dedicadas a la Unidad 0. Sin embargo, en esta ocasión será en voz alta y de

manera participativa, comentando y debatiendo sobre las reflexiones sustraídas del texto. En principio la participación será voluntaria, pero si no se muestra un espíritu participativo o si solo participan algunos alumnos de la clase, los interrogantes se realizarán de manera individual. El sentido es que, aunque suponga una actividad para mantener la motivación, el comentario de texto de la obra de Hume constituye un pilar fundamental y objeto de evaluación de la propia asignatura, por lo que no puede constituir una actividad voluntaria. En esta ocasión la disposición del espacio será diferente, en la medida de lo posible y contando con las medidas de distanciamiento que tuvieran lugar en el momento, los alumnos se colocarán en círculo con el docente en el medio para corregir cualquier desequilibrio en el debate y reconducir el mismo hacia un análisis sensato del texto. La lectura de los fragmentos también será voluntaria.

- Entrevista al autor: Al final cada Unidad exceptuando la unidad que se dedica al comentario de texto (Unidad 0) y la que se dedica a la Introducción a la filosofía contemporánea (Unidad 13) el alumno realizará una carta al autor como si le realizara un cuestionario (Anexo 14). El texto de los interrogantes de la entrevista será proporcionado por el profesor, sin embargo, no tiene que ser ese mismo texto, el alumno tiene total libertad para modificar las cuestiones siempre que se ajusten al contenido impartido y las preguntas tengan que ver con los interrogantes de la materia. El alumno escribe una carta al autor protagonista de la Unidad recién dada, preguntándole sobre cuatro o cinco cuestiones relevantes, el mismo alumno contesta como si fuera el autor a estas cuestiones. De tal manera, que el alumno se pone en el lugar del autor (*role-playing*), intenta pensar como pensaba el autor recordando los contenidos asimilados en las sesiones expositivas. Al alumno se le dejará unos días para la realización de esta tarea, ya que constituye una tarea evaluable con un total conjunto, entre todos los trabajos, del 30% sobre la nota de la evaluación. Con esta tarea, además de hacer un ejercicio de evaluación continua, en el que el alumno puede ponerse en el lugar del pensador haciendo que el autor interactúe e intercambie opiniones con otros autores abordados con anterioridad, no supone un relato repetitivo de los hechos, sino que el alumno reflexione sobre los mismos, sea capaz de utilizar un discurso retórico amoldándose a los argumentos del autor, contextualice su pensamiento, sea capaz de ver las objeciones más importantes que se puede plantear a su pensamiento y, sea capaz de ponerse en el lugar de una persona que piensa y siente su momento. Con ello se pretende que el alumno no interiorice unos contenidos en el vacío, sino que sienta esos contenidos como propios y que adopte una posición argumentativa respecto a los mismos, así se afianzará un conocimiento verdaderamente significativo reinterpretando a los clásicos, y no centrándose en lo memorístico, equilibrando lo aportado por el inevitable uso de las sesiones expositivas. Por otro lado, a partir de la realización de este trabajo los alumnos también ejercitan la capacidad de resumen y síntesis del pensamiento fundamental para la realización de la prueba de acceso a los estudios superiores, así como en el empleo y desarrollo de las estrategias heurísticas.
- Trabajo por proyectos: Esta actividad se propone como una medida de Atención a la diversidad para atender a las características del alumnado con necesidades educativas

especiales. Sumadas a otro tipo de medidas, esta actividad se propone a los alumnos con altas capacidades para que mantengan el interés y el entusiasmo en la materia, como se especifica en el punto dedicado a las medidas de atención a la diversidad de la presente programación. Para ello se le propondrá al alumnado con altas capacidades la realización de un proyecto de investigación por bloque didáctico sobre algún aspecto del pensamiento de los siguientes autores (Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Hume y Nietzsche), si bien existirá total libertad en la elección de los autores a tratar. Se proponen estos autores por constituir un objeto de evaluación en la prueba de acceso a los estudios superiores. La actividad es completamente voluntaria, y no constituirá en ningún caso un criterio de calificación, suponiendo un ejercicio que el propio alumno realiza de manera libre para afianzar su conocimiento y dejando meridianamente claro que no constituye ni un trabajo forzado suplementario, ni una ventaja educativa, sino que se trata de un derecho que los alumnos tienen y que recoge la ley como una medida de atención a la diversidad. El alumno partiendo de un cuestionamiento concreto y real, es decir de una situación o planteamiento de su vida cotidiana, intentará relacionar ese cuestionamiento con un aspecto del pensamiento del autor a tratar, buscando información y relacionándola tanto con la respuesta al interrogante como con otros aspectos de su pensamiento, de tal manera que aumente su capacidad de retención del conocimiento, fomentando de manera específica el desarrollo de competencias más complejas como el pensamiento innovador y crítico, la toma de decisiones de manera autónoma, el autoconocimiento y la resolución de problemas.

Otros aspectos

Materiales y recursos didácticos de desarrollo curricular

En la Orden EDU/363/2015 Art.22, se detalla con rotundidad que los materiales y recursos necesarios tendrán las siguientes características: serán múltiples, combinando los aspectos tradicionales con los innovadores para fomentar el rastreo crítico de diferentes fuentes y, desarrollo de la iniciativa de aprendizaje tanto por uno mismo como de manera colaborativa. Los centros podrán elegir con total independencia dichos recursos bajo los criterios establecidos por la Comisión de Coordinación Pedagógica. Por otro lado, el profesorado también podrá elaborar sus propios recursos atendiendo a la objetividad y al diseño conforme el currículo correspondiente. Dichos recursos son objeto de revisión por parte de la inspección. A tenor de lo expuesto por la ley y, con el objetivo de la consecución de las competencias que se trabajan en esta unidad y del proceso secuencial de las unidades, se proponen los siguientes recursos:

- Libro de texto³.
- Libro de texto de comentarios de texto (Uso del profesor)⁴.

³ Baigorri Goñi, Jose Antonio, Cifuentes Pérez Luis María, Pichel Martín, Jesús y Trapiello García, Víctor. (2016). Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato. Ed. Eldelvives.

⁴ Poncela González, Ángel. (2014). Historia de la Filosofía. Textos. Bachillerato. Pruebas de acceso a las Universidades de Castilla y León. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Apuntes de elaboración propia.
- Fotocopias elaboradas por el profesor
- Cuadernos
- Pizarra
- Pupitres
- Tizas
- Borradores
- Obras de autores para el contacto con la obra en cuestión.
- Aula virtual Moodle
- Aplicación para la realización de mapas conceptuales (mindomo.com/examtime.com)
- Plataforma Virtual Teams (Junta de Castilla y León).
- Programa IES Fácil para el seguimiento de asistencia y transmisión de información.
- Ordenadores
- USB
- Proyector
- Equipo de audio
- Aula

Espacios y grupos

Tal y como se especifica en el contexto inmediato de la presente programación, los espacios en los que se imparte la asignatura de Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato son dos, un aula dedicada al Bachillerato de Ciencias Sociales que cuenta con 56m² y un aula dedicada al Bachillerato de Ciencias con 22 m². Las dos aulas cuentan con un proyector, con pizarras tanto en la parte frontal como en la anterior. El Bachillerato de Ciencias Sociales cuenta con 22 alumnos matriculados, y el Bachillerato de Ciencias cuenta con 14 alumnos matriculados de los cuales 2 requieren medidas de Apoyo a las Necesidades Educativas ya que son alumnos con altas capacidades. Solamente un alumno realizó la asignatura de Filosofía en el centro privado de la localidad, ningún alumno tiene pendiente la asignatura de Filosofía de primero de Bachillerato y en la modalidad de Ciencias Sociales hay tres alumnos repetidores, mientras que en la modalidad de Ciencias hay sólo uno. No hay ningún alumno extranjero que necesite apoyo comunicativo en ninguna de las dos aulas y los grupos son heterogéneos y participativos. En años anteriores no se han apreciado signos de disconformidad, ni son excesivamente conflictivos, colaboran con facilidad y en general se aprecia un ambiente cooperativo y amigable entre ellos.

La colocación de los alumnos será en línea recta por orden alfabético para facilitar la óptima realización de los objetivos a través de la exposición del profesor. Teniendo en cuenta que esta colocación podría ser una medida poco pedagógica, se reserva la posibilidad de modificación de la disposición de los alumnos a lo largo del curso. En la sesión en la que tendrá lugar los debates dirigidos y lectura del texto conjunta, se podrá realizar una modificación de la distribución de los asientos de tal manera que los alumnos estarán distribuidos en círculo, siempre y cuando las condiciones epidemiológicas y capacidad del espacio lo permitan.

No hay pizarras digitales, los espacios cuentan con la suficiente luz y calefacción, también cuentan con un tablón en el que colgar los anuncios y unos armarios para guardar las pertenencias. Los pupitres están colocados de manera lineal y mirando hacia la pizarra frontal.

Programa de actividades extraescolares y complementarias

Debido a la exigencia temporal de la prueba EBAU y las exigencias del currículo no se han programado ni actividades extraescolares, ni complementarias para la asignatura de Historia de la Filosofía para el curso de Segundo de Bachillerato este año, tanto en la modalidad de Ciencias como en la modalidad de Ciencias Sociales.

Distribución temporal y secuenciación de las Unidades didácticas

Para tener una visión más clara y comparada de la temporalización y secuenciación de las unidades y poder compararla y contrastarla con el contenido de la programación, la secuenciación se ha adjuntado al archivo de anexos, constituyendo el primero de ellos. De tal manera se garantiza un visionado rápido de todos los aspectos que influyen en su confección y puede comprobarse la relación de dicha programación con los aspectos más relevantes de la programación (**Anexo 0**). La decisión no es por falta de importancia, sino por todo lo contrario, la temporalización de los contenidos constituye un elemento crucial de la programación que debe ser tratado de manera independiente pero relacional.

Medidas de atención a la diversidad

Corbacho nos dice que el objetivo de todo centro que se defina como educativo debe ser el fomento de las capacidades de todos los alumnos sin excepción, pero para ello habría que definir con anterioridad qué necesidades tienen esos alumnos. Por lo que la programación didáctica tiene que anticiparse a la adaptación de todo lo expresado en ella, a los requisitos y ritmos de aprendizaje de ese tipo de necesidades. En este sentido esta adaptación tendría diferentes frentes: establecer los contenidos mínimos, de ampliación y de refuerzo. Establecer una diversidad de actividades, metodologías y evaluación para conseguir los objetivos, contemplar diferentes procedimientos, espacios y tiempos, y proponer en caso de que fuera necesario la consecuente adaptación curricular, (CORBACHO, 2005:46). Sonia Silva dice que se entiende por diversidad las características de carácter excepcional que, por parte de un número de alumnos, dificultan la consecución de una educación igual para todos los discentes (SILVA, 2003:2). Hay que tener en cuenta que, al aplicarse las políticas de extensión de la educación a la mayor parte de la población, esto lleva aparejado que el desarrollo educativo vaya afectando a alumnos en diferentes situaciones, y con desarrollos y motivaciones distintas.

Es por esto que, Carmen García Pastor nos comenta que quizás la educación debería mutar de una consideración demasiado psicologista a una consideración más ecológica para no hacer demasiado hincapié en una parte o elemento del proceso de aprendizaje, sino extenderlo a todo el conjunto y elementos del aula, entendiendo ésta como un ente social de intercambio. (PASTOR, 2008:143).

El apoyo Curricular, no es únicamente una manera de atajar las problemáticas que pueden deducirse de la diversidad, sino que es una forma de hacerlo coherentemente desde la coordinación y la colaboración. En este sentido, constituye una manera más de adaptación de la escuela, que tiene la obligación de respuesta integral (MARTÍNEZ & RUIZ, 2008:176). No se trata tanto de que se proporcionen medidas de manera aislada, sino que deben estar contextualizadas con el propio desarrollo del centro, o del aula. Las necesidades educativas pasan a ser vistas desde un enfoque de ámbito de actuación, a un enfoque de posibilidad de crecimiento ecológico, entiéndase el término referido a red de relación y su aspecto holístico.

Una vez abordada la cuestión de la atención a la diversidad podíamos preguntarnos antes de atajar la cuestión que nos atañe en la programación, qué es eso de necesidades educativas especiales. En este sentido, ya a principios del siglo XXI se tiene claro que se establece una relación entre el desarrollo evolutivo como producto, con una interacción de componentes biológicos, pero también físicos y sociales. Esto se plasmó de manera unánime en “*La conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad*”, celebrada en Salamanca en 1994, que tuvo como resultados dos documentos; “*La Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales*”, y “*El Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*”, que son dos documentos de consenso que como digo, inciden en esta consideración cada vez más contextualizada del concepto de ANEE (Alumnos con necesidades educativas especiales), (GALÁN, 2011:111). Como consecuencia de todo ellos los ANEE, no son únicamente los alumnos que presente alguna discapacidad, sino cualquier alumno que en cualquier momento necesita una modificación o apoyo educativo. De esta manera, en la Orden EDU/849/2010 Capítulo IV, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, y en la Ley 2/2006 Art. 76 y 77, se considera a los alumnos con altas capacidades como ANEE, y ellos son objeto de las políticas que se apliquen en este sentido.

Simplemente como forma de aclaración antes de proceder con la adaptación, hay que decir que superdotación y talento son especies de altas capacidades. Mientras que superdotación se refiere a un nivel elevado de todas las facultades intelectuales, el talento tiene un componente alto de especificidad y carácter distintivo a título cuantitativo, dándose el caso de que un alumno con talento tendría este componente elevado respecto a las cuestiones que afectan a un área, pero no serlo así o ser mas deficitario en otras áreas del intelecto. Otro de los componentes del talentoso suele ser la irregularidad. De esta manera, Mèrcé Martínez distingue la siguiente tipología de alumnos con altas capacidades: Superdotación, Talento académico (es un tipo de talento complejo), Talento artístico-figurativo, Talento matemático, Talento verbal, Talento lógico, y Talento creativo. (TORRES, 2011:130).

Según la orden EDU/363/2015 Art. 28 Art. 29, los centros docentes deben establecer diferentes medidas de atención a la diversidad. Estas medidas se pueden dividir en: Medidas ordinarias que inciden especialmente en la organización del centro. Medidas especializadas o

extraordinarias, las cuales se aplican de manera progresiva, siempre y cuando no se pueda garantizar una atención personalizada con las medidas generales, dichas medidas podrían modificar elementos curriculares u organizativos, siempre que esto favorezca el desarrollo óptimo del alumno.

En línea con lo expuesto y teniendo en cuenta que durante el curso vamos a contar con dos alumnos catalogados como “altas capacidades” y, por lo tanto, alumnos con necesidades educativas especiales se llevan a cabo ciertas medidas de apoyo que tengan en cuenta los condicionantes sociales entre otros muchos. Los alumnos con altas capacidades son aquellos que tienen unas aptitudes en potencia o que son capaces de mostrar destrezas específicas o generales por encima del término medio de su grupo de referencia (LÓPEZ GARZÓN, 2012:12). Como lo que se han utilizado en la mayoría de las sesiones es el método expositivo, se puede caer en el error de que los alumnos con estas características ya posean los conocimientos nuevos que el profesor vaya a intercambiar, por lo que es recomendable que estos alumnos cuenten con la posibilidad de realización de otras actividades que puedan confeccionar de manera autónoma. Debe quedar claro que este tipo de actividades no constituye una medida especializada o no ordinaria, sino que son medidas ordinarias, es decir, no se basan en la realización de modificaciones sustanciales del currículo. Por lo tanto, se tiene que ser capaz de programar en la medida que nos permita la temporalización del contenido, un conjunto de actividades lo más flexibles y diversas posibles para que el alumno con estas necesidades conecte con el estímulo de aprendizaje de sus compañeros. Para ello se propone el siguiente tipo de actividades:

- Estudio independiente por proyectos. En lo que respecta al comentario de la imagen se le proporcionará a este tipo de alumnado un dossier con información adicional sobre el contenido, autor y datación de esta. Se le propondrá a este tipo de alumnos la elaboración recomendada pero voluntaria de un trabajo de investigación por bloque de contenido que cumpla las características detalladas en el apartado de metodología de la presente programación, a partir de una lista cerrada pero flexible de temas propuestos por el docente, siendo conscientes siempre de su voluntariedad ya que puede ser una metodología que propicie la limitación del esfuerzo del discente por agotamiento, y lo que se pretende es lo contrario, su efectividad. A este tipo de alumnado se le permitirá en casos puntuales el uso de tecnologías de información para la búsqueda de información autónoma, de tal manera que se fomente el interés y la motivación, explicando al resto de la clase que se trata no de una ventaja, sino de un derecho que ellos tienen.
- Aprendizaje cooperativo: Estimular la participación de este tipo de alumnos en las sesiones de trabajo cooperativo como los debates y resolución de dilemas, encaminando sus aportaciones y situándolos en un espacio en el que no pierdan el interés de manera sencilla.
- Simulaciones: A través del trabajo de entrevista al autor, el alumno es capaz de adaptar su proceso de aprendizaje a una situación personal determinada guiado por la máxima “*lo que haces, lo aprendes*”. Estas actividades ayudan a este tipo de alumnos a

implicarse en la toma de decisiones, ajustando el pensamiento crítico bajo un sentido de responsabilidad, desarrollar y aplicar sus habilidades lingüísticas, y ajustar las ofertas y las demandas de conocimiento al proceso de interacción social (LÓPEZ GARZÓN, 2012:73). Para ello las sesiones diseñadas a este fin deben facilitar la no estandarización del aprendizaje del alumno y la capacidad de evaluación de las demandas del alumno por parte del profesor. Por eso se propone:

- Modificación de la distribución espacial de este tipo de alumnos con el objetivo de la estabilidad en el proceso de concentración, explicando que no se trata de un privilegio sino de un derecho.
- Realización de cuestionamientos indagatorios para comprobar que la recepción de la información por este tipo de alumnos ha sido favorable.
- Continua alusión a conocimiento previos para mantener la motivación de estos alumnos por lo que será necesario programar una entrevista con ellos al principio de cada evaluación para conocer y entender la dinámica de sus intereses. Para ello será muy importante, mantener un contacto estable con el Departamento de Orientación, con el fin de ajustar el proceso de aprendizaje a sus inquietudes, en la medida de lo posible.

Medidas para estimular el interés y el hábito por la lectura

Atendiendo a la ORDEN EDU/747/2014 de 22 de agosto por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León se toma la decisión de incluir en esta programación medidas para estimular el interés y el hábito a la lectura puesto que tanto la lectura como la escritura son instrumentos de gran importancia para la difusión del conocimiento y los procesos de aprendizaje, favoreciendo la consecución de la competencia lingüística. Para ello, se tendrá en cuenta la posibilidad de los distintos soportes, las bibliotecas escolares como herramientas para el fomento de la lectura tal y como dice la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, las actividades propuestas en esta programación tendrán su correspondiente reflejo en el Plan de Lectura del Centro, reclamando el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, plan revisado y actualizado cada año, que deberá ser incorporado a la programación general del anual.

En vistas a todo ello y a que el tipo de actividades que se propongan debe ser realistas, viables, objetivas, contextualizadas, flexibles, incorporando mecanismos de evaluación y seguimiento, que estén destinadas a fomentar y consolidar el interés por estos hábitos, facilitando el aprendizaje de estrategias para la discriminación de información, logrando la implicación de toda la comunidad educativa. Además, dichas actividades de fomento de la lectura incluidas en el Plan de Lectura del centro serán objeto de participación bajo el amparo de la ORDEN EDU/388/2016 del 6 de mayo por la que se regulan los Premios a los mejores planes de lectura del centro, de la participación en dicho concurso público.

Como consecuencia se proponen las siguientes actividades en dicha programación:

- Comentario de texto en las respectivas unidades:
 - Unidad 1: Los Filósofos Presocráticos, Fragmentos II, 666-673.
 - Unidad 2: Platón, República, Libro VII, 514a-517c.
 - Unidad 3: Aristóteles, Política, Libro III, capítulos 7,8 y 9.
 - Unidad 4: (No se realiza comentario de texto).
 - Unidad 5: Santo Tomás de Aquino, Suma Teológica, primera parte, cuestión 2.
 - Unidad 6: (No se realiza comentario de texto).
 - Unidad 7: Descartes. Discurso del método. Parte 2^a.
 - Unidad 8: (No se realiza comentario de texto)
 - Unidad 9: Kant. Crítica a la Razón Pura. Doctrina trascendental de los elementos. Primera parte: La estética trascendental.
 - Unidad 10: Marx. Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política.
 - Unidad 11: Nietzsche. Así habló Zaratustra. Los discursos de Zaratustra (el primero de las tres transformaciones).
 - Unidad 12. Ortega y Gasset. ¿Qué es la filosofía? Lección X.
 - Unidad 13. Lyotard. La condición posmoderna. Capítulo 14. La legitimación por la paralogía

(Los textos objeto de los comentarios serán proporcionados por el docente en forma de fotocopia, comprobando previamente que en la biblioteca del centro se encuentran al menos dos ejemplares de cada obra, con el objetivo de que el alumno pueda hacer uso de ellos en caso de necesidad).

- Lectura conjunta del texto de Hume, Compendio del tratado de la Naturaleza Humana. Llevada a cabo en el desarrollo de esa unidad, previsiblemente el 3 de febrero. Dicho comentario se extrae de la programación del resto, con el objetivo de que los alumnos encuentren estrategias de motivación debatiendo y comentando las objeciones con sus compañeros, y que el ejercicio de lectura, análisis y síntesis no sea únicamente una actividad personal.
- Lectura de la obra de Sófocles, Antígona, en la recepción del centro en voz alta, grupal, voluntaria y participativa, con motivo de la celebración del día del libro en colaboración con la directora del departamento de lengua y literatura. La lectura tendrá lugar el 22 de abril. Como la lectura se realiza un viernes, y los viernes no hay clase de Historia de la Filosofía, la lectura se hará en el recreo y en las horas en las que la directora del Departamento de Lengua y Literatura considere oportunas.

Evaluación

Según el RD 1105/2014 en el artículo 20 las evaluaciones son el referente para comprobar que se han adquirido los objetivos y las competencias, definiendo dicho proceso como continuo, integrador y formativo, siendo preciso en el caso que sea necesario medidas de refuerzo educativo a adoptar en cualquier momento. Dichas evaluaciones tendrán un objetivo puramente formativo, y estarán destinadas a reforzar tanto el proceso de aprendizaje como el proceso de enseñanza, adaptándose como no podría ser de otra manera a los alumnos con necesidades educativas especiales. La ley deja meridianamente claro que los procesos de evaluación no afectan únicamente al alumnado, sino que el profesorado también tiene que ser objeto de dichos procesos evaluativos, incluyendo la misma programación. Por supuesto, dicha evaluación tiene que ser objetiva. Además, el profesorado deberá tener en cuenta en la programación la existencia de pruebas de evaluación extraordinaria para el alumnado que tuvo un resultado negativo en algún proceso de evaluación ordinaria. En el Art. 30 de la misma ley se especifica que es el profesorado el encargado de evaluar los aprendizajes del alumnado y la calidad del proceso educativo, estableciendo los consecuentes indicadores de logros en las programaciones respectivas.

En la disposición adicional sexta de la presente ley se legisla que los documentos oficiales de evaluación son entre otros, el expediente académico, las actas de evaluación y, los historiales académicos. En Bachillerato los resultados de la evaluación se expresarán por notas numéricas sin decimales y de cero a diez, considerándose las notas inferiores a cinco como negativas. Si el alumno no se presenta a la evaluación figurará como No Presentado (NP). En el acta de evaluación correspondiente a segundo de Bachillerato se tiene que hacer constar que el alumno ha adquirido las capacidades necesarias para poder presentarse a la prueba de evaluación final.

La ORDEN EDU/363/2015 dice que en lo referente a los procesos de evaluación se deberá seguir lo dispuesto la Ley Orgánica 2/2006 Art.36 del 3 de mayo, como en el RD 1105/2014 citado con anterioridad. Diciendo en la ORDEN EDU/363/2015 Art.30.3 que al menos se convocarán a lo largo del curso tres sesiones de evaluación, entendiéndose la última de ellas como una prueba de evaluación final. Se organizará en junio una prueba de recuperación de materias con una evaluación negativa. Por lo tanto, evaluamos para hacer una adecuación entre el proceso de enseñanza y las necesidades que requiere el alumnado, para tener una seguridad en que el proceso de enseñanza y aprendizaje cursa el camino del diseño primero, para adquirir cierta retroalimentación del trabajo realizado, como estrategia de motivación hacia el alumnado, y como mecanismo de certificación para confirmar, que el proceso de enseñanza se ha realizado de manera óptima.

A tenor de lo expuesto por la legislación y para que la programación se ajuste a lo dispuesto por la legislación citada se convocan tres pruebas ordinarias a lo largo del curso que coincidirá con el final de la exposición en clase de que cada bloque programado. De tal forma que la evaluación quedará de la siguiente manera:

- Evaluación del Bloque 1: Se evaluará de manera transversal a través de la evaluación del resto de bloques.

- Evaluación del Bloque 2: Se realizará el 16 de noviembre.
- Evaluación del Bloque 3: Se realizará el 11 de enero.
- Evaluación del Bloque 4: Se realizará el 3 de marzo.
- Evaluación Bloque 5: 25 de abril (Marx y Nietzsche). 31 de mayo (Ortega y Habermas).
- Evaluación de bloques pendientes: 1 de junio.
- Evaluación final: 2 de junio.

Dichas pruebas de evaluación del proceso de aprendizaje ordinario tendrán la forma y contenido de un examen tipo EBAU (Anexo 8) con el objetivo de que el alumno llegue suficientemente preparado y evaluado a dicha prueba, de tal modo que dicho proceso de evaluación cumple con el objetivo de examinar el proceso de aprendizaje de la etapa tanto como un valor en sí mismo, como en el sentido de ser una etapa en el proceso de acceso a los estudios superiores universitarios. La evaluación ordinaria de los bloques se sumará a la nota obtenida en un trabajo por bloque consistente en una entrevista con preguntas y respuestas al autor o autores en cuestión que se estén tratando. El ejercicio final de cada bloque contará con una nota del 70% y el trabajo de evaluación continua un 30%, siendo dividido a razón de un 10% por unidad.

Tanto la prueba de evaluación final como la prueba de evaluación extraordinaria con objetivo de recuperar bloques pendientes tendrán la misma forma que los ejercicios de evaluación ordinaria, es decir, un examen tipo EBAU. Tanto en el examen final, como en examen extraordinario no se tendrán en cuenta los trabajos de evaluación continua.

El curso lectivo consta de tres evaluaciones:

- Primera evaluación: Bloque 1 Y 2.
- Segunda evaluación: Bloque 1,3 y 4.
- Tercera evaluación: Bloque 1 y 5.
 - Prueba de evaluación de recuperación de bloques pendientes.
 - Prueba final de evaluación del curso académico.

Estrategias de evaluación

La asistencia al curso y la implicación serán corregidas y motivadas, pero no constituirán un criterio de evaluación. La asistencia al curso de segundo de Bachillerato es obligatoria por lo que no puede constituir en ningún caso un indicador de logro y la implicación se evaluará de manera suficiente en las pruebas finales de cada bloque, ya que la especificidad del curso en cuestión, segundo de bachillerato exige un compromiso de implicación por parte del alumnado y del profesorado tanto para la consecución de los objetivos de etapa, como para la preparación para la prueba y admisión de los estudios superiores universitarios.

La primera de las estrategias de evaluación y la más importante de ellas será la realización de un examen de consecución de logros al final de cada evaluación en las que se examinará de todos los contenidos pertinentes para la consecución del acceso a los estudios superiores (comentario de texto, pregunta teórica, definiciones y pregunta de relación). Para la cual se desarrollan rubricas de corrección tanto del contenido, como del comentario de texto ([Anexo 15](#)).

La segunda de las estrategias de evaluación será la realización de un cuestionario o entrevista al autor proporcionado por el profesor, pero sobre el cual se puede añadir cualquier otra cuestión que el alumno considere oportuna. También se seguirá en la evaluación una rúbrica para su corrección objetiva ([Anexo 16](#)).

Los ejercicios serán evaluados con notas de 0 a 10, siendo menores de cinco las evaluaciones negativas. Las competencias serán evaluadas de 0 a 4.

De esta manera conseguimos una dinámica de evaluación activa, progresiva y acumulativa, pero que en ningún caso sature de ejercicios al alumnado, ya que el tiempo para la transmisión de contenidos es fundamental en este curso y en esta asignatura de la Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son:

- Asistencia que será de obligado cumplimiento.
- Dos pruebas de logros por evaluación:
 - Realización de un trabajo que consistirá en el supuesto imaginario de una entrevista al filósofo que se ha estudiado en cada unidad. Ejemplo ([Anexo 14](#)).
 - Unidad 1: Entrevista a Sócrates
 - Unidad 2: Entrevista a Platón
 - Unidad 3: Entrevista a Aristóteles
 - Unidad 4: Entrevista a San Agustín
 - Unidad 5: Entrevista a Santo Tomás de Aquino
 - Unidad 6: Entrevista a Guillermo de Ockham
 - Unidad 7: Entrevista a Descartes
 - Unidad 8: Entrevista a Hume
 - Unidad 9: Entrevista a Kant
 - Unidad 10: Entrevista a Marx
 - Unidad 11: Entrevista a Nietzsche
 - Unidad 12: Entrevista a Ortega y Gasset
 - Unidad 13: No se realiza trabajo en esta unidad.

- Prueba de evaluación consistente en un ejercicio tipo EBAU, uno para cada evaluación. El ejercicio de evaluación final y el extraordinario será del mismo tipo.

Actividades de recuperación de los alumnos con materias pendientes.

No se programa ninguna actividad de recuperación de la asignatura de Filosofía para Primero de Bachillerato ya que no hay ningún alumno con la asignatura pendiente de otros años.

En vistas a la recuperación de los bloques con evaluación negativa se programa una fecha el 1 de junio para la recuperación de dicho contenido. Los alumnos que tengan pendientes dos evaluaciones en vez de una, el examen estará constituido por una mezcla de los contenidos de estas dos evaluaciones. La prueba de recuperación extraordinaria seguirá los mismos parámetros que la prueba ordinaria con vistas a la mejor y reiterada preparación para la prueba de acceso a los estudios superiores.

Evaluación de la programación didáctica e indicadores de logro

La Orden EDU/363/2015 nos remite al RD 1105/2014 Art.30 para legislar que no solo los procesos de aprendizaje del alumnado tienen que ser objeto de evaluación, sino que también debe serlo tanto los procesos de enseñanza, como la propia práctica docente. Dicho plan de evaluación debe ser incorporado al proyecto educativo, incluyendo su temporalidad y los instrumentos a emplear. Para ello en el artículo 21 de la propia Orden EDU/363/2015 nos dice que las mismas programaciones serán objeto de una evaluación final, formalizando dicha evaluación en una memoria que evaluará tanto los resultados finales, como el ejercicio del docente a lo largo del curso, la coordinación con el departamento de coordinación y, aspectos académicos, didácticos y demás.

La evaluación de la programación se realizará por tres vías:

- Cuestionario que se le entregará a los alumnos a lo largo del curso al terminar cada evaluación. La forma óptima de evaluar el proceso de enseñanza es calcular los objetivos y la huella que el proceso ha dejado en los alumnos, para ello, lo más oportuno es que los alumnos rellenen un breve cuestionario del cual se podrá sacar una serie de conclusiones (Anexo 17).
- Por otro lado, una forma de evaluar los resultados obtenidos con las programaciones es realizar una comparación de las evaluaciones positivas y negativas, así como de la evolución de las calificaciones de los alumnos, si la tendencia es positiva y negativa. Para ello se realizará un estudio de las calificaciones por evaluación, y un estudio final de las calificaciones a final de año con el objetivo de comparar las calificaciones con años anteriores.

- Por último, el profesor contará con un Diario de Observación donde apuntará las evaluaciones de corte cualitativo, es decir las correcciones, recomendaciones o modificaciones que sea conveniente hacer a la programación para obtener un resultado más positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de esta manera se hace de forma dinámica y continua, y no solo en momentos determinados del curso.

Resultados de la evaluación del curso

Hasta este momento se han evaluados contenidos que nos dan una nota numérica de 0 a 10, pero es necesario evaluar el desarrollo de las competencias. Para ello habrá que ponderar el peso que cada competencia tienen en la asignatura y rellenar una tabla. (Anexo 18). Con este objetivo se calculará la nota de la obtención de competencias sobre cuatro, teniendo en cuenta el desarrollo porcentual basado en el cálculo de peso de los estándares en cada evaluación reflejado en la tabla referida al Porcentaje Competencial. (Anexo 19).

Adecuación de los materiales y recursos didácticos

Con el resultado en la mano de la valoración de la programación didáctica se comprobará que los materiales y los recursos han resultado suficientes, en caso de no ser así se corregirá. Esta evaluación será llevada a cabo de manera ininterrumpida a lo largo del curso, pero cobrará una especial importancia en la parte final del mismo con la obtención de los resultados de la evaluación de la programación, para su corrección de cara a la programación del siguiente curso.

Evaluación de los métodos pedagógicos

La evaluación de los métodos pedagógicos se hará a través de la interpretación de la evaluación que obtengamos de la programación didáctica citada con anterioridad.

Conclusiones

Si bien entiendo que las conclusiones son más propias de un trabajo de investigación y no del desarrollo de una Programación didáctica, ya que las conclusiones de estas vienen dadas por el mero desarrollo de su metodología de manera práctica en el aula y a través de los indicadores de evaluación, sí puedo sacar algunos resultados de este trabajo de manera muy general.

La programación para la asignatura de Historia de la Filosofía de Segundo de Bachillerato es una programación condicionada por la prueba de acceso a los estudios superiores. Si bien, Bachillerato tiene un valor en sí mismo, se debe garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios universitarios. No obstante, y debido a la limitación temporal que exige la preparación de esta prueba de selección, la programación de la asignatura nos permite incorporar aspectos de innovación que favorece la asimilación de los contenidos acercándolos a su dimensión actitudinal. La programación de la asignatura sin perder de vista su objetivo principal, deja margen a la elaboración de una secuenciación que incluye aspectos que

favorecen la motivación e impulsan al estudiante al desarrollo de su autoconocimiento. Soy consciente de que otros niveles educativos permiten un mayor margen de maniobra en lo que a ese cometido se refiere, pero en líneas generales la programación expuesta ha intentado ajustarse al desarrollo tanto de todos los aspectos competenciales como al desarrollo del mayor número de elementos transversales de la etapa en cuestión.

Por lo tanto, la programación de Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato es una programación ajustada a los criterios de evaluación que el curso exige, pero al mismo tiempo, es una programación que sigue unas estrategias claras de combinación de aspectos memorísticos con aspectos heurísticos y transformativos, por otro lado, tarea consustancial al propio desarrollo de la filosofía.

Bibliografía

Aliseda, A. (2014). *La lógica como herramienta de la razón. Razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia*. College Publications.

Aronowitz S. & Giroux H. (1991). *Postmodern Education*. University of Minnesota Press.

Baigorri Goñi, Jose Antonio, Cifuentes Pérez Luis María, Pichel Martín, Jesús y Trapiello García, Víctor. (2016). *Historia de la Filosofía para Segundo de Bachillerato*. Ed. Eldelvives.

Cabrerizo, J., Rubio, M. J., y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Pearson.

CIFUENTES, Luis María (2000). *Enseñar filosofía y a filosofar*. Editorial Universidad de Zaragoza.

Clemente Linuesa, M. (2011). Diseñar el currículo: Prever y representar la acción. *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Morata, 99-111.

Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Laia.

Corbacho, J. P. (2005). *Cómo hacer programación didáctica y unidades didácticas*. Grupo Editorial Universitario.

De Castro Santa María, R. (1974). *Programación de Unidades Didácticas*. Academia Politécnica.

Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Dewey, J. (1943). *Experiencia y educación*. Losada.

_ (1929). *La escuela y la sociedad*. Librería española y extranjera.

_ (1930). *Pedagogía y filosofía*. Librería española y extranjera.

Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e Innovación curricular*. Publicaciones Universidad de Sevilla.

Echeverría Samanes B. & Martínez Clares, Pilar (2018). *Revolución 4.0, Competencias, Educación, y Orientación*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. 5-34. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n2/a02v12n2.pdf>

Fermoso, P (1970). *Filosofía de la educación*. Editorial Bibliográfica

Frau, M. J. & Sauleda, N. (2005). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Marfil.

García Pastor, Carmen (2008). “*Diversidad y prácticas de enseñanzas en las aulas*”. La atención a la diversidad diferentes miradas. Editorial Hergué. (137-167).

Gimeno Sacristán J. (2011) ¿Qué significa el Currículum?. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata, 9-33.

Gutiérrez-Rubí, A. (2017, Jan 11). *Cambios e incertidumbre: Momento VUCA. Cinco Dias* Retrieved from <https://www.proquest.com/newspapers/cambios-e-incertidumbre-momento-vuca/docview/1857508870/se-2?accountid=17252>

Hunt, D. E. & Sullivan E. V. (1985). *Entre psicología y educación-Modelos de Enseñanza*. Anaya.

Ignacio, Q. N. (2018). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Revista Complutense De Educación, 29(2), 627-628. doi:<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57379>

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2002). *Bachillerato. Currículo*. Ediciones Junta de Castilla y León.

Khun, Deanna (1981). *La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación*. Piaget monografía de infancia. Editorial Conjunto Anuario de Psicología. (144-160).

Luisa Galán, María & Echeita Gerardo (2011). “*La atención al alumnado con necesidades educativas especiales*”. Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Editorial Graó. (107-127).

Martínez, José. *Filosofía: analogía, oralidad e interdisciplinariedad*. Editorial Universidad de Zaragoza.

Martínez Ferrer, Juan & Ruiz Salguero, Juan Manuel (2008). “*Una forma diferente de entender la atención diversidad: El apoyo curricular*”. La atención a la diversidad diferentes miradas. Editorial Hergué. (167-191).

Martínez Torres, Mèrcé (2011). “*La atención al alumnado con altas capacidades*”. Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Editorial Graó. (127-146).

Mena Merchán, B (1999). *La programación. La unidad didáctica como Diseño y planificación del proceso de Enseñanza-aprendizaje*. Hergar.

_ (1999). *Diseño curricular de Aula. Teoría y Técnica de la Unidad Didáctica*. Anthema.

Morin E (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa

Poncela González, Ángel. (2014). *Historia de la Filosofía. Textos. Bachillerato. Pruebas de acceso a las Universidades de Castilla y León*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rohbeck, Johannes (2007). *Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza*. Dialogo filosófico.

Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). *La programación de la Enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Aljibe.

Rodríguez Sarmiento, M. E. & Bonilla Alarcón, J. (2010). *La programación didáctica: componentes y realización*. Formación Continuada Logoss.

Roger Ciurana, Emilio (1997). *Edgar Morin. Introducción al pensamiento complejo*. Secretariado de Publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Valladolid.

Salinas Silva, Sonia (2003). *Atención a la diversidad, Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes*. Editorial Ideas Propias.

Torres, J. (2020, Oct 19). *Es el fin del 'entorno VUCA'. vivimos 'tiempos BANI'*. CE Noticias Financieras Retrieved from <https://www.proquest.com/wire-feeds/es-el-fin-del-entorno-vuca-vivimos-tiempos-bani/docview/2452324998/se-2?accountid=17252>

Torsten H & Neville T. (1992). *Enciclopedia internacional de Educación*. Vicens Vives.

Wheeler D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Santillana.

Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Herder.

Zabala, A. & Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Webgrafía

- Destino web con la temática de informes de mercado de trabajo del Servicio Estatal de Empleo Español:

<https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/informes-mercado-trabajo/informacion-titulaciones/informacion-titulaciones-universitarias.html>

- Destino web con los acuerdos llevados a cabo sobre la economía basada en el conocimiento, el 23 y 24 de marzo del 2000, en Lisboa.

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

- Informe Delors, J (2006) para la UNESCO: “Los cuatro pilares de la educación”. Santillana, 91-73.

https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidades de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

<https://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>

- ORDEN EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-747-2014-22-agosto-regula-elaboracion-ejecucion-p>

- ORDEN EDU/388/2016, de 6 de mayo, por la que se regulan los "Premios a los Mejores Planes de Lectura de Centro".

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-388-2016-6-mayo-regulan-premios-mejores-planes-le>

- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que

se refiere la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-4372>

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>

- Orden EDU/888/2009, 20/4, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/edu-888-2009-20-4-regula-procedimiento-garantizar-derecho-a>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

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

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>

- ORDEN EDU/255/2020, de 4 de marzo, por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional y profesores de música y artes escénicas, así como procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en los mencionados cuerpos y acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras

<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-255-2020-4-marzo-convocan-procedimientos-selectiv>

Universidad de Salamanca

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



VNiVERSiDAD
DSALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Programación Didáctica para
Historia de la Filosofía
(2º de Bachillerato)

ANEXOS

Anexo 0: (Secuenciación y temporalización de las unidades).

Historia de la Filosofía (2º Bachillerato)										
Bloque 1. Contenidos transversales										
Contenidos: El comentario de texto. El diálogo filosófico y la argumentación. // Las herramientas de aprendizaje e investigación de la Filosofía. // Las aplicaciones de las competencias TIC a la Historia de la Filosofía.										
Contenidos concretos	Distribución temporal	Criterios de evaluación	Estandares de aprendizaje evaluables	Competencias	Objetivos	Técnicas educativas	Recursos y materiales	Procedimientos e instrumentos de evaluación	Criterios de calificación	Medidas de Atención a a los alumnos con necesidades educativas especiales
Unidad 0. ¿Cómo realizar un comentario de texto? El sentido de la argumentación. El comentario de texto. El diálogo filosófico y la argumentación. Las herramientas de aprendizaje e investigación en filosofía.	Dos sesiones. 16 y 20 de septiembre. El día 15 es de presentación de la asignatura, objetivos y logros. - 1ª sesión: Exposición de herramientas de comentario. - 2ª Planteamiento de ejercicios prácticos.	Realizar el análisis de fragmentos de los textos más relevantes de la historia de la filosofía y ser capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas. Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes. Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.	Comprende el sentido global de los textos más relevantes de los autores estudiados, reconociendo el orden lógico de la argumentación y siendo capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas reconociendo los planteamientos que se defienden. Analiza las ideas del texto. Identificando la conclusión y los conceptos e ideas relevantes, reconociendo la estructura del texto y el orden lógico de sus ideas. Argumenta la explicación de las ideas presentes en el texto, relacionándolas con la filosofía del autor y contenidos estudiados. Articula sus propias opiniones con claridad y coherencia, tanto oralmente como por escrito. Utiliza el diálogo racional en la defensa de sus opiniones, valorando positivamente la diversidad de ideas y a la vez, apoyándose en los aspectos comunes. Sintetiza correctamente la filosofía de cada autor, mediante resúmenes de sus contenidos fundamentales, clasificándolos en los núcleos temáticos que atraviesan la historia de la filosofía: realidad, conocimiento, ser humano, ética y política.	.CCL .CAA .SIEE	b) d) e) k) l)	_ Caso práctico (una sesión) _ Realización de ejercicios (una sesión)	_ Cuaderno _ Fotocopias de comentarios _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Aula	_ Implicación y asistencia	Se evaluará en los exámenes respectivos de cada unidad.	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Entrevista personal _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Bloque 2. La filosofía en la Grecia antigua

Contenidos: La Filosofía en la Grecia antigua: El origen de la Filosofía griega: los presocráticos. // El giro antropológico de la filosofía: los Sofistas y Sócrates. // Platón. El autor y su contexto filosófico. Sistema filosófico platónico: teoría de las ideas (ontología, epistemología, antropología). Ética y política: la república. // Aristóteles. El autor y su contexto filosófico. La filosofía teórica: metafísica, física, y teoría del conocimiento. La filosofía práctica: ética y política. // Las escuelas éticas del helenismo: epicureísmo, estoicismo y escepticismo. // La ciencia en la época helenística: ingeniería, matemática, astronomía, medicina y geografía

Contenidos concretos	Distribución temporal	Criterios de evaluación	Estandares de aprendizaje evaluables	Competencias	Objetivos	Técnicas educativas	Recursos y materiales	Procedimientos e instrumentos de evaluación	Criterios de calificación	Medidas de Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales
Unidad 1. El origen de la filosofía en Grecia. Los filósofos presocráticos. Los sofistas y Sócrates Tratar el surgimiento de la filosofía en Grecia, la reflexión de los primeros filósofos milesios, junto con las afirmaciones de Parménides-Heráclito, y el sentido del conocimiento en Pitágoras. El pensamiento de los sofistas, su postura social, política, el papel de la retórica. La confrontación del pensamiento de Sócrates con esta escuela y, el giro antropológico que supone dicho enfrentamiento de posiciones.	Diez sesiones: 21, 22, 23, 27, 28, 29 y 30 de septiembre y 4,5,6 de octubre.	Conocer el origen de la filosofía en Grecia. Relacionar el planteamiento de la escuela presocrática con otros autores del momento. Entender los cambios socioculturales de este periodo, apreciando críticamente su discurso	Distingue las respuestas de la corriente presocrática en relación al origen del Cosmos, los conceptos fundamentales de la dialéctica de Sócrates y el convencionalismo democrático y el relativismo moral de los sofistas, identificando los problemas de la Filosofía Antigua, relacionándolas con el posterior conocimiento de Platón	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) h) i) k) l)	_ Comentario de Imagen (diez sesiones - transversal) _ Método expositivo (siete sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (Una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Púpitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 16 de noviembre (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 3 de noviembre.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
Unidad 2. Platón El autor y su contexto filosófico. El sistema filosófico platónico, la teoría de las ideas (ontología, epistemología y, antropología). La ética y la política en Platón, la obra de la República.	Diez sesiones: 7,13,14,18,19, 20,21,25,26,27 de octubre	Comprender el primer gran sistema filosófico, el idealismo de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud, relacionarlo con la filosofía presocrática y el giro antropológico de Sócrates y los Sofistas, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Grecia Antigua y apreciando críticamente su discurso.	Utilizar conceptos de Platón como idea, mundo sensible, mundo inteligible. Bien, Razón, doxa, episteme, universal, absoluto, dualismo, reminiscencia, transmigración, mimesis, methexis, virtud y justicia, entre otros y aplicándolos con rigor. Entender y explicar con claridad tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Platón, analizando la relación entre realidad y conocimiento, la concepción dualista del ser humano y la dimensión antropológica y política de la virtud Relaciona la filosofía de los presocráticos, los Sofistas, y Sócrates con las soluciones aportadas por Platón. Respetar el esfuerzo de la filosofía de Platón por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Grecia Antigua, valorando positivamente el diálogo como método filosófico, el nacimiento de las utopías sociales, el sentido del gobernante-filósofo o su defensa de la inclusión de las mujeres en la educación.	.CCL .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de Imagen (diez sesiones - transversal) _ Método expositivo (siete sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Púpitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 16 de noviembre (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 3 de noviembre.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Unidad 3. Aristóteles y la filosofía helenística Aristóteles. El autor y su contexto filosófico. La filosofía teórica: la metafísica, la física y la teoría del conocimiento. La filosofía práctica: ética y política. Las escuelas éticas del helenismo: epicureísmo, estoicismo y escepticismo. La ciencia en la época helenística: ingeniería, matemática, astronomía, medicina y geografía.	Diez sesiones: 28 de octubre y 2,3,4,8,9,10,11,15,16 de noviembre. El 16 de noviembre es la sesión de evaluación del bloque dos.	Entender el sistema teológico de Aristóteles, relacionándolo con el pensamiento de Platón, la física de Demócrito y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y con los cambios socioculturales de la Grecia Antigua. Conocer las distintas escuelas éticas surgidas en el helenismo como el Epicureísmo, el Estoicismo, y el Escepticismo, valorando su papel en el contexto socio-histórico y cultural de la época y reconocer la repercusión de los grandes científicos helenísticos, apreciando la gran importancia para Occidente de la Biblioteca de Alejandría.	Utiliza con rigor conceptos del marco del pensamiento de Aristóteles, como sustancia, ciencia, metafísica, materia, forma, potencia, acto, causa, efecto, teleología, lugar natural, inducción, deducción, abstracción, alma, monismo, felicidad y virtud entre otros, utilizándolos con rigor. Comprender y explicar con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Aristóteles, examinando su concepción de la metafísica y la física, el conocimiento, la ética eudemonística y la política, comparándolas con las teorías de Platón. Describe las respuestas de la física de Demócrito, identificando los problemas de la Filosofía Antigua y relacionándolas con las soluciones aportadas por Aristóteles. Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Aristóteles por contribuir al desarrollo del pensamiento occidental valorando positivamente el planteamiento científico de las cuestiones. Describe las respuestas de las doctrinas éticas helenísticas e identifica algunos de los grandes logros de la ciencia alejandrina.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de Imagen (Diez sesiones - transversal) _ Método expositivo (siete sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Púlpitos _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 16 de noviembre (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 22 de noviembre.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Propuesta de trabajo de investigación _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
---	---	---	--	--	-------------------------------	--	---	--	--	--

Bloque 3. La filosofía medieval

Contenidos: La Filosofía Medieval. Cristianismo y filosofía. Agustín de Hipona. Fe y razón: conocimiento, verdad e iluminación. El libre albedrío, la libertad humana y el problema del mal. La filosofía de la historia de San Agustín: La Ciudad de Dios. // La filosofía árabe y judía en la Edad Media. // La Escolástica medieval. Tomas de Aquino. El autor y su contexto filosófico. La relación razón-fe y la posibilidad de la teología como ciencia. La demostración de la existencia de Dios. La ontología tomista: el ser y los seres. Ética y política. La ley moral y su relación con el bien común. // La crisis de la escolástica en el S. XIV: el nominalismo de Guillermo de Ockham. La teoría del conocimiento y la crítica de los conceptos metafísicos de la escolástica tradicional. La teología y las consecuencias de la omnipotencia divina: la separación entre razón y fe. El nominalismo de Ockham: el problema de los universales. La teoría política: la relación iglesia-estado

Contenidos concretos	Distribución temporal	Criterios de evaluación	Estandares de aprendizaje evaluables	Competencias	Objetivos	Técnicas educativas	Recursos y materiales	Procedimientos e instrumentos de evaluación	Criterios de calificación	Medidas de Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales
Unidad 4. Introducción al pensamiento medieval. San Agustín. Filosofía árabe y judía. Tratar la relación del Cristianismo con la Filosofía. La problemática Fe-Razón en S. Agustín . Las nociones de conocimiento, verdad e iluminación. Exponer la cuestión del libre albedrío, la libertad humana y el problema del mal. Tratar la filosofía de la Historia en San Agustín. La ciudad de Dios. Hablar de la filosofía árabe y judía en la Edad Media.	Cinco sesiones: 17,18,22,23 y 24 de noviembre	Explicar el origen del pensamiento cristiano y el encuentro del cristianismo con la Filosofía, a través de las ideas de Agustín de Hipona, apreciando la defensa de la libertad, el conocimiento interior, la verdad y la historia.	El alumno explica el encuentro de la Filosofía y la religión cristiana en sus orígenes, a través de las tesis centrales del pensamiento de San Agustín. Es capaz de distinguir las respuestas del agustinismo, la filosofía árabe y la judía, así como la del nominalismo, identificando cuáles eran los problemas de la Filosofía medieval y relacionando las diferentes ideas.	.CCL .CAA .SIEE .CEC	a) b) d) e) h) i) k) l)	_ Comentario de Imagen (cinco sesiones - transversal) _ Método expositivo (cinco sesiones)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Aula	_ Realización de prueba el 11 de enero (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 20 de diciembre.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Entrevista personal _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
Unidad 5. Santo Tomás de Aquino. Describir la Escolástica medieval. Tratar el autor y su contexto refiriéndonos a Tomás de Aquino. La cuestión de la relación entre fe y razón en Santo Tomás. La posibilidad de la teología como ciencia. La demostración de la existencia de Dios en Santo Tomás y las vías tomistas. La ontología tomista: el Ser y los seres. La Ética y la política en Santo Tomás, la cuestión de la Ley moral y su relación con el bien común.	Diez sesiones: 25,29,30 de noviembre y 1,2,9,13,14,15, 16 de diciembre	Entender la síntesis de Santo Tomás, estableciendo una relación con el pensamiento de San Agustín por un lado y, la Filosofía Árabe y Judía por el otro. Valorar la influencia y el desarrollo de las ideas de Santo Tomás relacionándolo con los cambios socioculturales de la Edad Media	El alumno es capaz de definir conceptos de Tomás de Aquino como razón, fe, verdad, Dios, esencia, existencia, creación e inmortalidad, Ley nNatural, Ley positiva y precepto, entre otros. Entiende con claridad tanto el lenguaje oral como el escrito empleado en las teorías fundamentales de Santo Tomás, distinguiendo por ejemplo entre razón y fe, las vías de la demostración de la existencia de Dios y la Ley Moral, haciendo una comparación con la Filosofía Antigua. Valora el esfuerzo de la filosofía de Tomás de Aquino a la hora de contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales acaecidos en la Edad Media, juzgando de manera positiva la universalidad de la Ley Moral.	.CCL .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de Imagen (Diez sesiones - transversal) _ Método expositivo (siete sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa concetual (Una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 11 de enero (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 20 de diciembre.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Propuesta de trabajo de investigación _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Unidad 6. El nominalismo de Guillermo de Ockham. Tratar la cuestión de la crisis de la Escolástica en el Siglo XIV, el nominalismo de Guillermo de Ockham. La teoría del conocimiento y la crítica de los conceptos metafísicos que hace Guillermo de Ockham. La teología y las consecuencias de la omnipotencia divina: la separación que se produce entre razón y fe en Guillermo de Ockham. El nominalismo. Tratar el problema de los Univesales. Y por último, mencionar la teoría política referida a la cuestión de la relación entre la Iglesia y el Estado.	Cinco sesiones: 20,21,22 de diciembre y 10 y 11 de enero	Conocer algunas teorías de Guillermo de Ockham, reflexiones que supusieron la separación entre razón y fe, la consecuente independencia de la filosofía y el definitivo impulso para la ciencia	El alumno es capaz de conocer las tesis centrales del nominalismo de Ockham y su importancia para dar el paso a la Modernidad.	.CCL .CMCT .CAA .SIEE .CEC	a) b) d) e) h) i) k) l)	_ Comentario de Imagen (cinco sesiones - transversal) _ Método expositivo (cinco sesiones)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Aula	_ Realización de prueba el 11 de enero (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 17 de enero.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
--	--	---	--	--	----------------------------	---	---	--	--	---

Bloque 4. La filosofía en la modernidad y en la Ilustración

Contenidos: La Filosofía en la Modernidad y la Ilustración. La filosofía en el Renacimiento: el cambio de paradigma aristotélico. La revisión de la tradición epistemológica y la Nueva ciencia: Francis Bacon y la revolución científica. El antropocentrismo y la dignitas hominis: Pico della Mirandola y Pérez de Oliva. El realismo político de Maquiavelo. La filosofía castellana en el siglo XVI: el problema americano y la moral económica. // Descartes. El autor y su contexto filosófico y antropológico. El método cartesiano: las reglas del método y la superación del escepticismo. La aplicación del método a la metafísica: la deducción de las tres sustancias y su relación. El dualismo antropológico cartesiano: la relación pensamiento-extensión. La superación de las contradicciones del cartesianismo: el monismo panteísta de Spinoza. // Hume. El autor y su contexto filosófico: Locke. La teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. La crítica de la metafísica tradicional: Dios, yo y mundo exterior. Los principios de la moral humeana. El liberalismo político de John Locke y la crítica de Hume al contractualismo. // La Ilustración francesa. Rousseau. La teoría contractual de Rousseau y el concepto de voluntad general. // El Idealismo trascendental. Kant. El autor y su contexto filosófico: Critica de la Razón Pura: la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia. La Crítica de la razón práctica: la ética formal kantiana. La filosofía de la historia de Kant y el camino hacia la paz perpetua

Contenidos concretos	Distribución temporal	Criterios de evaluación	Estandares de aprendizaje evaluables	Competencias	Objetivos	Técnicas educativas	Recursos y materiales	Procedimientos e instrumentos de evaluación	Criterios de calificación	Medidas de Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales
Unidad 7. La nueva ciencia. Descartes. Entender el cambio de que supuso el Renacimiento para la Filosofía y relacionarlo con el cambio de paradigma aristotélico. Comprender quién fue Francis Bacon y entender el proceso de la revolución científica. Conocer el realismo político de Maquiavelo. Tratar al autor Descartes y su contexto filosófico y antropológico. Hablar del método cartesiano, de las reglas del método y la superación del escepticismo. La aplicación de dicho método a la metafísica, entender la deducción de las tres sustancias y su relación. Tratar el dualismo antropológico cartesiano y la relación del pensamiento y la extensión. Conocer la superación de las contradicciones del cartesianismo, y conocer el concepto de monismo panteísta de Spinoza.	Diez sesiones: 12,13,17,18,19,20,24,25,26,27 de enero	Comprender la importancia del giro del pensamiento occidental que es un anticipo de la Modernidad, el papel del Renacimiento y del humanismo, enlazándolo con la investigación de los prejuicios del conocimiento relatados por Francis Bacon. En resumidas cuentas, las implicaciones de la Revolución Científica, conociendo las tesis fundamentales del realismo político de Maquiavelo. Entender el racionalismo de Descartes, distinguiendo y relacionándolo con el planteamiento de Hume y de Spinoza, valorando la influencia que tuvo en el desarrollo de las ideas y de los cambios socioculturales acaecidos en la Edad Moderna.	Comprender la importancia intelectual del giro del pensamiento científico dado en el Renacimiento y describir las respuestas de la Filosofía humanista sobre la naturaleza humana. Explicar las ideas ético-políticas fundamentales de N. Maquiavelo y compara los sistemas ético-políticos anteriores. Identifica conceptos de Descartes como razón, certeza, método, duda, hipótesis, cogito, idea, substancia y subjetivismo entre otros, aplicándolos con rigor. Comprende y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Descartes, analizando el método y la relación entre conocimiento y realidad a partir del cogito y el dualismo en el ser humano, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua y Medieval. Identifica los problemas de la Filosofía Moderna relacionándolos con las soluciones aportadas por Descartes. Estima y razona el esfuerzo de la filosofía de Descartes por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente la universalidad de la razón cartesiana.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de Imagen (Diez sesiones - transversal) _ Método expositivo (siete sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Púpitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 3 de marzo (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 17 de febrero.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
Unidad 8. El empirismo. Hume. Tratar el contexto filosófico y antropológico de Hume y su vida. Conocer la teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. Entender la crítica a la metafísica tradicional que supuso el pensamiento de Hume: el concepto de Dios, yo y mundo exterior. Hablar de los principios de la moral humeana. Conocer la obra de Locke, sobretudo en lo que respecta al liberalismo político, así como la crítica de Hume al contractualismo.	Seis sesiones: 31 de enero y 1,2,3,7,8 de febrero	Conocer el empirismo de Hume relacionándolo con el liberalismo político de Locke y valorando la influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socio culturales de la Edad Moderna.	Utiliza conceptos de Hume como escepticismo, crítica, experiencia, percepción, inmanencia, asociación, impresiones, ideas, hábito, contradicción, causa, creencia, sentimiento, mérito, utilidad, felicidad, contrato social, libertad y deber, entre otros, usándolos con rigor. Entiende y explica con claridad tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Hume distinguiendo los principios y elementos del conocimiento, respecto a la verdad, la crítica a la causalidad y a la sustancia y el emotivismo moral, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y el racionalismo moderno. Conoce y explica las ideas centrales del liberalismo político de Locke, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Hume. Valora el esfuerzo de la filosofía de Hume por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, juzgando positivamente la búsqueda de la felicidad colectiva.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de imagen (seis sesiones - transversal) _ Debate guiado (una sesión) _ Método expositivo (cuatro sesiones) _ Exposición de audiovisuales (1/2 sesión) _ Dilema moral del tranvía (1 sesión) _ Lectura conjunta de texto (1/2 sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Púpitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Fotocopias de texto sobre el dilema _ Fotocopia del texto de Hume _ Aula	_ Realización de prueba el 3 de marzo (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 17 de febrero.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Propuesta de trabajo de investigación _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Unidad 9. La Ilustración y el idealismo trascendental. Kant. Entender el papel de la Ilustración francesa y la importancia del pensamiento de Rousseau y su teoría contractual, así como el concepto de voluntad general. Tratar el Idealismo trascendental de Kant. Hablar del contexto filosófico y de la vida del autor. Tratar el contenido más representativo de la Crítica a la Razón pura, es decir la teoría del conocimiento y la posibilidad de la metafísica como ciencia. Explicar lo más relevante de la Crítica a la razón práctica, es decir, la ética formal kantiana. Hablar de la filosofía de la historia de Kant y el concepto de paz perpetua.	Doce sesiones: 9,10,14,15,16,17,21,22,23,24 de febrero y 2 y 3 de marzo.	Conocer los principales ideales de los Ilustrados franceses, profundizando en el pensamiento de Rousseau, valorando la importancia que tuvo el pensamiento de este para el surgimiento de la democracia mediante un orden social que es acorde a la naturaleza humana. Comprender el idealismo crítico de Kant, relacionándolo con el racionalismo de Descartes, el empirismo de Hume y la filosofía ilustrada de Rousseau, valorando la influencia de dicho idealismo y su pensamiento en general en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Moderna.	Comprende los ideales que impulsaron los ilustrados franceses y explica el sentido y trascendencia del pensamiento de Rousseau, su crítica social, la crítica a la civilización, el estado de naturaleza, la defensa del contrato social y la voluntad general. Aplica conceptos de Kant como sensibilidad, entendimiento, razón crítica, trascendental, ciencia, innato, juicio a priori, a posteriori, facultad, intuición, categoría, ilusión trascendental, idea, ley, fenómeno, nómeno, voluntad, deber, imperativo categórico, autonomía, postulado, libertad, dignidad, persona, paz y pacto, entre otros y utilizándolos con rigor. Entiende y explica con claridad tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Kant, analizando las facultades y los límites del conocimiento, la Ley Moral y la paz perpetua, comparándolas con las teorías de la Filosofía Antigua, Medieval y Moderna. Respeta y razona el esfuerzo de la filosofía de Kant por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios socioculturales de la Edad Moderna, valorando positivamente tanto la dignidad como la búsqueda de la paz entre las naciones y criticando el androcentrismo de la razón. Describe la teoría política de Rousseau, identificando los problemas de la Filosofía Moderna y relacionándolas con las soluciones aportadas por Kant.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) c) d) e) g) h) i) j) k) l)	_ Comentario de Imagen (Doce sesiones - transversal) _ Método expositivo (nueve sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (Una sesión) _ Mapa conceptual (Una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba el 3 de marzo (prueba final de bloque). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 10 de marzo.	_ Trabajo 10% _ Ejercicio final 70%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
---	---	--	--	--	----------------------------------	--	---	---	--	---

Contenidos. La Filosofía contemporánea. Marx. El autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx: Hegel y Feuerbach. Humanismo y praxis en Karl Marx: la producción social de la vida y el concepto de alienación. El materialismo histórico: modos de producción, estructura y superestructura. // Nietzsche. El autor y su contexto filosófico. Un antecedente filosófico de Nietzsche: Schopenhauer. El nuevo método filosófico de Nietzsche. La crítica a la cultura occidental: lenguaje, metafísica y religión. La moral en Nietzsche: la transmutación de los valores y el anuncio del superhombre. // La filosofía española: Ortega y Gasset. El autor y su contexto filosófico. El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno. Primera etapa del pensamiento orteguiano: el perspectivismo. Segunda etapa del pensamiento orteguiano: el raciovitalismo. Tercera etapa del pensamiento orteguiano: la razón histórica. // Fenomenología y filosofía existencialista: Heidegger, Sartre y Camus. // Neopositivismo y filosofía analítica: Russell, Wittgenstein y Popper. El enfoque filosófico de la historia de la ciencia: Kuhn, Lakatos y Feyerabend. // La racionalidad dialógica de Habermas. El autor y su contexto filosófico. Habermas y la crítica de la Escuela de Frankfurt. La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes. Conocimiento e Interés: la crítica del conocimiento. Teoría de la Acción Comunicativa: la ética dialógica de Habermas y sus aplicaciones socio-políticas. // El pensamiento posmoderno. Principales características del pensamiento posmoderno. Algunos casos relevantes: Lyotard, Vattimo, Baudrillard

Contenidos concretos	Distribución temporal	Criterios de evaluación	Estandares de aprendizaje evaluables	Competencias	Objetivos	Técnicas educativas	Recursos y materiales	Procedimientos e instrumentos de evaluación	Criterios de calificación	Medidas de Atención a los alumnos con necesidades educativas especiales
Unidad 10. Marx. Tratar el autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx que son Hegel y Feuerbach. Hablar del humanismo y de la praxis en Karl Marx, de la producción social de la vida y del concepto de alienación. Tratar la cuestión del materialismo histórico, los modos de producción, el concepto de estructura y superestructura.	Doce sesiones: 7,8,9,10,14,15,16,17,21,22,23,24 de marzo	Entender el materialismo histórico de Marx. Relacionándolo con el idealismo de Hegel y con Feuerbach, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.	El alumno identifica conceptos de Marx tales como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, plusvalía y humanismo entre otros y es capaz de utilizarlos con rigor. Es capaz de conocer y explicar con claridad tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico y su crítica al idealismo, a la alienación a la ideología y la visión humanista del individuo que tenía Marx. Es capaz de identificar los problemas de la Filosofía Contemporánea estableciendo una relación con las soluciones dadas por Marx. También valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando de manera positiva la defensa de la igualdad social.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) c) d) e) g) h) i) j) k) l)	- Comentario de Imagen (Doce sesiones - transversal) - Método expositivo (nueve sesiones) - Debate dirigido (una sesión) - Comentario de texto (una sesión) - Mapa conceptual (una sesión)	- Cuaderno - Pizarra - Apuntes - Libro de texto - Pupitres - Tizas - Borrador - Ordenador - USB - Proyector - Equipo de audio - Aula	- Realización de prueba intermedia el 25 de abril (prueba final de Unidad Marx y Nietzsche). - Trabajo entrevista al autor a entregar el 18 de mayo.	Trabajo 10% Ejercicio final 35%	- Modificación de la distribución espacial. - Realización de cuestionamientos indagatorios. - Entrevista personal. - Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) - Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
Unidad 11. Nietzsche. Tratar el autor y su contexto filosófico. Hablar del antecedente filosófico de Nietzsche que es Schopenhauer. Hablar del nuevo método filosófico de Nietzsche y de la crítica a la cultura occidental, del lenguaje, de la metafísica y de la religión. Hablar del concepto de moral en Nietzsche, de la transmutación de los valores y del anuncio del superhombre.	Doce sesiones: 28,29,30,y 31 de marzo y, 4,5,6,18,19,20,21,25 de abril	Comprender el vitalismo de Nietzsche, relacionándolo con el vitalismo de Schopenhauer y valorar su influencia en desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.	EL alumno define conceptos de Nietzsche como crítica, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, transvaloración, nihilismo, superhombre, voluntad de poder, y eterno retorno, entre algunos otros y es capaz de aplicarlos con rigor. Es capaz de entender y explicar con claridad tanto en lenguaje oral como escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la crítica a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y de la voluntad de poder, siendo capaz de comparara unas teorías con otras como por ejemplo de la Filosofía Antigua, Medieval, Moderna o Contemporánea. Es capaz de distinguir las respuestas que da Schopenhauer en su afirmación de la voluntad, identificando los problemas de la filosofía contemporánea y relacionando sus aportaciones con las hechas por Nietzsche. Además, el alumno es capaz de estimar el esfuerzo de la filosofía de Nietzsche por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando de manera positiva la defensa de la verdad y de la libertad.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) j) k) l)	- Comentario de Imagen (Doce sesiones - transversal) - Método expositivo (nueve sesiones) - Debate dirigido (una sesión) - Comentario de texto (una sesión) - Mapa conceptual (una sesión)	- Cuaderno - Pizarra - Apuntes - Libro de texto - Pupitres - Tizas - Borrador - Ordenador - USB - Proyector - Equipo de audio - Aula	- Realización de prueba intermedia el 25 de abril (prueba final de Unidad Marx y Nietzsche). - Trabajo entrevista al autor a entregar el 18 de mayo.	Trabajo 10% Ejercicio final 35%	- Modificación de la distribución espacial. - Realización de cuestionamientos indagatorios. - Propuesta de trabajo de investigación - Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Entrevista personal) - Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Unidad 12. Ortega y Gasset. Englobar a Ortega y Gasset en lo que se denomina filosofía española. Hablar del autor y su contexto filosófico. Tratar las etapas del pensamiento orteguiano: la primera etapa o perspectivismo, la segunda etapa o raciovitalismo y la tercera etapa que trata la cuestión de la razón histórica. Hablar del pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno.	Doce sesiones: 26,27,28 de abril y, 3,4,5,9,10,11,12,16,17 de mayo	Entender el raciovitalismo de Ortega y Gasset, relacionándolo con figuras tanto de la Filosofía Española, véase Unamuno, como del pensamiento europeo, valorando las influencias que recibe y la repercusión del pensamiento de este en el desarrollo de las ideas y la regeneración social, cultural y política de España.	El alumno es capaz de utilizar conceptos y aplicarlos con rigor tales como objetivismo, ciencia, europeización, Filosofía, mundo, circunstancia, perspectiva, razón vital, Raciovitalismo, vida, categoría, libertad, idea, creencia, historia, razón histórica, generación, hombres-masa y hombre selecto entre algunos otros. El alumno es capaz de comprender y explicar con claridad tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía y del análisis social de Ortega y Gasset, relacionándolas con posturas filosóficas como el realismo, el racionalismo, el vitalismo o el existencialismo, entre algunas otras. El alumno es capaz de respetar el esfuerzo de la filosofía de Ortega y Gasset por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales y culturales de la Edad Contemporánea española, valorando de manera positiva su compromiso con la defensa de la cultura y de la democracia.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) d) e) g) h) i) k) l)	_ Comentario de Imagen (Doce sesiones - transversal) _ Método expositivo (nueve sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba intermedia el 31 de mayo (prueba final de Unidad Ortega y Habermas). _ Trabajo entrevista al autor a entregar el 18 de mayo.	_ Trabajo _ Ejercicio final 35%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Enrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.
Unidad 13. Introducción a la filosofía contemporánea. Habermas. Tratar la cuestión de la Fenomenología y el existencialismo, haciendo mención a las figuras de Heidegger, Sartre y Camus. Hacer mención al neopositivismo y la filosofía analítica representada en autores como Russell, Wittgenstein y Popper. Abordar el enfoque filosófico de la historia de la ciencia, haciendo mención de autores como Kuhn, Lakatos y Feyerabend. Tratar la cuestión de la racionalidad dialógica de Habermas. Tratar el autor y su contexto filosófico. La crítica de Habermas a la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes. Tratar la cuestión del conocimiento e interés, y la crítica del conocimiento. Tratar la Teoría de la Acción Comunicativa, la cuestión de la ética dialógica de Habermas y sus aplicaciones socioculturales. Abordar el pensamiento posmoderno, resaltando las principales características de este pensamiento, resaltando la importancia de algunas personalidades como Lyotard, Vattimo o Baudrillard.	Ocho sesiones: 18,19,23,24,25,26,30 y 31 de mayo. Dos sesiones de preguntas y repaso: 1 y 2 de junio.	Conocer las tesis fundamentales de la crítica de la Escuela de Frankfurt, analizando la racionalidad dialógica de Habermas, relacionándolo con la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt y valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea. Conocer las tesis más definitorias del pensamiento posmoderno, identificando las tesis fundamentales de Vattimo, Lyotard, y Baudrillard, y valorando críticamente su repercusión en el pensamiento filosófico a partir de finales del s. XX.	El alumno es capaz de identificar conceptos que aporta Habermas como el de conocimiento, interés, consenso, verdad, enunciado, comunicación, desigualdad o mundo de la vida y conceptos de la filosofía moderna como deconstrucción, diferencia, cultura, texto, arte y comunicación entre otros, aplicándolos de manera rigurosa. El alumno entiende y explica con claridad tanto en un lenguaje oral, como en uno escrito, las teorías de la filosofía de Habermas, haciendo una distinción entre los intereses del conocimiento y la acción comunicativa relacionándolo con las teorías fundamentales de la posmodernidad, analizando la deconstrucción de la modernidad, desde el punto de vista de la multiplicidad de la sociedad de la comunicación y las teorías fundamentales de la postmodernidad, considerando dicha deconstrucción desde la multiplicidad citada con anterioridad. El alumno identifica y reflexiona sobre las respuestas que da la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, identificando de manera clara los problemas de la Filosofía Contemporánea. El alumno estima el esfuerzo de la filosofía de Habermas y del pensamiento posmoderno por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, valorando positivamente su esfuerzo en la defensa del diálogo racional y el respeto a la diferencia. El alumno conoce las tesis características del pensamiento posmoderno como la crítica a la razón ilustrada a la idea de progreso, el pensamiento totalizador, la trivialización de la existencia, el crepúsculo del deber o la pérdida del sujeto frente a la cultura de masas, entre otras. El alumno explica y argumenta sobre las principales tesis de filósofos posmodernos como Vattimo, Lyotard y Baudrillard reflexionando sobre la vigencia que estos autores tienen en la actualidad.	.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC	a) b) c) d) e) g) h) i) j) k)	_ Comentario de Imagen (Ocho sesiones - transversal) _ Método expositivo (cinco sesiones) _ Debate dirigido (una sesión) _ Comentario de texto (una sesión) _ Mapa conceptual (una sesión)	_ Cuaderno _ Pizarra _ Apuntes _ Libro de texto _ Pupitres _ Tizas _ Borrador _ Ordenador _ USB _ Proyector _ Equipo de audio _ Aula	_ Realización de prueba intermedia el 31 de mayo (prueba final de Unidad Ortega y Habermas).	_ Ejercicio final 35%	_ Modificación de la distribución espacial. _ Realización de cuestionamientos indagatorios. _ Relación contenidos previos - contenidos nuevos (Enrevista personal) _ Aporte de dossier con información adicional sobre ciertos contenidos que el alumno considere relevante en la entrevista y que guarde conexión con la imagen y el contenido de la unidad.

Objetivos de la etapa		Objetivos
Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, adquiriendo una conciencia que es cívica y responsable, inspirada por los valores de la Constitución española y los Derechos humanos, de manera que se fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.		a)
Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de una forma responsable y autónoma, que les conduzca a desarrollar el espíritu crítico, previniendo y resolviendo de manera pacífica los conflictos sociales, familiares y personales.		b)
Fomentar la igualdad de tipo efectivo de los derechos y oportunidades entre los hombre y mujeres, siendo capaz de analizar y valorar de manera crítica las desigualdades y las discriminaciones existentes, muy en particular la violencia ejercida contra la mujer, impulsando la igualdad real y en consecuencia la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.		c)
Es capaz de afianzar los hábitos de lectura, disciplina y estudio, y concebirlas como condiciones necesarias para un aprovechamiento eficaz del aprendizaje, como vínculo de consecución de un desarrollo personal.		d)
Es capaz de dominar, tanto por vía oral como por vía escrita, la lengua castellana y, en el caso que no lo es, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma en cuestión.		e)
Es capaz de expresar con fluidez y corrección en una o varias lenguas extranjeras.		f)
El alumno es capaz de utilizar con solvencia y de manera responsable las tecnologías de la información y la comunicación.		g)
Es capaz de conocer y valorar de manera crítica las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución, así como participar de manera solidaria en el desarrollo y mejora del entorno social.		h)
Es capaz de acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales, dominando las habilidades básicas que son propias de la modalidad elegida.		i)
El alumno comprende los procedimientos fundamentales de la investigación científica y sus elementos, así como de los métodos científicos, conociendo y valorando de forma crítica la contribución de la tecnología y de la ciencia al cambio de las condiciones de vida, así como afianzar el respeto y la sensibilidad por el medio ambiente.		j)
Competencias claves a las que contribuye cada estándar de aprendizaje	CC	
Competencia en comunicación lingüística	CCL	k)
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	CMCT	
Competencia digital	CD	l)
Competencia para aprender a aprender	CAA	
Competencias sociales y cívicas	CSYC	m)
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	SIEE	
Conciencia y expresiones culturales	CEC	n)

Anexo I: (Relación objetivos - competencias).

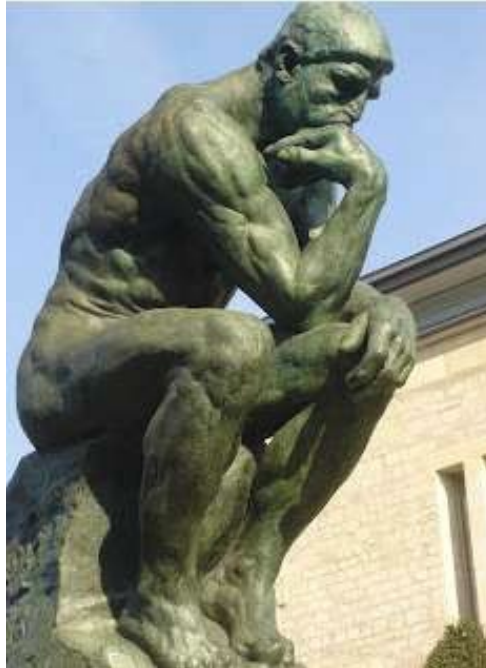
Relación objetivos - competencias	
Objetivos de etapa	Competencias trabajadas
a) Ejercer la ciudadanía democrática , desde una perspectiva global , y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos , que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.	. CCL . CAA . SIEE
b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.	. CCL . CAA . CSYC . SIEE
c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.	. CAA . CSYC . SIEE
d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.	. CCL . CD . CAA . SIEE
e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma.	. CCL . CD . CAA . SIEE . CEC
f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.	
g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.	. CCL . CMCT . CD . CAA . SIEE
h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.	. CCL . CMCT . CAA . CSYC . SIEE . CEC
i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.	. CMCT . CD . CAA . SIEE
j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida , así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.	. CMCT . CD . CAA . CSYC . SIEE
k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.	. CMCT . CD . CAA . SIEE
l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria , así como el criterio estético , como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.	. CCL . CD . CAA . CSYC . SIEE . CEC
m) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social. n) Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.	

Anexo 2: (Relación contenidos – objetivos - competencias).

HISTORIA DE LA FILOSOFÍA (2º DE BACHILLERATO)															
BLOQUES DE CONTENIDOS	OBJETIVOS DE ETAPA														COMPETENCIAS CLAVE ASOCIADAS
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	
Bloque 1. Contenidos transversales	x			x	x						x	x			CCL CAA SIEE
Bloque 2. La Filosofía en la Grecia antigua	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x			.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC
Bloque 3. La Filosofía medieval	x	x		x	x		x	x	x	x	x	x			.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC
Bloque 4. La Filosofía en la Modernidad y la Ilustración.	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x			.CCL .CMCT .CD .CAA .CSYC .SIEE .CEC

Unidad 1. El origen de la filosofía en Grecia. Los filósofos presocráticos. Los Sofistas y Sócrates.

El pensador. Auguste Rodin. 1902.



La muerte de Sócrates. Jacques-Louis David. 1787.



Unidad 2. Platón.

La escuela de Atenas. Rafael Sanzio. 1512. Museos vaticanos.



Unidad 3. Aristóteles y la filosofía helenística.

Aristóteles. Aristóteles estudiando la naturaleza.



La Filosofía Helenística. Diógenes sentado en su tinaja. Jean- León Gérôme 1860.

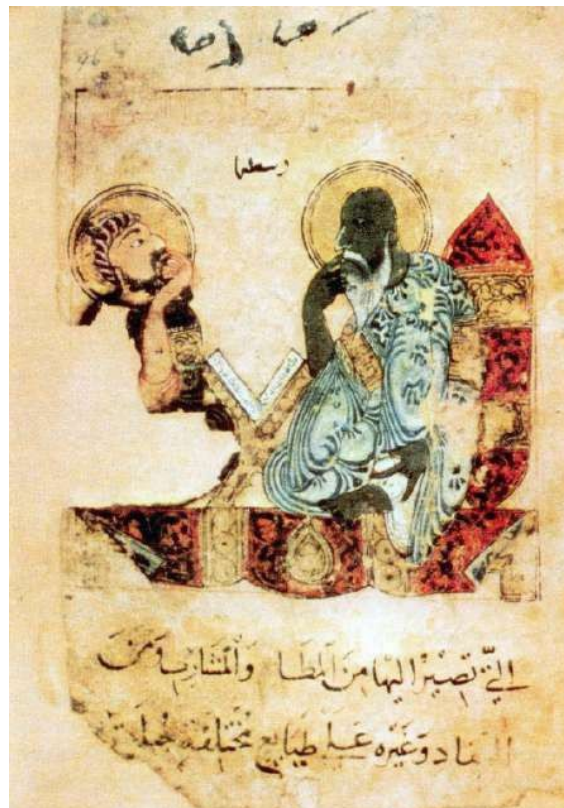


Unidad 4. Introducción al pensamiento medieval. San Agustín. Filosofía árabe y judía.

San Agustín de Hipona. Philippe de Champaigne. 1645.

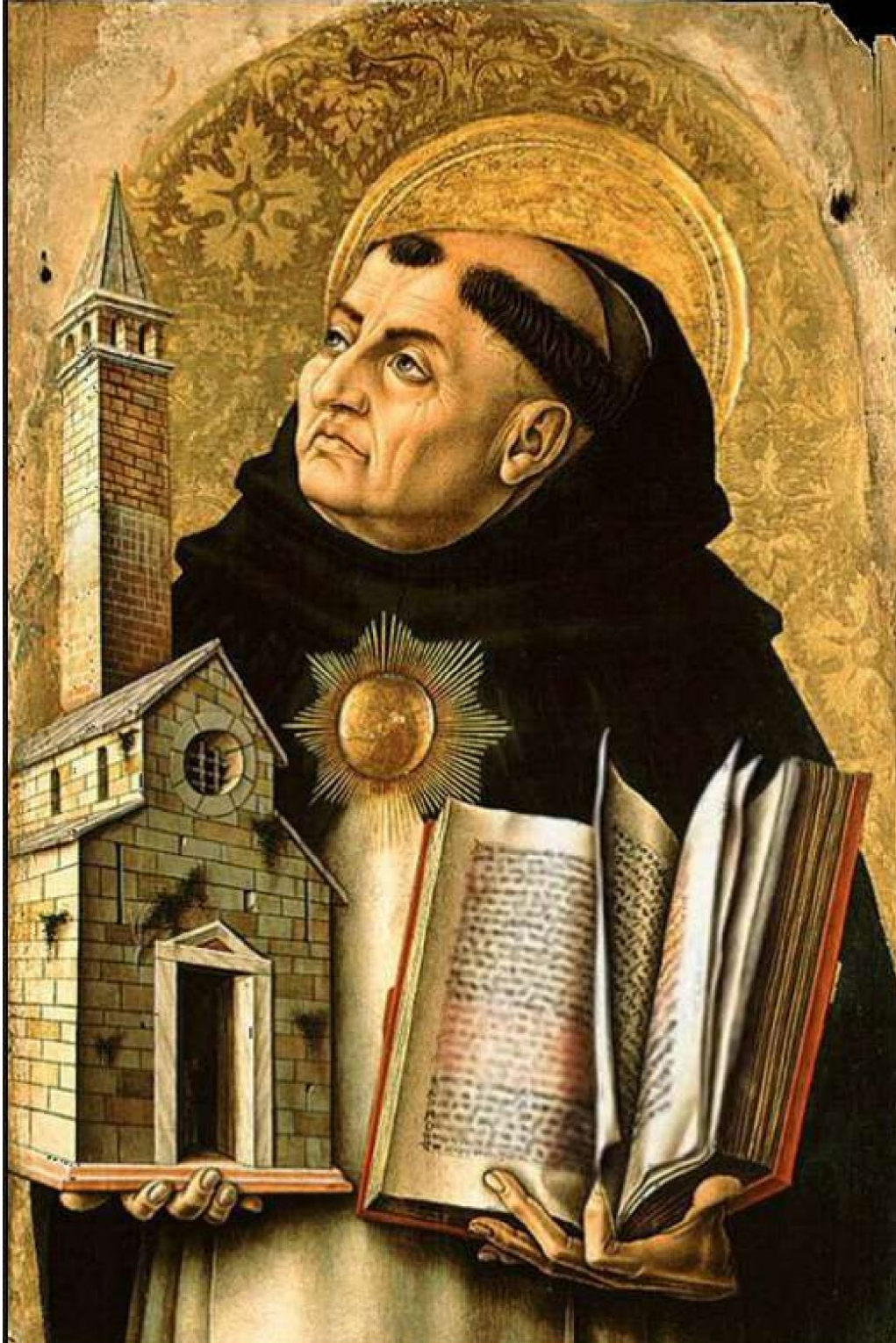


Aristóteles enseñando. Manuscrito árabe.



Unidad 5. Santo Tomás de Aquino.

Santo Tomás de Aquino. Carlo Crivelli. 1476.



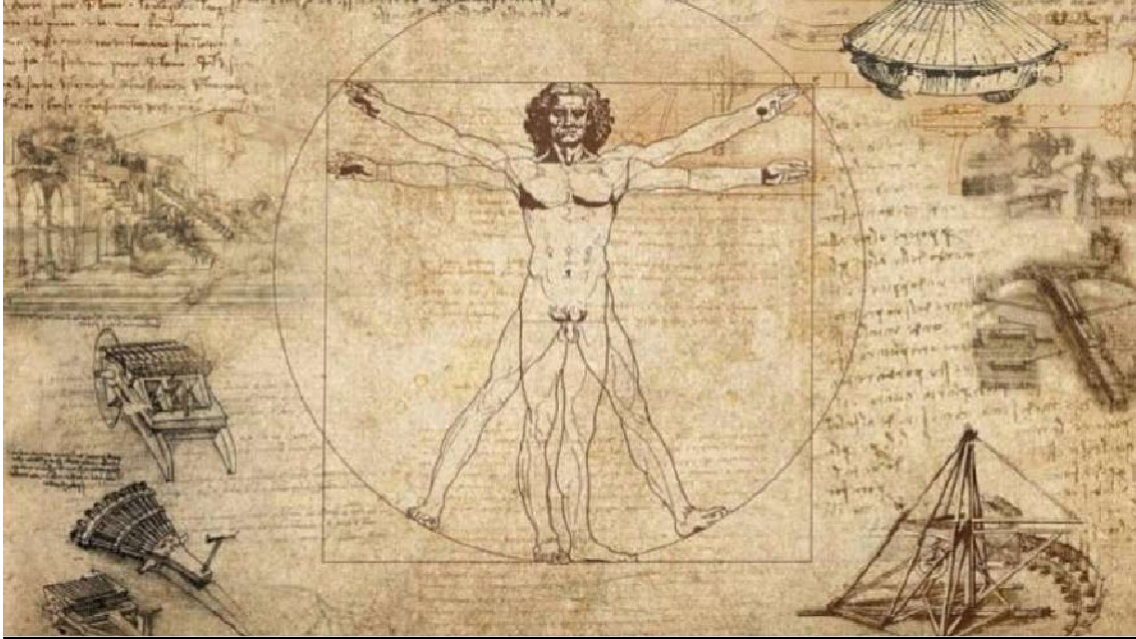
Unidad 6. El nominalismo de Guillermo de Ockham.

La traición de las imágenes. René Magritte. 1928



Unidad 7. La nueva ciencia. Descartes.

Hombre de Vitruvio (1492). Leonardo Da Vinci. Galería de la Academia de Venecia.



Res cogitans (2016). Marco Tidu. Realistic Drawings



Unidad 8. El Empirismo. Hume

La Verónica (1620). B. Strozzi. Archivo del Museo Nacional del Prado.



Un Déjeuner de chasse (1737). Jean-François de Troy. Archivo del Museo del Louvre



Unidad 9. La Ilustración y el idealismo trascendental. Kant.

Caminante sobre un mar de nubes. Caspar David Friedrich. 1818



Unidad 10. Marx.

La nena obrera. Joan Planella i Rodríguez. 1882.



Unidad 11. Nietzsche.

Niño geopolítico observando el nacimiento del hombre nuevo (1943). Salvador Dalí. The Salvador Dalí Museum (San Petersburgo)



Unidad 12. Ortega y Gasset.

Cloud Gate (2004). Anish Kapoor. Millennium Park de Chicago.



Unidad 13. Introducción a la filosofía contemporánea.

Latas de sopa Campbell. Andy Warhol. 1962. Moma.



Escultura a la Constitución (1990). José Luis Alonso Coomonte. Palacio de Congresos (Salamanca).



Temas

Unidad 0. ¿Cómo realizar un comentario de texto? El sentido de la argumentación.

La filosofía en una de sus facetas más importante es definida como la búsqueda insaciable de conocimiento o búsqueda insaciable de significado. La filosofía entendida como una actividad reflexiva, también en lo que respecta a la lectura de los textos, tiene la labor innegable y así lo cumple, de mantener constante el espíritu especulativo del ser humano, de la importancia del cuestionamiento de los hechos y de las preguntas acerca de la realidad. La característica distintiva y, elemento de valor de la filosofía se debe buscar en el estado de incertidumbre, una incertidumbre productiva y no cosificante, una búsqueda de principios que no son principios y, verdades que no son incuestionables. La filosofía nos despoja de las cadenas de las costumbres, no es un conocimiento seguro, por el contrario, es un conocimiento problemático, pero este “no estar seguro” lo realmente sugerente de la filosofía. La producción de hipótesis plausibles nos conduce a la percepción de lo incompleto de las teorías seguras que podemos obtener de otros ámbitos, a estirar el ámbito de lo posible, para que lo necesario aspire a lo imposible.

Pero además los objetos de estudio de la filosofía no son equiparables a los objetos de estudio de las demás disciplinas intelectuales y, por lo tanto, puede ser comprendida como una ampliación del yo. Por lo tanto, esta debe ser la línea de la argumentación filosófica y, el espíritu con el que el discente tiene que acercarse al texto y conocimiento de los autores que están detrás del texto, el cuestionamiento crítico, la formulación de posibilidades fundamentadas. No es simple usos de estructuras argumentales a los discursos sino, entender que existen diferentes tipos de razones, dando el paso a la toma de conciencia de posiciones subjetivas, de la relevancia sistemática de nuestras afirmaciones y, de la importancia de asumir una posición activa ante el conocimiento. En este sentido, un comentario de texto se puede entender como una deslocalización de las palabras que se encuentran en él con el objetivo de la formulación de premisas y conclusiones que ayuden al fomento de nuestra reflexión crítica y comprensión objetiva del mismo. Un acercamiento posible sería un primer contacto fenomenológico basado en la observación de una primera lectura que nos haga reflexionar acerca de nuestra concepción de lo relatado, un segundo paso analítico de definición de los términos que allí se presenta, un tercer paso dialéctico de intercambio comunicativo con el autor y transformación de posiciones personales y, un último punto de vista fenomenológico de que es lo que hay ahí detrás de lo que he reflexionado, y en qué medida me ha cambiado si es que lo ha hecho en alguna. Estos pasos se pueden esquematizar sin ser la única posibilidad en lo siguiente:

- Conviene hacer una o dos lecturas del texto subrayando los aspectos más importantes y, marcando con otro color los conceptos fundamentales. De las ideas más importantes es fundamental desligar la tesis fundamental del texto, la idea principal que da coherencia al ensayo.
- En un segundo momento es importante establecer una introducción indicando cuales es la tesis fundamental del texto, explicándola brevemente. Es importante también establecer una relación con el contexto de pensamiento, de autor, de corriente e histórico.
- En un segundo momento habría que comentar la tesis fundamental relacionándola con otros aspectos importantes del texto, estableciendo conexiones y, siguiendo un hilo argumental, es lo que se conoce como desarrollo del tema.

- En un cuarto momento es recomendable relacionar el texto con el pensamiento global del autor, establecer que cuestionamientos se plantean en el texto y, cómo aparecen y en qué manera en el pensamiento global del autor que está detrás de él.
- En el quinto y último momento es fundamental realizar un comentario crítico, que no tiene por que ser un comentario negativo, de las posiciones del autor. En él es importante que estén tanto las reflexiones más profundas posibles acerca de lo que el autor nos proporciona, como la postura personal del alumno fundamentada en principios y conceptos filosóficos, como dejar ver en qué medida la lectura del autor y su pensamiento ha producido si es que ha sido así una transformación en el alumno.

El comentario de texto no tiene porque ser algo rígido, todo lo contrario, tiene que ser una lectura creativa, crítica pero fundamentada sobre conocimientos históricos y filosóficos. La mejor manera de realizar un comentario de texto de manera óptima es la puesta en práctica y, cuantas más veces mejor de sus dinámicas. Para ello, durante el curso se realizarán diferentes comentarios de textos referidos a los autores que forman parte de la materia, que se realizan de manera grupal o individual dependiendo de la circunstancia.

Unidad 1. El origen de la filosofía griega. Los filósofos presocráticos. Los sofistas y Sócrates

El paso del mito al logos. Principales filósofos presocráticos.

Se puede establecer el siglo VI a.c como el siglo del paso del mito a la razón. La comprensión del mundo de los griegos anteriores a este año se basaba en creencias heredadas de los mitos homéricos que proponían un ideal humano, que se realizaba en la aristocracia, y sus dioses eran el reflejo de este ideal. Pero en dicho siglo se produce un cambio, basado en una serie de factores, que está relacionado con la disconformidad acerca de la adopción sin crítica de estos principios. Es lo que se ha conceptualizado como “la crisis del mito”. La filosofía nace como el intento de explicar la naturaleza, y todo lo que nos rodea, a través de discurso racional, es decir a través de la razón como instrumento.

En este sentido surgen en este tiempo una serie de pensadores que contribuirán con su planteamiento a este cambio decisivo. Tales, Anaximandro y Anaxímenes, los tres de la ciudad de Mileto. Los tres se preguntan por el principio de la naturaleza, llegando a afirmar Tales que es el agua, Anaximandro que es el *apeirón*, y Anaxímenes que es el aire. En este punto es inevitable hacer mención al orfismo pitagórico, el debate establecido entre las posiciones de Parménides de Elea (realidad única e inmutable) y, Heráclito de Efeso (movimiento). Los filósofos armonistas que trata de conciliar ambas visiones, Empédocles y Anaxágoras. Los filósofos atomistas, entre los que destaca la filosofía de Demócrito.

Los sofistas.

El siglo V a.c. es lo que se ha dado a denominar periodo antropológico en la Grecia clásica, cambio que viene producido por una serie de aportaciones de los conocidos como sofistas. Los sofistas tienen unos rasgos comunes, aunque haya disparidad de aportaciones, los sofistas defienden un escepticismo y un relativismo teórico. Niegan la existencia de verdades absolutas, en el sentido de universales. Este escepticismo de corte teórico con el tiempo se convertirá en un escepticismo de corte moral, negando la existencia de verdades universales acerca del bien. Algunas de estas personalidades más relevantes son: Protágoras, Gorgias, Antifón, Critias, Calicles...

Sócrates

Únicamente conocemos el pensamiento de este autor de manera indirecta. Su procedimiento para la correcta reflexión partía de dos estadios: La ironía y la mayéutica. El primero de los dos tiene que ver con un proceso en el interlocutor de exhortación en primer lugar, es decir provocar que se defina, para luego demostrarle que en realidad es ignorante respecto a la cuestión tratada.

El segundo de los periodos tiene que ver con la búsqueda de aquello que había reconocido ignorar, a través de un proceso fecundo Sócrates provocaba la reflexión para aclarar cuestiones, y buscar una definición de aquello que había sido de alguna manera refutado.

Unidad 2. Platón

Introducción

Platón nace en Atenas en el año 427 a.c., fue un entusiasta discípulo de Sócrates, y en Italia establece relación con Arquitas, que era pitagórico. De Crátilo, discípulo de Heráclito toma la idea del continuo cambio del mundo de lo sensible. En Atenas funda la Académica cuyo lema decía “No entre aquí quien no sea un geómetra”. Fallece en el año 347 a.c. dejando un amplio legado de pensamiento, y obras fundamentales para la historia de la filosofía.

La teoría de las Ideas de Platón

Parte de la idea de que el ser humano puede producir conocimiento, pero este conocimiento si se quiere considerar valioso debe estar asentado sobre la idea de objetos universales, necesarios e inmutables. Como quiera que el mundo que rodea al ser humano es cambiante, Platón se ve obligado a afirmar un mundo que no es sensible, el mundo de las ideas donde están este tipo de objetos inmutables, universales y necesarios.

La idea de la que participa e imita el objeto sensible es la auténtica realidad. Las ideas son objetivas, eternas, inmutables, universales, y están jerarquizadas. En lo más alto de estas ideas estaría la idea de Bien, que es en último término la causa de que todas las demás cosas posean esencia y existencia. Hay que mencionar la diferencia entre los diálogos de juventud en donde insiste en la idea de inmanencia, y los diálogos de la vejez en donde el concepto clave es la trascendencia.

Concepción de conocimiento, el concepto de *anámnesis* o recuerdo. La diferenciación entre opinión *doxa* y ciencia o *epistème*. Así como poner de relieve qué se entiende por dialéctica, en sus dos sentidos; ascendente y, descendente.

Ética y política. La República

Pues bien, si lo auténtico del ser humano es el alma, su cárcel es el cuerpo. Distinguiendo tres tipos de almas; racional, irascible y concupiscible. Para ser un hombre sabio, en último término virtuoso, el alma racional debe imponerse sobre los dos otros tipos de almas. Solo si el ser humano es capaz de ascender en el pensamiento y llegar a desentramar la idea de Bien, solo así podrá ser virtuoso, y esto solo es posible a través del dominio de los apetitos. La verdad se convierte en categoría moral.

En la teoría de la sociedad de Platón, que se expone en la República y en las Leyes, se manifiesta que frente a los sofistas que pensaban que las leyes eran arbitrarias, el hombre es social por naturaleza, y que por lo tanto, para alcanzar el ideal de bien debe hacerlo en comunidad, además de que la organización social tiene un componente natural, de tal manera que la organización de la sociedad debe guardar relación con la diferenciación de las tres almas, racional, irascible y concupiscible, de tal manera que existirían tres estamentos: gobernantes, guardianes y productores.

Unidad 3. Aristóteles y la filosofía helenística

Aristóteles

Introducción

Aristóteles nace en Estagira en el año 384 a.c., y formó parte de la Academia de Platón como alumno aventajado. Se dedicó durante gran parte de su vida al estudio, catalogación y observación de la naturaleza. Aristóteles funda su propia escuela de enseñanza y aprendizaje, el Liceo. Aristóteles se dedica al estudio de las realidades concretas, para a partir de ellas abstraer ideas generales. Se suele organizar su producción en tres grupos; divulgación, recopilación, y los tratados filosóficos y científicos. Muere en el año 322 a.c. dejando un influyente legado.

Metafísica, física y teoría del conocimiento

Opina como su maestro Platón que la ciencia inevitablemente tiene que estar hecha de un conjunto de afirmaciones necesarias, eternas e inmutables. Pero Aristóteles consciente de la problemática del problema de Platón, conduce el estudio a la pregunta por el Ser presente en los particulares.

En este sentido habría que hacer mención a la teoría hilemórfica de Aristóteles, que postula que todos los seres, naturales o artificiales, están compuestos por materia (elementos físicos de los que están constituidos) y, forma (aquel elemento que configura los seres). No son dos cosas distintas, sino que solo permanecen separadas al entendimiento mediante la abstracción.

Por otro lado, Aristóteles se ve obligado a dar una justificación del cambio. Cambio que puede ser de cuatro tipos: Cuantitativo, cualitativo, sustancial y local. Aristóteles los explica de forma más inteligible a través de tres principios: Privación (punto de partida del cambio), substrato (lo que permanece) y forma (el resultado del cambio). Distinción entre los conceptos de acto o *enteléchia* (ser actual), y potencia o *dynamis* (poder ser).

Aristóteles también nos propone una explicación y no una mera descripción del cambio. Y propone cuatro causas, dos interiores (cambio material y formal). Y, dos exteriores (causa eficiente y formal). Pero para que se produzca el paso de la potencia al acto, debe existir algo que, de cuenta de ese movimiento, un motor. Pero para explicar un principio común del movimiento acude al motor inmóvil que es un motor en acto puro.

Para Aristóteles el alma es la forma del cuerpo, es el principio vital. Como en Platón hay distintos tipos de almas, una racional (ser humano), alma sensible (el animal), y alma vegetativa (las plantas). Por otro lado, para Aristóteles se da una relación de continuidad entre el conocimiento sensible y el intelectual. El conocimiento sensible es el origen del conocimiento, pero a través de la abstracción se obtiene lo universal. El conocimiento intelectual es la actualización de lo universal. Atendiendo al objeto existe el conocimiento necesario o contingente.

Ética y política

La posición de Aristóteles en la Ética a Nicómaco es una posición teleológica, es decir cada acción tiene un fin, y existe una jerarquización de esos fines. La Felicidad o *eudaimonía* es el fin último del ser, ya que es buscada por sí misma. Pero para Aristóteles esta Felicidad es un

vivir virtuoso en el ser humano, puesto que el bien de cada cosa consiste en la realización de su función propia. Este saber virtuoso nos conduce a la elección del término medio a través de la virtud práctica de la prudencia, que es la que conduce las virtudes morales.

En cuanto a la sociedad, Aristóteles dice que el ser humano es un ser por naturaleza social ya que está dotado de *logos*, que para desarrollar su propia naturaleza necesita a la sociedad. Con los otros, puede llegar a acuerdos, por lo que es un animal político también. Las tres posibles organizaciones de estado para Aristóteles son, la monarquía, la aristocracia, y la democracia.

La filosofía helenística

La filosofía helenística es una filosofía que de diferente manera a la época anterior es materialista, y se centra en cuestiones de comportamiento. Las principales escuelas surgen en el siglo III a.c.

Epicureísmo

Epicuro pone como objetivo el placer, y para ello hay que librarse de todo aquello que pueda producir en algún momento dolor; los Dioses, la muerte y el destino. Una vez que hemos actuado de esta manera, llega la tranquilidad o *ataraxia*, condición para disfrutar el placer.

Estoicismo

La tendencia más intensa de todos los seres, es la tendencia a la conservación. Por lo que la identificación con su propia naturaleza es el bien máspreciado para cualquier ser. Lo que le es propiamente suyo al ser humano es la razón. Y actuar conforme a la razón es para los estoicos aceptar lo que nos depara el destino como consecuencia del orden todas las cosas. Lo único que tiene a su disposición el ser humano, es la razón, la recta razón.

Escepticismo

Es una corriente de pensamiento que defiende que no se puede alcanzar el conocimiento de ninguna verdad. Su máximo exponente fue el pirronismo.

Unidad 4. Introducción al pensamiento medieval. San Agustín. Filosofía árabe y judía.

San Agustín

Introducción

Nació en Tagaste en el 354. La lectura de las Enéadas de Plotino es crucial, ya que la influencia del neoplatonismo será crucial en su vida. Unas de sus más importantes obras son Contra académicos, Sobre la vida feliz, Soliloquios, Confesiones y, La ciudad de Dios.

Conocimiento, verdad e iluminación

Agustín recoge de Platón por mediación del neoplatonismo la idea de que el alma se sirve de un cuerpo. Considera que existe un mundo cambiante el de las ideas, y un mundo inmutable que es Dios, es decir el creador y la creación. Las facultades del alma son memoria, entendimiento y voluntad. La característica fundamental del conocimiento sensible para S. Agustín es la inestabilidad, mientras que el conocimiento intelectual en el que interviene la facultad del entendimiento trata sobre verdades inmutables. Estas verdades son captadas gracias a que existe una fuente de todos los conocimientos, Dios, y el ser humano las conoce por iluminación. Hay tres instantes para alcanzar el conocimiento auténtico; apartarse de lo material, el hallazgo de lo espiritual, y la trascendencia hacia Dios.

El problema del mal. El libre albedrío

Para Agustín la felicidad se encuentra en la trascendencia de uno mismo, en la auto trascendencia. No obstante, el ser humano es un ser libre. Si se aleja de lo inmutable, de Dios, lo hace libremente y de manera responsable. Por un lado, su naturaleza lo conduce a lo malo, pero está la Gracia que lo reconduce hacia el bien, pero su comportamiento no está determinado ni por su naturaleza, ni por la Gracia. La decisión es en último término, una decisión libre. Digamos que las personas somos libres de hacer las cosas, pero Dios ya conoce esa libertad, y la decisión. Así se entiende, la libertad, la Gracia y la predestinación.

Filosofía de la historia en San Agustín

El concepto fundamental es el de creación. La característica fundamental del mundo es el orden. Dios ha creado ese orden. Dios en el cual están presentes todos los arquetipos, ha creado el mundo de una sola vez, pero como “razones seminales”, razones que irán desarrollándose a lo largo del tiempo según las propias leyes que Dios ha fijado. De ahí ese orden natural. La historia por lo tanto no es otra cosa que un despliegue, pero un despliegue de algo que está ya en el principio de todas las cosas.

Filosofía árabe y judía

En el año 529 se pone fin a la Escuela de Atenas, desde ese momento la filosofía aristotélica es conservada en el mundo árabe. Si bien, el Aristóteles de los árabes está mezclado con conceptos y nociones platónicas. Los máximos representantes del mundo árabe son:

Avicena en el siglo XI, pensador que se esforzó en conservar el pensamiento aristotélico. Pensaba que la materia era eterna, y causa de las cosas particulares, su obra fundamental es “El Libro del Saber”.

Averroes en el siglo XIII, también se encargó de elaborar comentarios a la obra de Aristóteles, de hecho, se le conocía como “El comentador”. Defendió que los planteamientos aristotélicos eran compatibles con la religión, en su obra “La Refutación de la Refutación”. Su pensamiento se publicó y fueron muy influyentes en el mundo occidental durante el Renacimiento.

En el mundo judío es fundamental reconocer al menos dos figuras:

Avicbrón en el siglo XI, su obra fundamental es el Fons Vitae donde dice que es preciso que el buen conocimiento comience por el conocimiento de sí mismo, la unión con la sustancia divina se consigue tanto por el camino de la fe, como por el camino de la razón. Pero el discurso racional siempre debe ir acompañado de la purificación. Las formas del mundo son impresiones de la voluntad que es Dios.

Maimónides en el siglo XII, se ve claramente influido también por la filosofía aristotélica y platónica, y él a su vez fue un filósofo que influyó notablemente en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino a la hora de rechazar la idea de Maimónides sobre la inmortalidad del hombre como intelecto activo. Su obra fundamental es la Guía de perplejos. La fe y la razón son de naturalezas distintas, pero es necesario buscar su complementariedad, es más la filosofía debe servir como demostración de los principios de la fe. Es posible demostrar racionalmente la existencia de Dios.

Unidad 5. Santo Tomás de Aquino

Introducción

Santo Tomás nace en 1225, en la Universidad de Nápoles entra en contacto con la filosofía aristotélica. En París desarrolla una gran producción académica, entrando en fervientes discusiones con averroístas y franciscanos. Fallece en Lyon en el año 1274. Las características más importantes de su pensamiento son el eclecticismo que le conduce a no tomar como verdadera una única fuente, y la distinción que establece entre razón y fe, pero reclamando al mismo tiempo que son complementarias. La filosofía puede contribuir a la teología en la medida en que puede ser un fundamento racional de la fe.

Relación Razón-fe. La teología como ciencia

Aquino defiende que mientras la filosofía tiene sus propios criterios, métodos y objeto de estudios, la teología tiene otros distintos. Pero cada materia es respecto a su campo independiente y autosuficiente, y fundamentalmente autónoma. Frente a los pensadores anteriores que de alguna manera supeditaban la reflexión racional a la religiosa en el sentido de que la primera tenía que venir por la mediación de la iluminación, en Aquino la filosofía puede llegar al conocimiento de las verdades que le son propias, y la teología también realizando argumentos a partir de la revelación. De esta manera la fe complementa a la razón; adelantando la posible solución a las cuestiones, aportando argumentos de autoridad basadas en la autoridad divina, y estableciéndose como un criterio exterior a la propia verdad racional. La razón por su parte complementa a la fe, demostrando de manera racional la fe, especificando las verdades de la fe que permanecen accesibles a la luz de la razón, y demostrando que las verdades a las que se llega por medio de la revelación no contradicen las verdades a las que se llega por medio del uso de la razón.

Demostración de la existencia de Dios

Para Sto Tomás demostrar la existencia de Dios es necesario en tanto que no es algo evidente, y posible ya que puede llegar a alcanzar esa verdad a partir de la observación de las cosas sensibles. A partir de esta consideración Sto. Tomás desarrolla las cinco vías basándose en el principio de causalidad.

- La vía del movimiento. Basada en el motor inmóvil de Aristóteles, existencia de un motor primero que no es movido por otro.
- Causalidad eficiente. Basada también en la idea de causa de Aristóteles, existencia de la primera causa eficiente que es causa de todas las demás cosas.
- Contingencia. Idea de contingencia de Maimónides y de Aristóteles. La existencia de un primer ser necesario que de explicación a la existencia del resto de seres posibles.
- Grados de perfección. Basada en la idea de fundamento platónica. Existencia de un ser perfecto, del cual participan todos los grados.
- Orden cósmico. Fundamentada en la idea del orden de la naturaleza de los estoicos. La existencia de una inteligencia ordenada, que da sentido a la tendencia hacia su propio fin de las cosas.

Todas ellas conducen a la idea de la existencia de un ser en el que existencia y esencia se identifican, y que es causa primera del resto de existencias.

Ontología en Sto Tomás. Ser y seres

Para Aquino Dios es infinito, eterno y tiene todas las perfecciones. El argumento ontológico nos dice que Dios es la causa de todo lo que existe, de ello deduce que ha creado el mundo de la nada. Utilizando el concepto de participación platónica, los seres poseen su propio ser pero en virtud de otro, es decir Dios crea el mundo libremente pero también lo conserva.

La ética y la política en Sto. Tomás.

La idea principal en este sentido es la ley natural, que también se conoce como ley moral y coincide con los diez mandamientos, es algo que se debe conocer, y es necesario conocer por medio de la conciencia moral para obrar bien. La ley moral es la participación a nivel humano de la ley inmutable divina. El ser humano a diferencia del resto de los seres puede apartarse de la ley moral puesto que es libre. Por lo que es el único ser que puede cumplir con la ley o no cumplir con ella.

El ser humano es un ser social, para que ello se desarrolle tiene que existir una autoridad y organización que sirva de base. El Estado por lo tanto se debe basar en la naturaleza del ser humano, para que de esta manera sus actuaciones vayan encaminadas a la mejor consecución de sus ciudadanos de la vida virtuosa. La forma de gobierno ideal es la de la monarquía para Aquino, pero el rey debe reunir unas características especiales. El origen del poder del Estado siempre es divino.

Unidad 6. El nominalismo de Guillermo de Ockham

Introducción

Su vida se desarrolla durante la Baja Edad Media, y su filosofía se ve altamente influenciada por las crisis que acontecen y que conducirán el último lugar al surgimiento del Renacimiento. Guillermo se ve influenciado tanto por Agustín en cuanto a la formulación de sus preocupaciones más existenciales, como por Lutero y sus ansias reformistas. Se puede afirmar tanto que es el primero pensador moderno, como que fue el último pensador medieval.

Teoría del conocimiento. Crítica de los principios de la escolástica

Guillermo considera que los existenciales son términos conceptuales, nombres que ocupan el lugar de las cosas, que es lo que se entiende por nominalismo. Es decir, no están ni en la mente, ni en la realidad, ocupan el lugar de... De esta manera lo que entendemos por universalidad es una propiedad de los términos.

Por otro lado, distingue entre dos clases de conocimientos, abstracto que se refiere a ideas y a las relaciones de estas, y el conocimiento intuitivo, que es el conocimiento real ya que precisa de evidencias inmediatas, gracias al conocimiento intuitiva sabemos cuando una cosa es. Es un conocimiento directo e inmediato, es decir sin operaciones intermedias. Los conceptos universales en este sentido se refieren a una pluralidad de individuos, como por “el cisne es un animal”.

Separación entre razón y fe

Para Ockham los argumentos de la fe y los argumentos de la razón tienen que estar separados. Ya que el conocimiento intuitivo no puede decirnos nada acerca de Dios. En este sentido la fe quedaría fijada en el marco de la creencia. No hay algo que compartan fe y razón. Tratar de fundamentar racionalmente la fe no se puede, solo se llega a la fe a través de la revelación.

La realidad en Ockham

Para Ockham la escolástica se había dedicado a generar una pluralidad de conceptos y entidades que complicaban la reflexión acerca de las cosas. Por eso propone que los entes y los conceptos no se pueden deben multiplicar sin necesidad, la navaja de Ockham, es un instrumento metodológico que actúa guiado por la eficiencia. De este modo, para Ockham ni sustancia, ni ser, ni esencia, ni existencia son conceptos necesarios para explicar las cosas. La realidad la forman unidades singulares que son conocidas por intuición.

Unidad 7: La nueva ciencia. Descartes

La revisión de la tradición epistemológica

Fruto de los cambios económicos y sociales se produce una ruptura también en la forma de concebirse el ser humano a sí mismo, y a la naturaleza, entre la Edad Media y la Modernidad. El Renacimiento surge como movimiento en Italia, que tuvo su correlato en las figuras estéticas del humanismo. Se centraba en la idea de considerar al ser humano como el centro de todo, y el regreso a los valores del mundo clásico iban conducidos en esta dirección.

El movimiento puede definirse por una puesta en valor del criterio de la observación como elemento fundamental de conocimiento, y una crítica severa al principio de autoridad representado en la Iglesia.

Supone un poco enfoque en el que se apuesta por la efectividad del método experimental. En este nuevo tratamiento se impone la necesidad del tratamiento matemático de la realidad física, es el único lenguaje que nos puede dar una explicación fiable de la realidad, a través de las cuales se representa las cualidades objetivas de los cuerpos. El nuevo método se basaba en la razón y en la experiencia, los pasos son: resolución, composición, deducción y experimentación.

La revolución científica. Francis Bacon

Se data desde Copérnico hasta Newton. Los cambios más importantes en las ciencias durante este periodo son el paso del geocentrismo al heliocentrismo y, por lo tanto, la superación de la teoría cosmológica de Aristóteles. Copérnico defendió que era la tierra la que giraba alrededor del sol y no al revés, por su parte Kepler consiguió dar respuestas a los problemas que planteaba el heliocentrismo proponiendo que, las órbitas que recorrían los planetas eran elípticas y que el foco común era el sol, que las velocidad de los planetas barren áreas iguales en tiempos iguales y, que los cuadrados de los periodos de los dos planetas son proporcionales a los cubos de sus distancias al sol.

Pero el heliocentrismo no hubiese triunfado como teoría explicativa de la realidad sin que Galileo hubiese desarrollado su física. Frente a la física aristotélica, Galileo propone una física en la que todos los cuerpos son indiferentes al movimiento o al reposo, pueden estar afectados por movimientos distintos, y desarrolló el principio de inercia.

Bacon piensa que la lógica aristotélica ha impedido que la ciencia avance, por su carácter discursivo. Entonces Bacon propone el método inductivo, lo que propone es la investigación de la naturaleza a través de la experiencia, para ascender a premisas más generales. Comparación de casos, creación de hipótesis y, experimentación. Antes de todo este proceso es necesario limpiar la mente de prejuicios o ídolas.

La dignitas hominis. Pico della Mirandola.

Actitud del humanismo que se basa en apostar por la defensa de la libertad del individuo, y considerar como único bien al placer. En este sentido el Discurso sobre la dignidad del hombre de Pico della Mirandola fue crucial. También fue importante en este sentido tanto el pensamiento de Charles Bouillé en Francia, como de Luis Vives en España.

Realismo político Maquiavelo

El realismo político se extrae fundamentalmente de la obra del El Príncipe de Maquiavelo. El que gobierna tiene que presuponer que los que gobiernan son malvados y corruptos (pesimismo antropológico), mientras que el Príncipe que es virtuoso no se aparta del bien, pero puede utilizar el mal como medio para conseguir su objetivo o fin último y bueno. Lo que afirma el realismo político es que la política es independiente, que se rige por sus propios principios, ella fija sus propios límites, estos no vienen fijados desde fuera.

Descartes

Introducción

Descartes nace en el 1596, tiene una educación jesuita, pero pronto se percató de que los presupuestos escolásticos son insuficientes y decide refugiarse en las matemáticas para hacer una crítica radical de todo. Todo ello hace que vaya tomando partido por una visión mecanicista de la naturaleza. Su confianza en el razonamiento matemático con independencia del objeto de estudio le lleva a proponer una *mathesis universalis*, es decir, una ciencia que pueda explicarlo todo siguiendo el método matemático. En las Meditaciones dice que cualquier tipo de reflexión parte del sujeto, sentando las bases de la Modernidad.

El método cartesiano y la superación del escepticismo

La revolución copernicana en Descartes va en la línea del giro que se produce en el paso del pensar que el conocimiento se genera fuera del sujeto, a pensar que el conocimiento se inicia en el sujeto. La certeza como imposibilidad de dudar la encuentra Descartes en el método matemático. El razonamiento matemático no parte de la experiencia, es un razonamiento activo. Por lo que las verdades claras y distintas, es decir evidentes, vienen proporcionadas por el uso activo de la razón. Son claros por la manifestación de lo que son, y distintos, porque aparecen separados de todo lo demás.

Con todo ello pretende crear Descartes un método que permita a través de reglas ciertas y sencillas que no se tome lo falso por verdadero, y que conduzca gradualmente a un conocimiento pleno. Estas reglas son: la regla de evidencia (los conocimientos que se presentan de manera clara y distinta), regla del análisis (dividir los problemas en tantas partes como sean necesarias para su mejor resolución), regla de síntesis (conducción racional de los pensamientos de los más simples a los más complejos), regla de enumeración (hacer enumeraciones tan exhaustivas que se esté completamente seguro de que no se aparta u olvida nada).

Para Descartes el sujeto y fundamento último de todo conocimiento es la razón. A través de la segunda regla, la del análisis Descartes pone en duda todos sus conocimientos, y de los sentidos. Al dudar de todo esto se queda sin lo que hasta el momento se había establecido como verdadero, la ciencia aristotélica y renacentista basada en la experiencia inmediata. Esta primera duda se pone más aún de manifiesto al no poder distinguir entre sueño y vigilia, ya que con ello se pone entre comillas el conocimiento que se obtiene de la experiencia de los sentidos. Para hay otro escalón más en la duda, proponiendo la figura del genio engañador. La duda metódica conduce a Descartes a un escepticismo total, en el que lo único que queda es el sujeto de conocimiento descrito como pensamiento, lo cual constituye las bases del racionalismo.

Las tres sustancias

Para Descartes el “yo” como sustancia pensante no necesita de otra cosa para vivir, y esto nos lo ofrece de manera clara y distinta el razonamiento. Esta es la primera de las sustancias, la sustancia pensante, no es el substato de atributos como en Aristóteles, pero sí una sustancia que se ofrece al pensamiento como pensante de manera clara y distinta. La segunda de las sustancias que propone es, la sustancia infinita, es decir Dios, que es al que le corresponde propiamente el concepto de sustancia pues existe en y, por sí mismo. Por último, propone la sustancia extensa, cuyas características son la anchura, longitud y, profundidad, es decir sus cualidades físicas y geométricas.

Dualismo antropológico en Descartes

La teoría de Descartes de división entre dos sustancias, una pensante y otra corpórea o física plantea el problema de su comunicación. A lo que responde que esto es así gracias a la creación divina, que vincula intuiciones con conceptos. Pero con respecto al ser humano, especifica que el lugar donde se realiza dicha unión es en la glándula pineal, aunque en otra obra dirá que la unión entre alma y cuerpo se produce en todo el ser.

Algunas consideraciones sobre el pensamiento de Spinoza

Nace en 1632, e intenta resolver el problema de la comunicación entre almas de Descartes reduciéndolas a una sola: la divina. Define la sustancia como aquello que existe por sí y es por sí concebido, la sustancia es aquello que es causa de sí misma, por lo que la idea de sustancia implica necesariamente la de existencia. Por lo tanto, tienen que ser infinita y contener la perfección. Para Spinoza tiene el mismo sentido los conceptos de Dios, naturaleza y sustancia. Y, en este sentido la naturaleza es la manifestación de Dios. Dios del cual el hombre solo tiene conocimiento de dos de sus atributos; la extensión y el pensamiento, de tal modo que el cuerpo sería un modo de atributo de la extensión, y a su vez, la mente lo sería del pensamiento.

Unidad 8: El empirismo Hume

Introducción

Nace en 1711, su obra influye de manera decisiva en el pensamiento de Kant. Escribe varias obras entre las que se pueden destacar; El tratado de la naturaleza humana, Investigaciones sobre el entendimiento humano, Ensayos políticos y morales y dos obras de religión y, Diálogos sobre la religión natural, entre otras.

Teoría del conocimiento. Principio de causalidad

Locke y Descartes ya habían defendido que el conocimiento son las ideas de la mente. Pero Hume sustituye el concepto de ideas por percepción. Las percepciones para Hume son la base del conocimiento. Pero distingue entre percepciones, las impresiones se imponen al sujeto sin que este pueda hacer nada se presenta de manera intensa. El segundo tipo de percepciones se presentan de manera más débil que las primeras, ya que son el recuerdo de aquellas, son imágenes debilitadas de las impresiones, por lo que no hay idea sin impresión previa. Aquí ya se puede intuir el escepticismo final de Hume, ya que no se puede conocer nada que no esté basado en una percepción.

Esto no quita que los conocimientos que el hombre posee se presenten conectados, es decir tienen un orden que sigue las leyes de asociación, que son: Semejanza, contigüidad espacio-temporal y causalidad. A partir de esto, Hume hace una diferencia entre dos tipos de conocimientos: Los que se refieren a relaciones de ideas, guiados por el principio de no-contradicción, y la semejanza. Los que se refieren al conocimiento de hechos, que se basan en la contigüidad y, de la causalidad.

Hume nos diría que cuando el ser humano establece una relación de causalidad va más allá de las puras percepciones, porque no existe una experiencia vivaz de la causalidad. Para Hume, el principio de causalidad no tiene un valor por sí mismo, su valor solo puede ser deducido de la experiencia, y no existen ninguna sobre la causalidad (ejemplo de Adán). Lo que existe es una constante en la experiencia que es lo que nos induce a formular el principio de causalidad, hay una relación de contigüidad, pero la experiencia no nos muestra la causalidad (ejemplo del billar). El motivo por el cual se cree que esa relación es una conexión necesaria, es el hábito y la costumbre.

Crítica a la metafísica tradicional

Para Hume la creencia de que existe un mundo exterior, independiente de nuestras impresiones, o que se pueda deducir de ellas es para Hume una creencia poco racional. Lo mismo ocurre con la idea de Dios, de la cual no se tiene impresiones y, la cual tampoco se puede deducir a través del principio de causalidad. Por último, Hume dice que tampoco se tiene impresiones del propio yo, la idea de identidad, es decir del yo es reducida en Hume a una colección de impresiones, pero no algo que las sustente.

El emotivismo de Hume

Para Hume se produce un error habitual en la filosofía basado en la falacia naturalista, es decir el paso del ser al deber ser, las consideraciones sobre el deber no están incluidas en la idea del ser. Entonces si lo bueno no nos viene dado de la razón, entonces nos viene dado de los

sentimientos. Entonces la moral es sentimiento, cuando se siente que algo es agradable se dice de ello que es bueno.

Liberalismo político en Locke

Según Locke los hombres son libres por naturaleza, al contrario de lo que argumentaría Hobbes. Para Locke existe lo que se entiende por Ley moral natural, o ley de la naturaleza, los seres humanos gozan de vida, libertad y propiedad. Es decir, existe una moral propiamente humana incluso anterior a la constitución de la sociedad.

Es fundamentalmente muy importante para Locke el derecho a la propiedad, porque esta propiedad garantiza su sustento, y el medio para hacerse con esta propiedad es el trabajo. Existen por otro lado, intensas necesidades que empujan a la vida social, para garantizar los derechos, las libertades y, la propiedad. El paso de este estado natural al estado social se hace a través del pacto social, como quiera que el individuo renuncia a algunos de sus derechos en pro de la vida en sociedad. Todo ello le conduce a Locke a defender la división de poderes, legislativo, ejecutivo y federativo. La influencia de su política en la constitución de los Estados Unidos de América es decisiva.

Unidad 9: La Ilustración y el idealismo trascendental. Kant.

La Ilustración surge como movimiento a principios del siglo XVIII, y tiene como característica fundamental una confianza máxima en el uso de la razón, y por otro lado el convencimiento de que el discurrir racional conduce sin reparos a un progreso como nunca se había dado, basado en que ese uso racional permite cierto control sobre la naturaleza.

El contractualismo. Rousseau.

Para Rousseau el hombre es bueno por naturaleza, y es la sociedad la que lo corrompe. Vivimos en sociedad por necesidad. Esta unión por necesidad es llevada a cabo a través de un pacto o contrato, que garantice el correcto funcionamiento de la convivencia mediante la ley. Pero al mismo tiempo, la sociedad corrompe al hombre porque le vuelve codicioso y competitivo, por culpa del surgimiento de la propiedad privada, y la promulgación de leyes que en definitiva no son naturales, sino arbitrarias.

Pero la respuesta de Rousseau no es la vuelta a un estado de naturaleza, que en definitiva es un artificio mental, sino la formulación de leyes que respeten los derechos del individuo, que sean leyes justas y, que estén basadas en consensos generales, es decir conformar un Estado que sea el reflejo de la voluntad general. Al sentirse identificados los individuos con el Estado, cuando obedecen la voluntad del pueblo, se obedecen también a sí mismo, y de alguna forma están disfrutando de su libertad como lo harían en un estado de naturaleza, es un tipo de libertad superior. La voluntad popular por lo tanto reside en el pueblo.

Kant

Introducción

Nace en 1724, en sus estudios recibe la influencia tanto del racionalismo de Wolff, como de los estudios de las investigaciones físicas de Newton. El pensamiento de Kant se mueve entre cuatro grandes paradigmas, la importancia del fundamento en la razón que está en la ilustración, la puesta en valor de los planteamientos de Newton, la crítica al papel de las ciencias de Rousseau y, por último, Hume que como él dice le despierta de su letargo dogmático. Kant muere en 1804.

Crítica a la razón pura

En esta obra se expone la teoría del conocimiento de Kant. El escribe su teoría del conocimiento teniendo como referencia la física y la matemática de Newton, que en contra de la metafísica ha conseguido especificar en leyes el funcionamiento de la naturaleza. Fijándose en este se va a preguntar por la formulación de los conocimientos verdaderos. Para Kant un juicio es un enunciado objetivo acerca de algo, como lo es en las ciencias, y existen varias clases de juicios:

- Juicios analíticos: Son tautologías, regidas por el principio de identidad, son por ello universales y necesarios, y por lo tanto anteriores a la experiencia, es decir, a priori. El predicado se encuentra en la información que ya aporta el sujeto, ejemplo: “El cuadrado tiene cuatro lados”.

- Juicios sintéticos: Sujeto y predicado unen elementos heterogéneos. Estos juicios parten de la experiencia, es decir, de la percepción sensible. Son juicios particulares y contingentes, dependen de la experiencia, son a posteriori.

Pues bien, la ciencia opera a través de juicios sintéticos a priori, juicios universales que además aumentan el conocimiento sobre la realidad. Para explicar esto Kant distingue entre “Estética trascendental”, y “Lógica trascendental”, esta última está compuesta por la “Analítica trascendental” y por la “Dialéctica trascendental”. Para Kant lo que obtenemos a partir de la sensibilidad son intuiciones sensibles. La cosa en sí es percibida por el sujeto como un desorden de sensaciones que él ordena a través de las formas a priori de la sensibilidad, intuiciones puras. En este sentido, la cosa en sí no se puede conocer como tal, por eso es el noúmeno, lo incognoscible. Lo que conocemos es el fenómeno sensible, es decir la cosa para mí, no el en sí. Si bien, sin el objeto el conocimiento sería imposible, de ahí el nombre de idealismo trascendental. Solo cuando el sujeto cognoscente proyecta sobre las cosas sus intuiciones puras, el objeto se convierte en fenómeno sensible. Estas intuiciones puras, o formas a priori de la sensibilidad son el espacio y el tiempo. El espacio es la forma externa, mientras que el tiempo es la forma interna. Las intuiciones puras son el modo de percibir del hombre.

Ahora bien, esto no quiere decir que el conocimiento sensible sea subjetivo, puesto que las intuiciones puras son iguales para todos, es decir, trascendentes. Esto es evidente por ejemplo en el campo de las matemáticas. Pues bien, en la analítica trascendental va a describirnos que es lo que hace posible el conocimiento intelectual. El entendimiento es una facultad, es la facultad por la que se piensa la experiencia, la facultad de conocer mediante conceptos, de pensar la realidad. La sensibilidad nos da intuiciones empíricas, mientras que el entendimiento nos proporciona conceptos empíricos. El elemento formal del entendimiento que se suma a las intuiciones empíricas para formar los conceptos son las categorías. Las categorías como anteriores a la experiencia son conceptos puros a priori del entendimiento. Y, las intuiciones puras no pueden ser pensadas sin los conceptos puros del entendimiento. La labor del entendimiento es la de sintetizar lo plural que procede de la sensibilidad bajo unidades categoriales o conceptos puros. En este sentido el principio de causalidad negado por Hume no es menos objetivo, porque es una categoría.

En la dialéctica trascendental Kant va a cuestionar la idea de que se puedan hacer juicios a priori sobre metafísica. Kant distingue tres partes en la metafísica, la psicología, la cosmología y, la teología natural. El yo, el mundo y, Dios, ninguno de estos tres objetos son fenómenos, es decir forman parte del mundo sensible, y no hay ciencia más allá de la percepción sensible. Además, la metafísica pretende un conocimiento en sí de estos objetos, y que contradice las características del conocimiento científico, no podemos conocer el noúmeno. No parece que la metafísica nos aporte un conocimiento para conocer la verdad según Kant, son ideas trascendentales. La propia facultad sintetizante de la razón hace que se sobrepasen los límites de esta, saliendo de los propios límites de la experiencia, síntesis de las vivencias, síntesis de la naturaleza y, síntesis suprema. Pero esto no quiere decir que esa síntesis sea legítima.

Crítica a la razón práctica

Para Kant hay otro tipo de razón que no es solo en su uso teórico, sino la razón en su uso práctico. La razón en su uso teórico no nos puede decir nada acerca de cómo comportarnos. Es la razón práctica la que tiene que contestar a las preguntas qué debo hacer y qué debo esperar. Kant en la Crítica a la Razón Pura se va a preguntar por las condiciones que hacen posible el deber, partiendo de la idea de una ley moral universal. Kant distingue entre dos tipos de

imperativos, los hipotéticos (mandatos que obligan, pero únicamente para la consecución de un determinado fin) y, imperativos categóricos (que obligan a todos los seres humanos). Este tipo último de imperativo tiene que ser a priori puesto para obligar a todos tiene que ser necesaria y universal, por eso la voluntad tiene una relación de dependencia con ella.

La moral no se centra tanto en intentar definir qué se hace, como en intentar definir la forma, es decir el cómo se hace, son imperativos formales como “obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre al mismo tiempo como principio de legislación universal” o, “obra de tal manera que trates siempre a la humanidad, tanto en tu persona como en la de los demás, como fin y nunca como mero medio”. Este tipo de imperativo reúne dos características; la universalidad y la autonomía.

En la razón práctica, Kant aborda los postulados acerca de lo que me cabe esperar. Las condiciones indispensables para que se dé la ley moral universal son: la libertad, la inmortalidad y, Dios. Por lo tanto, lo que me cabe esperar es que mi alma es inmortal, que después de esta vida seré feliz en el cumplimiento del deber y, que esa felicidad queda garantizada por Dios.

Unidad 10. Marx

Antecedentes. Hegel y Feuerbach

Las consecuencias del racionalismo cartesiano adquieren sus máximas consecuencias en el idealismo hegeliano para el cual lo más importante es la idea, la conciencia, que se despliega dialécticamente a lo largo de la historia. De tal manera que para Hegel solo existe el absoluto que se determina dialécticamente, dándose tres momentos: “en sí”, “fuera de sí” y, “en sí y para sí”. Momento de la indiferencia, de la negatividad y, el momento de superación de las otras dos.

Feuerbach forma parte de lo que se ha dado a conocer como izquierda hegeliana. Feuerbach interpreta el concepto de alienación desde el aspecto de la religión. Es la religión lo que aliena al ser humano, porque atribuye a Dios unas cualidades que son suyas. La religión es una proyección que hace el ser humano de sus atributos. El concepto que provoca la alienación es en Hegel la idea, en Feuerbach la religión y, en Marx el trabajo.

Introducción

Marx nace en 1818, en la Universidad de Berlín entra en contacto con el hegelianismo, pero junto con otros pensadores intenta hacer una interpretación materialista del método. En 1844 escribe los manuscritos económicos y filosóficos. En 1848 junto con Engels publican El Manifiesto Comunista. Entre 1867 y 1894 publica El Capital, los últimos volúmenes se publicaron después de su muerte en el año 1883. Se ha convertido en uno de los pensadores más influyentes desde el siglo XIX hasta la actualidad, tanto en el ámbito filosófico, social, económico, político y, antropológico.

Humanismo y praxis. El concepto de alienación

El humanismo que propone Marx es un humanismo alejado de la concepción burguesa, se acerca a una idea de hombre crítico, autónomo, y no alienado. El humanismo burgués plantea un fin cosificador. Para Marx, no se puede entender al hombre sin tener en cuenta su historia, que es en definitiva el desarrollo de los medios de producción y, de los procesos de producción. El ser humano se diferencia del resto de los seres porque el concepto de trabajo, es un ser activo (práxico), mediante la labor es capaz de transformar la naturaleza. En este sentido, el ser humano se siente realizado a través del trabajo. El capitalismo actuaría en contra de la naturaleza del ser humano, ya que no sirve a su realización, sino que hace que el trabajo los extrañe de su producto, en otras palabras, provoca alienación.

Marx critica a Feuerbach al considerar que todavía su pensamiento pone al ser humano alejado de la naturaleza, y no como que la naturaleza forme parte del hombre, porque no ha entendido la dimensión práctica del ser humano. Marx en los Manuscritos nos dice que, el capitalismo es el modo de producción de la sociedad burguesa, los resultados de estas relaciones de producción se entienden su relación peculiar con la naturaleza. A lo largo de los distintos modos de producción (asiático, esclavista, feudal y capital), se ha producido un aumento del nivel de alienación del ser humano con respecto a su naturaleza, viviendo en contra de ella, y enajenado. En la sociedad capitalista distingue Marx distintos tipos de alienación: Alienación con respecto al producto de su trabajo y, alienado en el mismo acto de producción. La alienación con respecto a la naturaleza y, la alienación con respecto al resto de los humanos. Existen otros tipos de alienaciones como la religiosa, o la política, pero estas encuentran su explicación en las alienaciones citadas con anterioridad, las llamadas alienaciones económicas.

El materialismo histórico

El gran aporte del pensamiento de Marx es la interpretación del desarrollo histórico atendiendo a sus condiciones materiales. Marx toma el método dialéctico de Hegel, pero concluye que la realidad que se determina no es la idea, sino la materia. El materialismo de Marx es histórico y dialéctico, que es lo que caracteriza su materialismo histórico. El materialismo histórico defiende que, la historia se puede explicar a través de la lucha de clases y, el movimiento obrero en la sociedad capitalista es el movimiento más radical que tenderá paulatinamente a la eliminación de las sociedades de clases. El materialismo dialéctico por su parte defiende las ideas de que la concepción de la materia es dialéctica, es decir, la realidad es cambio, es decir, contradicción, que la realidad es ella misma y la contraria, que se da un paso de la cantidad a la cualidad y que, por lo tanto, la dialéctica se constituye como la ciencia que da la mejor explicación de la realidad.

Marx distingue una serie de estructuras en las sociedades; la económica, la política y, la ideológica. Las relaciones de producción que se dan en el plano económico es lo que ha provocado que la sociedad permanezca dividida en clases, es decir, la estructura económica va a determinar los otros dos tipos de estructuras.

En las sociedades capitalistas, la estructura económica es determinante y predominante. El beneficio en las sociedades capitalistas se obtiene a partir de tratar a la fuerza de trabajo como mercancía, que se realiza en tres pasos: venta de la fuerza de trabajo a cambio de un salario, activación de esa fuerza de trabajo para la producción de otras mercancías, venta de esas mercancías en el mercado, el beneficio obtenido lo denomina Marx, plusvalía.

Esto entre otras cosas va a provocar la contradicción de clases a lo largo de la historia, que está basada en una relación de explotación, y que genera superestructuras en pro de esa relación de explotación como es el Estado. El resultado de las contradicciones existentes es el que la clase revolucionaria, la trabajadora, tenderá a la destrucción del Estado burgués. Dicha revolución es una revolución total, que en último término pretenderá la supresión de la propiedad privada de los medios de producción, y consecuentemente el fin de la sociedad de clases.

Unidad 11. Nietzsche

Antecedentes. Schopenhauer

Nace en 1788, se le conoce como el máximo representante del pesimismo filosófico. Es un pensador que intenta llevar los planteamientos de Kant hasta el final, aunque incluye planteamiento de la filosofía oriental. Una de sus obras más importantes es “El mundo como voluntad y representación”. En el argumenta que lo que une a todos los seres es la voluntad, voluntad que es fuente de sufrimientos por su carácter irracional. Plantea la cuestión de la compasión y del goce estético como medios para evadir esa angustia. Supone su obra un hito del pensamiento idealista que influirá en autores tan importantes como Nietzsche, Wittgenstein, Jung y, Unamuno entre otros.

Introducción

Nietzsche nace en 1844, sus estudios fueron fundamentalmente sobre filología, aunque siempre mantuvo un gran interés por la filosofía. Sus últimos años de su vida permanece ingresado o cuidado por familiares por distintos episodios de locura. Su muerte se produce en el año 1900. Es gran admirador tanto de la filosofía de Schopenhauer y Heráclito, como de la música de Wagner. La característica más determinante de la obra de Nietzsche es la utilización del lenguaje, expresándose a través de hermosas metáforas, argumentando a través de aforismos. Se puede dividir su obra en tres periodos; época crítica hasta 1875, la ilustrada hasta 1881 y, un tercero en el que expone las ideas de Superhombre, voluntad de poder y eterno retorno. Escribió “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”, “Aurora”, “Así habló Zaratustra”, “Más allá del bien y del mal” y, “la voluntad de poder”, entre otras obras.

La crítica a la cultura occidental

La cultura occidental está viciada porque es una cultura decadente, ya que es dogmática y racional. El error de base es la filosofía que se apoya en los presupuestos platónicos y, por lo tanto, es necesario eliminarlo, transmutarlo. Los tres mundos inventados por el ser humano y causa de la decadencia son, el mundo racional, el religioso y, el moral.

El principal problema de la cultura occidental es su moral que está llena de antinaturalidad. Es una moral contraria a la vida. La base de esta moral decadente es el platonismo, ya que se produce un distanciamiento del hombre concreto, del hombre real, afirmando que alguien desde fuera dirige a la humanidad, lo que ha provocado que se genere una moral de débiles. En donde se imponen los instintos de decadencia sobre los de superación. La moral tradicional enajena la vida y por lo tanto, es preciso imponer otra moral, la moral de los señores que se funda en la voluntad de poder.

La religión cristiana también es una fuente de decadencia porque se funda en el miedo y, en las angustias. El cristianismo, como sucedía con el platonismo ha invertido los valores de vida, desvalorando el mundo terrenal en la postulación de un mundo ideal. El gran obstáculo para poner en valor la vida ha sido la idea de Dios.

Además, la filosofía tradicional ha contribuido a la generación de este mundo decadente, con la división ya platónica de dos mundos, el mundo de las cosas sensibles y, el mundo de las ideas. Distinción que se ha ido amplificando a través del desarrollo de la metafísica durante los siglos.

Por lo tanto, debe entenderse la muerte de Dios como una crítica sustancial de moral, metafísica y religión y consecuentemente, la muerte de una idea que provoca decadencia. Si Dios vive no puede vivir el hombre ya que constituye el gran obstáculo al superhombre.

La moral en Nietzsche. La transmutación de los valores

Como quiera que la cultura europea ha llegado al culmen de la decadencia, es tarea del filósofo alumbrar los prejuicios decadentes que la sustentan y, liberal al hombre. En este sentido, el nihilismo es la consecuencia de nuestra cultura occidental, es decir, nuestra sociedad agotada por esos valores decadentes se vuelve nihilista. El nihilismo es el convencimiento de que no tenemos derecho moral, filosófico o religioso para establecer un fin en sí de las cosas, es el convencimiento del sin sentido de las cosas. Al dar muerte a Dios se pierde la fundamentación de los valores de la sociedad occidental, el resultado es la pérdida de todos los valores y del rumbo.

Pero de esa parte negativa surgen los nuevos valores, que son el superhombre, la voluntad de poder, e.t.c... La moral nueva se fundamentará en el proceso natural de la vida, contraponiendo los valores dionisiacos a los apolíneos, cambiando la razón que es decadente por el gusto por las formas, por la vida. La vida es el valor absoluto, tiene un valor por sí misma, por eso hay que buscar la exaltación de las fuerzas primarias que promueve una moral de señores, los instintos en los que deben basarse la moral.

Esta superación de la moral tradicional, y por lo tanto la transmutación de los valores a través de la puesta en práctica de la moral de los señores, tiene su correlato literario en la figura del superhombre. Es decir, de la superación del hombre como al intermedio a través de su fuerza expansiva conducida por el sentido de superación. Este proceso hacia el superhombre se constituye de tres estadios: camello (obediencia), león (hombre crítico y dueño de sí mismo que dice "yo quiero") y, niño (hombre que busca la afirmación de sí mismo). La culminación de este proceso es el superhombre, cuyas características más relevantes son: el ansía por vivir, la superación, un ser jerárquico, que ha cambiado la forma de valorar, que se aleja de la trascendencia metafísica, que vive la voluntad de poder y en el eterno retorno.

Unidad 12. Ortega y Gasset

Algún apunte sobre Miguel de Unamuno

Nace en 1864. Recibe influencia tanto del krausismo, como de la filosofía de Hegel, de Spencer, de Kierkegaard, Bergson, Schopenhauer y Nietzsche. En el año 1900 es nombrado rector de la Universidad de Salamanca. En 1924 es desterrado a Fuerteventura ya que se mantuvo crítico con Primo de Rivera. Regresa a Salamanca en 1931 después de pasar por Francia, falleciendo en 1936. Sus obras más importantes son, “Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos”, “la agonía del cristianismo”, “Niebla” y, “San Manuel Bueno, mártir” entre otras.

El tema de la filosofía de Unamuno es el ser humano concreto, es decir el ser que es objeto y sujeto a la vez del pensamiento. Ser humano que se conserva por dos principios: El de unidad y el de continuidad. El ser humano lejos de la perspectiva racionalista, es para Unamuno un ser afectivo. La esencia del ser humano es su anhelo de inmortalidad, el esfuerzo en la existencia. En este sentido la filosofía es una actividad primordial, ya que al ser humano no le sirve sólo vivir, sino que necesita saber de sí. Su esencia es ese anhelo de inmortalidad, pero racionalmente solo se puede demostrar lo contrario. Para Unamuno el racionalismo solo puede ser monista, puesto que el alma o conciencia individual se pierde cuando sucede la muerte. El dualismo nace precisamente de esa búsqueda a la inmortalidad y a su vez lo hace, el concepto de sustancia. Decir que el alma es una sustancia, es para Unamuno una esperanza en demostrar la creencia de que el alma es inmortal.

Para Unamuno existen tres tipos de conocimiento; el sensible (instinto de conservación), el intelectual y, el místico (instinto de perpetuación). El conocimiento místico es irracional y procede de la intraconciencia. Unamuno atribuye a este tipo de conocimiento la misma objetividad que al conocimiento sensible. El ser humano en la necesidad de transmitir pensamientos se tiene que servir de conceptos y formas y por ello, ha intentado por sus anhelos al servicio de dicha racionalidad, pero cualquier intento de conceptualizar dichas fuerzas ha fracasado. El conocimiento racional o científico es imprescindible puesto que sirve al ser humano para su adaptación al medio, pero se presenta a él como algo ajeno extraño ya que no consigue darle una explicación acerca del sentido de la vida. La filosofía es imprescindible para el ser humano, tanto o más que el saber racional porque le permite dar al menos una respuesta a las preguntas por el mundo o por la vida. Hay una situación de contradicción entre la vida y la racionalidad.

Introducción

Ortega nace en 1883. En Alemania recibe la influencia de los neokantianos, aunque se posicionará críticamente respecto a ellos. A su vuelta a España se pone a trabajar en lo que para él es la solución de España, la europeización y el trabajo cooperativo entre intelectuales. Muere en 1955 después de su regreso a España del exilio. Según Ortega la filosofía aspira al conocimiento de la realidad como conjunto. El filósofo se cuestiona todo, incluso la existencia de los demás objetos, de lo único que está seguro es de su integridad, y de su diferenciación con respecto a otros objetos. Para Ortega el objeto radical de conocimiento filosófico mas allá de lo que proponían los pensadores de la modernidad, no puede distinguir entre la existencia del mundo y la existencia del yo que lo piensa, y no se da una separación entre ambos. Lo importante no es la descripción del mundo, o la descripción del yo, sino la coexistencia de ambos, coexistencia que toma la forma de la vida. Por lo tanto, la filosofía debe ser el pensar

sobre la vida concreta, sobre la vida de cada uno, para huir del espíritu de abstracción que ha dominado la historia.

Pero el ser humano es el único ser que se ve a sí mismo viviendo, no solo pasa viviendo. En este verse a sí mismo viviendo, el hombre convive con las circunstancias que forman parte de su ser. Si no quiere ser una mera abstracción, el yo no puede ser visto como un ente independiente, sino que debe ser comprendido en conjunción con sus circunstancias. En este sentido, el mundo se impone al ser humano, la vida es en Ortega fatalidad, pero al mismo tiempo es libertad porque el ser humano puede elegir su futuro entre diferentes perspectivas. Vivir por lo tanto es para Ortega, un incesante decidir sobre lo que será, es ser proyecto.

Las tres etapas de Ortega

Se pueden distinguir tres etapas en el pensamiento de Ortega: objetivismo, perspectivismo y raciovitalismo.

Objetivismo. En esta etapa Ortega combate cualquier tipo de subjetivismo, en la que el conocimiento de la realidad estaría condicionado por los aspectos que componen el sujeto cognoscente. Pero el objetivismo o dogmatismo se centra en el conocimiento del objeto, es el objeto el que condiciona, es decir se puede llevar a una descripción verdadera de la realidad. La verdad en este sentido no estaría relacionada con el sentido ontológico de perspectiva. Por lo tanto, el objetivismo se establece como antagónico del subjetivismo, que nos conduce al escepticismo y al relativismo.

La verdad para Ortega es un asunto dramático, puesto que encierra en sí misma cuestiones contradictorias, ya que tiende a la imperturbabilidad, pero a lo largo de la historia este anhelo se ha determinado de múltiples formas. De este espíritu contradictorio nacen dos posturas, el dogmatismo y el escepticismo. El escepticismo no cree que podamos conocer la verdad, y esto es algo contrastable históricamente. El dogmatismo intenta salvar este conocimiento de la verdad, pero lo hace pagando un alto precio, la vida. Ortega rechaza tanto el dogmatismo, como el escepticismo, ya que se dan dos instancias en el pensamiento, la cuestión vital y la cuestión de la finalidad o de las leyes. Hay una necesidad mutua entre las instancias.

Perspectivismo. La verdad como perspectiva resume tanto el aspecto relativo-vital, como el aspecto absoluto-legislativo. El ser humano no puede alcanzar el en sí de las cosas, a lo único que puede aspirar es a la perspectiva, es decir a comprender la realidad desde una determinada posición y, esta debe ser el objetivo de todo sujeto, reproducir de manera rigurosa desde su punto de vista la realidad. El ser humano, por lo tanto, se establece como un medio que selecciona y refleja la realidad desde un punto de vista concreto.

Esta cuestión del perspectivismo para Ortega es una cuestión ontológica, es la realidad la que condiciona que el conocimiento se vincule siempre a una perspectiva, la realidad es perspectiva, y el ser humano para conocerla debe de tener en cuenta esta consideración. Únicamente en los conocimientos lógicos y matemáticos hay un conocimiento idéntico, porque no se da ontológicamente la perspectiva.

Raciovitalismo de Ortega

Constituye la tercera etapa del pensamiento de Ortega. En esta etapa Ortega distingue entre pensamiento se establece como el orden que el ser humano aporta a la circunstancia que es en

sí misma problemática. El conocimiento es, sin embargo, el fruto de la actividad que se produce con ese pensamiento, por lo que el conocimiento no tiene que ser únicamente racional, puede ser místico también. La historia de la filosofía occidental ha estado marcada por el desarrollo del discurso racional, la razón pura o física. Pero, diferente a esta razón pura se encuentra la razón histórica o vital, esta razón está dirigida a entender la vida, una vida que tenemos que inventar.

La cuestión central del raciovitalismo es que la razón se encuentra arraigada a la vida. Por otro lado, la vida necesita de la razón porque el ser humano tiene que estar continuamente justificando sus ideas. La razón así entendida no es una operación del intelecto, sino un posible del que dispone el ser humano para vivir, para existir, “pienso porque vivo”, es una necesidad.

Unidad 13. Introducción a la filosofía contemporánea. Habermas.

Contexto del siglo XX. Fenomenología, existencialismo y filosofía analítica

Fenomenología: Es un movimiento teórico que surgió a principios del siglo XX, que a partir de un cierto objetivismo pretendía el regreso a las cosas mismas. El objeto de estudio de este movimiento son los fenómenos de la conciencia y, los objetos de la intencionalidad consciente. Solo se puede describir lo que las cosas son si se atiende a cómo aparecen, es decir la experiencia interna. Edmund Husserl es su máximo exponente.

Existencialismo: En esta corriente se puede encuadrar tanto a Camus, Marcel como a Sartre. Se oponen al mundo de las esencias, es decir a aquello que se predica como invariable. De tal manera que también se mantienen distantes de lo abstracto, y se preocupan por el ser humano concreto. Utilizan el estudio fenomenológico aplicado a la existencia. Debido a este planteamiento adopta un punto de vista pesimista, y centran sus estudios en la idea de lo absurdo.

Filosofía analítica: Es un conjunto de posturas que comenzaron su andadura a principios del siglo XX, que llega hasta la actualidad, y de alta inspiración empirista. Se ha desarrollado fundamentalmente en el mundo anglosajón. Las primeras posiciones adoptadas vienen de dos pensadores Moore y Russell, Russell defiende que la estructura del lenguaje es un reflejo de la estructura de la realidad, su posicionamiento se ha conocido como atomismo lógico. El neopositivismo del círculo de Viena ahondará en estos planteamientos, cuyos máximos representantes son Schlick y Carnap, quienes plantearon el criterio de verificación, diciendo que los filósofos se deben dedicar al análisis lógico el lenguaje. En los años 30 Wittgenstein distingue mas usos del lenguaje que el descriptivo, por lo que el uso se convierte en el asunto central del lenguaje.

La racionalidad dialógica

Antecedentes: La crítica de la Escuela de Frankfurt

Dentro de esta escuela se puede citar a pensadores de la talla de Adorno, Marcuse, Horkheimer, e incluso el propio Habermas. Son pensadores influidos por el marxismo, pero este marxismo se plantea frente al autoritarismo de corte fascista como soviético, el planteamiento central es el cuestionamiento de la idea de racionalidad, y de porqué los derechos universales no han podido ser instaurados de manera racional, y se ha dado paso al fascismo. La obra que mejor ilustra esta escuela es “La Dialéctica de la Ilustración”.

Para estos pensadores lo que corrompe a la sociedad occidental es la razón instrumental, razón tecnificada que se centra únicamente en distinguir que bienes son los más útiles y no los que más significado tienen para la vida. Bajo esta racionalidad se produce una cosificación del ser humano que se convierte en un medio más. Del mismo modo que las inquietudes de ese ser humano, surge la cultura de masas que no trabaja en pro de su emancipación, sino en favor de un ser aislado. Frente a ello se plantea la teoría crítica de Frankfurt que trata de compatibilizar la racionalidad común o sintética, con la historia y sus experiencias, con las vivencias.

Teoría de la acción comunicativa. Ética dialógica

Habermas nace en el año 1929. Configura una relación muy productiva con otro pensador, Apel. Una de sus obras más fundamentales es “Conocimiento e interés”. Habermas, como la escuela de Frankfurt consideran que la racionalidad instrumental ha corrompido la sociedad, porque relega el aspecto práxico a creencias irracionales, lo fundamental es el desarrollo de la ciencia y de la técnica. Este desarrollo corre parejo al fomento de tecnocracia, que impiden el triunfo de racionalidades discursivas. Hay esferas de la realidad que no pueden ser abordadas según Habermas desde la racionalidad instrumental. Habermas se propone argumentar científicamente la existencia de esos otros tipos de razón. En este sentido distingue entre diferentes usos de la razón basados en sus diferentes intereses, técnicos (dominio y transformación de la naturaleza), prácticos (acceso al significado de las cosas simbólicas y culturales) y, emancipatorios (el interés hacia la autonomía y libertad de todo sujeto).

Las acciones no son plenamente desinteresadas, pero el interés mayor es el emancipatorio. Las ciencias críticas que son las encargadas de tratad con este tipo de interés, deben estar regidas por un tipo de racional que no es instrumental, sino que es dialógica. De este modo surge el paradigma lingüístico pragmático, en este contexto la racionalidad no es una facultad del sujeto, sino que es algo producto del diálogo, al estudio de este tipo de racionalidad es lo que se denomina pragmática universal. Pero para que esto se de se tienen que dar unos supuestos del acto del habla, son lo que Habermas denomina universales del habla: inteligibilidad, rectitud, verdad y veracidad. Una vez cumplidos estos universales se puede iniciar la defensa de los argumentos sobre la pretensión de validez de lo que se dice a través de una racionalidad discursiva. Todos los discursos tienen de alguna y otra manera una pretensión de universalidad, por lo que el objetivo es el acuerdo. Además de estos supuestos universales, señala Habermas que tiene que darse una situación ideal del habla, que básicamente es que el diálogo o la comunicación esté libre de coacción y, que el sean considerados los interlocutores como imparcialmente iguales.

Habermas sostiene que existen diferentes tipos de acciones: acciones comunitarias (acciones que se realizan por pertenencia a una comunidad), estratégicas (acciones destinadas a las satisfacciones de los intereses personales) y, comunicativas (acciones guiadas por los acuerdos que van más allá de los intereses particulares). De este último tipo de acciones se ocupa la razón dialógica.

En esta línea se hace el planteamiento de la ética dialógica. Para Habermas en cuestiones éticas hay que huir tanto del dogmatismo, como del relativismo. La ética dialógica no es una cosa ni otra, puesto que los principios que plantean son contingentes, pero eso sí, con pretensiones de universalidad. En la ética dialógica no se lleva a principios absolutos, lo fundamental es la calidad del proceso de consecución de consensos. Esto conlleva una serie de exigencias entre las que se enumera: actitud crítica, disposición al razonamiento (a dar razones), escuchar las razones del otro y, aceptar los argumentos que, aunque no sean los propios ayuden más al conjunto. La ética dialógica es universalista, pero universalista sobre los procedimientos, no sobre los principios absolutos o dogmáticos. Aún con todo ello, la ética dialógica defiende que existen unos principios como condiciones del diálogo no como productos de este que son la igualdad entre seres humanos y la imparcialidad.

Una posición distinta: El pensamiento posmoderno. Lyotard-Vattimo.

La posmodernidad supone asumir que ya no es posible sostener una verdad única, y por lo tanto dar razones o explicaciones fundamentadas y coherentes del mundo en sus diferentes aspectos.

En un contexto complejo y cambiante, solo podemos llegar a formular afirmaciones precarias. Supone, por lo tanto, una crítica radical a los fundamentos racionales de la Ilustración.

Vattimo nace en 1936, influido por Nietzsche, Heidegger y Gadamer, es un pensador posmoderno, que a través de su espíritu hermenéutico considera que existen diferentes interpretaciones de la realidad. En su obra se pueden distinguir diferentes cuestiones: El nihilismo, el pensamiento débil y el cristianismo. Ante la evidencia de la inexistencia de una estructura metafísica que dé cuenta de la realidad, el nihilismo se impone como ausencia de valores últimos, pero esta carencia es positiva, de creación de nuestra propia vida. Por eso mismo es preciso tener una consideración de pensamiento débil en oposición al pensamiento fuerte ilustrado.

Lyotard nace en 1924, fue miembro del colectivo “Socialismo o barbarie”. En su economía libidinal incide en la idea de que al tratar el ser humano no se debe olvidar su dimensión volitiva, el inconsciente y la represión que se ejerce. En esta línea de pensamiento se pueden encuadrar a autores como Marcuse, Reich o el propio Lyotard. Según Lyotard las pasiones son fundamentales para comprender la forma en la que se hace política, pero a la vez y al mismo tiempo, la política influye de manera decisiva condicionando o sublimando los deseos.

Anexo 5: (Glosario de términos)

Glosarios de términos

Platón

- **Idea:** Para Platón la idea es el objeto de una intuición intelectual, lo que representan las ideas son las esencias inmutables y, eternas de la realidad. Su existencia es independiente del mundo sensible. Es decir, la idea en Platón constituye un sustrato ontológico distinto del mundo de las apariencias.
- **Mundo sensible:** Es el mundo al que tenemos acceso a través de los sentidos, es el mundo de las apariencias. Es el mundo de los objetos físicos, se caracteriza por su corruptibilidad, y por el cambio. Para Platón no existe un conocimiento verdadero del mundo sensible.
- **Mundo inteligible:** Es el mundo de la Ideas, para Platón es la verdadera realidad, puesto que el mundo sensible lo que hace es participar de este mundo inteligible. Solo es posible acceder al mundo inteligible por medio del proceder racional, en él están las ideas inmutables, las ideas eternas.
- **Bien:** Para Platón la Idea de Bien es la Idea Suprema, pero al mismo tiempo es la presenta más complicaciones a la hora de conocerla. Solo el que sea riguroso en los caminos del saber podrá alcanzarla. Como la luz del sol, la Idea del Bien confiere inteligibilidad al resto de ideas, ya que estas participan de alguna manera de esa Idea de Bien. Aquel que conozca mejor la Idea de Bien será el mejor gobernante.
- **Razón:** Para Platón la razón es la mayor capacidad de conocimiento del ser humano, sería la que se encargue del conocimiento en el mundo inteligible. Es por otro lado, el rasgo distintivo del ser humano con respecto a otras criaturas, y es mediante la razón como podemos llegar a conocer la verdad. Platón considera al conocimiento racional como un tipo de saber que está por encima del que proporcionan los sentidos.
- **Doxa (opinión):** Con Doxa se refiere Platón a la opinión. La opinión pertenece al mundo sensible, al mundo de las apariencias. Los sofistas operaban mediante la opinión. La Doxa no es un conocimiento verdadero, ya que su objeto es el mundo sensible, y este mundo es cambiante. A la opinión pertenece la imaginación y la creencia.
- **Episteme (ciencia):** Para Platón es un tipo de conocimiento que es superior al conocimiento que se obtiene por la opinión, a diferencia de esta última es el conocimiento del mundo inteligible. A través de la episteme o ciencia si que se puede alcanzar el conocimiento verdadero. Pertenence a la episteme platónica la inteligencia discursiva (conocimiento de los objetos matemáticos) y, el pensamiento (conocimiento de las Ideas por medio de la razón).

- **Alma:** La concepción que tenía Platón del hombre era dualista. El ser humano está compuesto de cuerpo y alma. El alma sería lo que nos hace verdaderos humanos, fue creada antes del cuerpo y es inmortal. Platón dividía el alma en tres partes, la parte racional y superior, la parte irascible y la parte concupiscible o apetitiva. Para Platón el cuerpo es la cárcel del alma.
- **Virtud:** Es una cualidad del ser humano que permite el acceso al conocimiento de la verdad, del Mundo de las Ideas, a través de la virtud se puede llegar al conocimiento de la Idea de Justicia, de Belleza y de Bien. Distingue Platón cuatro virtudes, la sabiduría, el coraje, la templanza y la justicia.
- **Justicia:** Para Platón la justicia es un equilibrio natural sobre el cual debe inclinarse el hombre. Todas las ideas participan de la Idea de Justicia, y esta a su vez participa de la Idea de Bien. La Justicia consiste en el perfecto ordenamiento de las tres almas, a través de ella se puede llegar a la felicidad. Pero debe ser la razón la que la gobierne según Platón.

Aristóteles

- **Sustancia:** Es el tipo primordial de ser, es el modo más propio para hablar del ser. Sustancia es la cosa concreta, el ser independiente del cual se predicen los atributos. Aristóteles distingue dos sentidos de sustancia, como el sentido último, el cual no se puede predicar de otra cosa. Por otro lado, Aristóteles también lo define como lo que siendo algo determinado es capaz de existencia separada. Distingue Aristóteles entre dos tipos de sustancias, sustancia primera y sustancia segunda.
- **Ciencia:** Para Aristóteles la ciencia se concibe como un conocimiento demostrativo, se trataría de una progresión circular que va desde las observaciones particulares hasta los principios más generales, para luego volver sobre las observaciones. Para Aristóteles la ciencia está relacionada con el conocimiento de las causas, es el conocimiento cierto de las causas.
- **Hilemorfismo:** Según esta teoría filosófica el ser está compuesto por dos principios esenciales, por un lado, la materia y por el otro la forma. La materia sería aquello de lo cual está hecho algo, de suyo es ser parte de una sustancia. La forma es la realidad que determina lo que estaba en potencia en la materia, es lo que actualiza la posibilidad de la materia. El hilemorfismo influyó notablemente en la escuela escolástica.
- **Potencia:** Para Aristóteles la potencia es la capacidad de ser algo en el futuro, capacidad que se encuentra ya presente en la esencia o naturaleza de lo que actualmente es. La división que establece Aristóteles no sirve para dar cuenta del movimiento, por lo que recurre a los conceptos actos/potencia. La potencia sería la forma relativa del no-ser, de tal manera que algo que no es (acto) puede llegar a ser en un futuro (potencia) si se dan las circunstancias adecuadas.

- **Acto:** Acto es para Aristóteles el conjunto de cualidades de un objeto que están realizadas en el momento presente. Es lo mismo que realización. En este sentido sería una potencia que ha dejado de ser potencia para convertirse en algo que es actualmente. El acto es la realidad propia del ser y su principio. Es lo que la sustancia es ahora.
- **Causa:** Es la causa o principio del que depende una cosa. A partir de esto Aristóteles distingue cuatro causas, causa material que es aquello de lo que está hecho algo, causa formal que es aquello que un objeto es, causa eficiente que es aquello que ha producido ese algo y, causa final que es aquello a lo cual tiende el ser. La concepción Aristotélica es teleológica, es decir, la causa fundamental es la causa final.
- **Abstracción:** Es una operación mental mediante la cual se separa algo de un contenido determinado. Es decir, es una operación mental que lo que hace es separar una característica de un todo concreto, característica que no tiene existencia con independencia de ese todo. Es la operación mental mediante la cual separamos la forma (esencia) de la materia, es lo que nos permite la elaboración de conceptos y poder llegar a conocer las esencias de las cosas.
- **Alma:** El alma es para Aristóteles la forma o esencia de cualquier cosa, no es una cosa distinta de la materia en la que está. Según Aristóteles hay tres tipos de almas: el alma nutritiva o vegetal, el alma sensitiva o animal y, el alma racional que es la propia del ser humano. Esta alma racional se divide a su vez en intelecto agente e intelecto paciencia. El alma racional es la razón por la cual los seres humanos tienen capacidad cognitiva y volitiva.
- **Felicidad:** Es el bien supremo del hombre, es el fin, es decir el objetivo último del ser humano. Por lo tanto, cualquier otra finalidad constituye un instrumento para la consecución de ese fin último que es la felicidad. Es la felicidad autárquica, es decir se basta a sí misma, pero es una tarea para realizar a lo largo de la vida, guiados por la virtud. Por lo que alcanzar la felicidad supondrá llevar una vida basada en la sabiduría, una vida virtuosa, pero en la Polis que es donde el ser humano puede desarrollar plenamente su naturaleza.
- **Virtud:** Con este término Aristóteles define la capacidad de realizar bien lo que uno hace. En este sentido un hombre virtuoso será aquel que sepa realizar al máximo sus cualidades, en este sentido, un hombre virtuoso es diferente de lo que pueda ser un animal virtuoso, pues al tratarse del desarrollo de sus cualidades esenciales, será virtuoso cuando desarrolle su capacidad racional y, por lo tanto, la capacidad de controlar las pasiones y las emociones. En este sentido se puede definir las virtudes como disposiciones para hacer lo que hacemos, y hacerlo bien, conforme a nuestra naturaleza.
- **Polis:** Para Aristóteles la Polis es la comunidad suprema, autosuficiente y anterior por naturaleza a nuestra propia existencia como humanos. Es donde los ciudadanos

intercambian opiniones y configuran su realidad en intercambio con otros ciudadanos. Es la realidad en la cual el hombre puede desarrollar su naturaleza de manera plena, en cuanto ser que tiene *lógos*, que tiene lenguaje. Fuera de la polis el ser solo puede ser o una bestia o un Dios.

Tomás de Aquino

- **Razón.** Tomás de Aquino concibe la razón como una forma de conocimiento que parte de la experiencia empírica, partiendo de esa experiencia puede elaborar conceptos abstractos para la comprensión de la realidad. Para Tomás la razón opera a partir de lo particular, pero tienen aspiraciones de universalidad. En este sentido podría entrar en conflicto la razón con la fe, pero para Tomás de Aquino son complementarias, pues la razón puede ayudar a la fe a la hora de la demostración racional de la fe, ilustrando las verdades de la fe y, demostrando que los principios de la fe a los que no se puede llegar por el uso de la razón, no están en contradicción con lo que nos dicta el uso de esta última.
- **Fe:** También llamado dogma, es para Tomás de Aquino toda verdad revelada al hombre por Dios y expuesta por el magisterio de la Iglesia. Pero desde el punto de vista filosófico supone en otras palabras, una virtud sobrenatural gracias a la cual el entendimiento cree en verdades relativas a Dios. La voluntad puede movernos a tener creencia sobre algo de lo cual no tenemos una demostración inmediata, este es el caso de las creencias o de la fe.
- **Verdad:** Verdad es la adecuación entre entendimiento y objeto siguiendo el realismo aristotélico. Para Tomás de Aquino habría dos tipos de verdades, las verdades de fe y las verdades de la razón, pero a la vez tres verdades a las que se puede llegar o bien por el uso de la fe o bien por la demostración racional. Estas verdades son Dios, la Ley Natural y la inmortalidad del alma, lo que denomina Santo Tomás, los *preambula fidei*.
- **Dios:** Es el ser en el que esencia y existencia se identifica, pero además a través de su demostración por medio de las cinco vías podemos concretar que Dios para Tomás de Aquino es también, el primero motor inmóvil y por lo tanto causante del movimiento del resto de las cosas, causa primera de todos los demás seres, el ser necesario a través del cual se concretan el resto de las criaturas y, el ser más perfecto e inteligencia ordenadora. Es el grado sumo de todo aquello que describimos como positivo en la naturaleza.
- **Esencia:** También denominada quiddidad. Es el conjunto de rasgos por los que una cosa es lo que es. En otras palabras, son los rasgos que las delimitan o las diferencian de otras cosas. En este sentido la esencia es lo contrario del accidente, es decir las características que una cosa tiene que, aunque las perdiera no dejaría de ser lo que en realidad es. Para Tomás de Aquino en el caso de los seres finitos, la esencia es diferente de la existencia, ya que dicha existencia es contingente y finita, pero en el caso de Dios, ser que no recibe

su existencia de otros ser, es necesaria porque no existe una diferencia en su ser entre existencia y esencia.

- **Existencia:** Es una de las potencias de la esencia. Es el acto que hace que una esencia pase a ser. No es un accidente, sino que es una perfección de la esencia, es el fundamento último de la esencia. La existencia no le pertenece a la esencia, todo lo que existe es contingente menos Dios, que es el ser necesario, el ser en el que existencia y esencia se identifican, y que como causa primera es dueño de las existencias de todas las demás cosas.
- **Creación:** Es el principio u origen de todo ser. Por consiguiente, es el acto por el cual Dios, es decir, el ser necesario, concede existencia a todas las cosas, cosas que no se caracterizan por la necesidad, sino que su característica fundamental es la contingencia. Este acto se realizaría desde la nada en tanto y cuanto, la materia también ha sido creada por ese ser necesario, y por lo tanto alejándose del aristotelismo que tendría una consideración de la materia como eterna.
- **Ley natural:** Santo Tomás denomina Ley Natural a la participación de la Ley Eterna en la criatura racional. Esta Ley Natural dirige y ordena nuestros actos para la adecuada realización de los bienes que le son propios. Para Tomás de Aquino las inclinaciones naturales descansan en Dios, quien por su providencia gobierna sobre todas las cosas y, otorga las disposiciones apropiadas para su óptima realización. Atendiendo a todo ello, se puede afirmar puesto que la Ley Natural depende de la Ley Divina y se fundamenta en la naturaleza humana y esta a su vez lo hace en Dios, la Ley Natural no es convencional, es inmutable y Universal.
- **Ley positiva:** Constituye en Tomás de Aquino el conjunto de leyes promulgados por los Estados. Para Santo Tomás las leyes positivas deben ser el reflejo de las leyes naturales, que son expresiones de la Ley Eterna. De ello se deduce que no existen una obligación de cumplimiento de las leyes positivas que no sean formuladas acorde a la Ley Eterna, o en su correlato de la Ley Natural.

Descartes

- **Razón:** Es la facultad de distinguir lo verdadero de lo falso, es la facultad de conocimiento del ser humano. Es el fundamento sólido desde el cual buscar la verdad, para salvar cualquier tipo de duda. La razón es una y siempre la misma independientemente del tipo de objetos que se conozcan, aunque se aplique a objetos diversos.
- **Certeza:** Es un estado subjetivo de seguridad absoluta respecto a la verdad de un conocimiento determinado, y que por lo tanto no puede ponerse en duda. Es verdad aquello que se nos presenta como una evidencia, por lo que hay una relación entre las

ideas evidentes y la certeza que se da en nuestro intelecto. Nada puede ser verdadero sino somos capaces de afirmarlo con certeza. Algo es verdadero si se está cierto de ello.

- **Método:** es el camino que nos conduce hacia el conocimiento verdadero. Son un conjunto de reglas ciertas y sencillas, a través de las cuales operamos con seguridad en la consecución de un conocimiento verdadero, y por lo tanto, para no tomar por falso algo verdadero, y viceversa. El método implica la observación meticulosa de un orden, como se hace en el conocimiento matemático. Es una forma fiable para avanzar en el conocimiento de la verdad.
- **Duda.** Es el método, o mecanismo que utiliza Descartes para alcanzar un conocimiento evidente o principio. En este sentido se establece la duda metódica como principio de la búsqueda de un conocimiento verdadero, es un principio y un método. La duda metódica consiste pues en, descartar cualquier supuesto no seguro es decir cualquier supuesto del que no se pueda dudar.
- **Evidencia:** La evidencia que se produce en la intuición, es decir, se configura como un acto puramente racional, está relacionado con lo que se piensa de manera clara y distinta. Son ideas claras y distintas, en el sentido de ideas que no ofrecen ningún tipo de duda y, distinta ya que son ideas que no se confunden con cualquier otra.
- **Cogito:** Es el “pienso luego existo” de Descartes, “cogito ergo sum”. Es para Descartes la primera verdad conocida y, constituye el modelo de toda verdad que se pretenda alcanzar a través del uso de la razón. Se nos presenta de una manera clara y distinta, es decir como una evidencia sobre la cual no podemos establecer ningún tipo de duda. Por lo tanto, es la primera verdad y realidad, la mente, la *res cogitans* o sustancia caracterizada por el atributo del pensamiento, que se nos presenta distinta de la *res extensa* o cuerpo.
- **Idea:** Es el contenido mental simple. Es cualquier contenido de nuestra mente y, por lo tanto, se opone al realismo platónico. Lo fundamental es el sujeto como configurador de conocimiento. Es el contenido de la mente que es capaz de representar algo. Es un concepto que tendrá gran influencia sobre la filosofía empirista y, Descartes la divide en: ideas innatas (se encuentran en nuestra mente antes que cualquier experiencia), facticias (ideas que son consecuencia de la poder nuestra imaginación) y adventicias (ideas producto del influjo del mundo exterior sobre nuestros sentidos).
- **Substancia:** es aquello que no necesita de otra cosa para existir. La substancia es lo que tiene existencia concreta e independiente. En un sentido derivado se puede utilizar el concepto sustancia para referirnos a las naturalezas que sólo necesitan de Dios para existir, para diferenciarlas de aquellas que necesitan para existir además otra naturaleza, estos son los atributos de las substancias. La substancia por otro lado no se puede conocer, si no se hace a través del rasgo esencial que la conviene.

Hume

- **Escepticismo:** Hume niega el valor objetivo de las categorías filosóficas más importantes como pueden ser sustancia y causalidad. Por lo que al negar estas categorías está negando la posibilidad de que podamos tener un conocimiento seguro de que existe el “yo”, el “mundo”, y “Dios”. Hume solo acepta aquel conocimiento del cual se posee impresiones o que se deduzcan de estas. Por lo que la existencia de un mundo exterior a la mente, fruto de las impresiones, es una creencia poco racional, es algo que se acepta por puro instinto y no a través de la discusión racional.
- **Experiencia:** es sinónimo de percepción o cúmulo de percepciones. Es el origen de nuestro conocimiento, pero configura también el límite de este. La percepción externa nos permite el conocimiento del mundo exterior, mientras que la percepción interna nos permite el conocimiento de nuestro mundo psíquico. Para Hume solo podemos conocer aquello que se muestra a través de la experiencia, no hay nada en la mente humana anterior a la experiencia.
- **Percepción:** Es todo lo que podemos encontrar en la mente, son tanto los objetos de nuestras vivencias, como nuestras vivencias mismas. Por lo tanto, el término percepción abarca desde el acto de ver, tocar... hasta los contenidos de nuestra mente tales como los pensamientos, deseos, emociones, recuerdo e.t.c... Hume divide las percepciones en impresiones e ideas por un lado y, simples y complejas por el otro. Las simples son las que no pueden descomponerse en otras mas sencillas y, las complejas las que pueden descomponerse en otras mas elementales.
- **Impresiones:** Son los primeros datos de nuestra mente cuyas modificaciones dan lugar al resto de percepciones. Son las sensaciones, pasiones y emociones que inciden con fuerza en nuestra mente. Son el fundamento de todo nuestro conocimiento. Hume las divide en: atendiendo a su procedencia impresiones de reflexión o impresiones de sensación, y atendiendo a su complejidad, impresiones simples o impresiones complejas.
- **Ideas:** Son las imágenes debilitadas de las impresiones. En Hume el término Idea tiene un significado más restringido que para Locke. Para Hume el contenido de nuestra mente son las percepciones, y estas pueden dividirse en Impresiones o Ideas. Pues bien, las ideas son las imágenes debilitadas de las impresiones, como cuando pensamos o recordamos. Para Hume las Ideas simples serán las percepciones cuya combinación dará lugar a las ideas complejas (de reflexión y de sensación), mientras que las ideas complejas se formarán a partir de las ideas simples (relaciones, modos y substancias).
- **Hábito:** Es la disposición que se crea en nuestra mente a partir de la experiencia reiterada de algo. Es para Hume el fundamento de nuestras inferencias causales y de nuestras predicciones de hechos futuros. Los hábitos para Hume se producen por la repetición de un acto, repetición que produce una disposición para la renovación de ese

mismo acto y constituye en último término el fundamento de la creencia del mundo exterior y de las relaciones causales.

- **Causalidad:** Tras la observación de la existencia de una relación de contigüidad espacial de dos hechos u objetos, es decir, de su sucesión en el tiempo, se gesta en nuestra mente la predisposición a evocar la idea del segundo que llamamos efecto si se da la presencia del primero que llamamos causa. Relación que se crea en nuestra mente como producto del hábito o disposición a considerar que lo que se ha dado de una manera, tiene que darse en un futuro.
- **Creencia:** Es toda Idea que viene acompañada de un fuerte, intenso y firme sentimiento de verdad. Para Hume no es lo mismo que concebir una idea, la creencia añade algo más. Lo que se añade a esa idea es el sentimiento, sentimiento que es lo que nos hace vivir con más fuerza esa idea. Es una idea vivaz relacionada con una impresión presente. Es toda vivencia con la que nos comprometemos con la verdad de una Idea, distinguiendo entre creencias producto de la razón y, creencias producto del hábito.
- **Sentimiento:** Es una impresión o percepción vivida, de manera intensa y que se nos presenta de manera inmediato. Los sentimientos de agrado y desagrado constituyen la base de nuestro comportamiento moral (emotivismo moral). Para Hume, el fundamento de la moral no está en la razón, sino que se encuentra en lo sentimientos.

Kant

- **Sensibilidad:** Es la capacidad de recibir representaciones, al ser el sujeto afectado por los objetos. Esta capacidad es puramente receptiva. Es la facultad cognoscitiva gracias a la cual tenemos sensaciones. Kant la divide en sensibilidad interna y externa. La sensibilidad interna es la percepción interna o capacidad de tener un conocimiento inmediato directo como cuando estamos recordando. Mientras que la sensibilidad externa es la capacidad para tener un conocimiento inmediato de los objetos físicos, como cuando escuchamos una canción. El espacio y el tiempo son las formas a priori de la sensibilidad externa, mientras que el tiempo es la forma a priori de la sensibilidad interna.
- **Entendimiento:** Es la facultad de los conceptos y de los juicios. Gracias a esta facultad somos capaces de conceptualizar o utilizar conceptos para comprender lo que se da en la percepción. Más allá de los conceptos empíricos, en el entendimiento Kant distingue doce conceptos puros (su origen no está en la experiencia), estos son las categorías.
- **Razón:** La razón es para Kant la facultad formulada de principios, es la facultad de las argumentaciones, es una de las tres facultades cognoscitivas junto con la sensibilidad y el entendimiento. Pueden darse dos usos de la razón, la razón teórica o la razón práctica. Hablamos de razón teórica cuando se refieren a la realidad de las cosas, cuando tiene como objetivo el estudio de la conducta estaríamos hablando de razón práctica.

- **A priori:** Son los elementos, principios, estructuras o conocimiento cuyo origen no es empírico pues su fundamentación descansa en la naturaleza de la propia razón. Kant dedicó sus investigaciones al estudio de estos principios. No tiene su origen ni mediato, ni inmediato en la experiencia. En el ámbito del conocimiento son elementos a priori respecto a la intuición las formas a priori de la sensibilidad (espacio y tiempo), respecto de la conceptualización los conceptos puros del entendimiento (categorías), respecto al nivel del razonamiento las ideas de la razón (alma, Dios y Mundo) y, los principios y tesis de las matemáticas y de la física (Newton). En el ámbito de la moral, los imperativos categóricos.
- **A posteriori:** Es todo aquello que tiene como fundamento la experiencia o se obtiene a partir de ella, es todo aquello que tiene un origen empírico, es decir, descansa en la experiencia. En el ámbito del conocimiento a nivel de la intuición las sensaciones, en el nivel de la conceptualización los conceptos empíricos, en el nivel del razonamiento cualquier argumento formulado con datos de la experiencia y, la mayor parte de tesis y principios de las ciencias.
- **Categoría:** Son los conceptos innatos o no empíricos del entendimiento, aunque legítimos por ser la condición de posibilidad para pensar los objetos que se ofrecen a la experiencia. En el entendimiento también hay conceptos o representaciones que no son fruto de la experiencia, que nos recuerdan a las ideas innatas. Constituyen la condición de posibilidad para poder pensar los objetos. En total son doce: Cantidad (unidad, pluralidad, totalidad), cualidad (realidad, negación, limitación), de la relación (sustancia/accidente, causa/efecto, acción recíproca), y, de la modalidad (posibilidad, existencia y necesidad).
- **Fenómeno:** Constituyen el objeto de nuestro conocimiento, pero no son las cosas en sí mismas, son las cosas tal y como se nos presentan a nosotros. Son las cosas ya sometidas a la estructura de nuestras facultades cognoscitivas, sometidas al tiempo y el espacio como formas a priori de la sensibilidad y a las categorías del entendimiento. Son fenómenos psíquicos todo aquello que se da a la percepción interna, son fenómenos físicos todas las cosas que se ofrecen a la sensibilidad externa.
- **Noúmeno:** Es lo pensado o lo que se pretende decir. En Kant es un término que suscita alguna problemática ya que se introduce para hacer referencia a un objeto no fenoménico, es decir, que no pertenece a una intuición sensible, sino a una intuición intelectual o suprasensible.
- **Imperativo categórico:** Se denomina también imperativo apodíctico. Es un mandato con carácter universal y necesario. Lo que hace es prescribir una acción como buena de manera incondicional, es decir es mandada por la propia bondad de la acción con independencia del objetivo de la acción, es decir, sin referencia sin un propósito extrínseco.

- **Autonomía:** Consiste en la capacidad del sujeto de darse normas a sí mismo, conforme a la razón. Por lo tanto, está vinculada a la razón, pero se convierte en un concepto clave a la hora de regir nuestras actuaciones, es decir, es un concepto clave para la ética, puesto que la ética formal de Kant es una ética de la autonomía, ya que es el propio sujeto el que en el ejercicio de su racionalidad determina qué debe hacer en cada circunstancia. La autonomía es el valor ilustrado por excelencia.

Marx

- **Dialéctica:** Este concepto en Marx designa tanto al peculiar proceso con el que se desenvuelve la sociedad a lo largo de su propia historia, pero también el modo en que se debe pensar para ser capaces de captar adecuadamente dicho proceso. Marx toma dicho concepto de la dialéctica hegeliana pero elimina cualquier interpretación idealista, diciendo que el movimiento que describe la dialéctica tiene como sujeto el mundo de la naturaleza y la historia, es decir, el mundo finito.
- **Materialismo histórico:** Según esta teoría es posible entender los cambios sociales y políticos a partir de los cambios que se dan en la base material de la sociedad, es decir, en los modos de producción. Pretende ser una teoría científica que consiga descubrir las leyes que rigen el cambio social, llegando a afirmar que son las bases económicas y los modos de posesión de los bienes materiales los que se encuentran en la base de toda transformación social.
- **Alienación:** También denominada enajenación o extrañamiento. Es la circunstancia en la que vive toda persona que no es dueña de sí misma, es decir que no es dueña de sus acciones o pensamientos. Esta condición es la que vive la clase oprimida en toda sociedad de explotación, es decir, en toda sociedad que admite la propiedad privada de los medios de producción. La alienación se da cuando la actividad que realiza un sujeto le anula y, por lo tanto, le hace salir de sí mismo.
- **Infraestructura:** También denominada estructura económica. Supone la base material de la sociedad que determina la estructura social y el desarrollo y cambio social. La infraestructura está formada por las fuerzas productivas.
- **Superestructura:** Denomina Marx superestructura al conjunto de elementos de la vida social dependientes de la infraestructura. En este conjunto se incluyen la religión, la moral, la ciencia, la filosofía, el arte, el derecho y las instituciones políticas y jurídicas. La idea que defiende es que la superestructura depende de las condiciones económicas en las que vive cada sociedad, es decir, de los medios y fuerzas productivas, en resumidas cuentas, la infraestructura.
- **Fuerzas productivas:** Son el conjunto de medios de producción con el que cada sociedad cuenta para obtener los distintos bienes necesarios para subsistir. Comprende

las riquezas naturales o materiales productivas, los conocimientos y medios técnicos utilizados para la producción, y la propia fuerza productiva del ser humano.

- **Relaciones de producción:** Se define con el nombre de relaciones de producción al conjunto de relaciones que se establecen entre los hombres fruto de la producción o el trabajo. Marx divide las relaciones de producción en dos: relaciones técnicas y relaciones sociales. Pero dentro del materialismo histórico es fundamental entender que las relaciones de producción no son fruto de la voluntad autónoma de los hombres, sino de las condiciones materiales de producción que corresponden a cada momento histórico.
- **Lucha de clases:** La lucha de clases hace referencia al conflicto manifiesto entre clases sociales con distintos intereses, es el motor de las transformaciones sociales y dinámicas de los procesos históricos. La historia de las diferentes sociedades que han existido es la historia de la lucha de clases. Esta lucha se da entre dos clases antagónicas, una clase explotadora y una clase explotada, que son fruto de los modos de producción de cada momento histórico. Atendiendo a esta explicación, en el modo de producción esclavista el antagonismo se dará entre los amos y los esclavos, en el modo de producción feudal entre los señores y los siervos y, en el modo de producción capitalista entre la burguesía y el proletariado.
- **Trabajo:** El trabajo en Marx es la actividad a través de la cual, el hombre transforma la realidad para satisfacer sus necesidades físicas y espirituales. En las sociedades donde predominan las relaciones de producción basadas en la explotación, el trabajo es vivido como una experiencia alienada, y por lo tanto, lejos de ser considerada una actividad de autorrealización. El concepto del trabajo, por lo tanto, salta desde su aspecto puramente económico a la consideración antropológica que adquiere en Marx. El hombre es un ser fundamentalmente práxico, es un ser activo, y es a través de la transformación de lo otro mediante la expresión de sus capacidades donde el hombre se desarrolla.
- **Plusvalía:** La plusvalía es fundamentalmente el beneficio que el capitalista obtiene a través de la venta de las mercancías que son producidas por el trabajador. Distinguiendo entre valor de uso y valor de cambio, Marx nos recuerda que el valor de cambio viene establecido por las condiciones de mercado y, en este sentido, la sociedad capitalista trata a la fuerza de trabajo como una mercancía más, pero en el caso de la fuerza de trabajo el valor de cambio de las mercancías producidas por ella es diferente a al valor de cambio de la fuerza productiva, el salario. Esta diferencia es lo que Marx denomina plusvalía, constituye el beneficio del capitalista, y el sustento de la sociedad capitalista.

Nietzsche

- **Genealogía:** Se trata de una técnica que se pregunta acerca del origen comúnmente entendido de las distintas manifestaciones humanas. No es que se pregunte por el origen de las ideas o de los valores, sino que intenta mostrar como surgen como producto de

relaciones de poder. Quiere decir a la vez valor del origen y, origen de los valores, ya que se opone tanto al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo. Genealogía quiere decir por lo tanto origen, pero también distancia, porque lo negativo es también un elemento de génesis, un elemento de creación.

- **Moral de los señores:** La moral de los señores frente a la moral de los esclavos pone en valor la fortaleza, el orgullo y la nobleza. Por lo tanto, se desprecia todo aquello que es producto de la compasión, de lo débil que va en contra de la voluntad de poder, del impulso vital. En este sentido se perfila como bueno el cambio, lo superior, lo dominador.
- **Moral de los esclavos:** Contrariamente a la moral de los señores, la moral de los siervos se constata en el comportamiento de los oprimidos y de los débiles que valoran cosas como la compasión, la humildad y la amabilidad. Es decir, designan como buenas las cualidades de los débiles como la compasión propia de la moral misericordiosa cristiana. La moral de los esclavos es resentimiento.
- **Nihilismo:** Constituye la actitud vital y filosófica que niega todo valor a la existencia, o mejor dicho que hace girar la existencia alrededor de algo inexistente. Pero como todos los conceptos en Nietzsche no es una idea simple que puede ser diferenciada en: Nihilismo como decadencia vital, que es la creencia en la existencia de una realidad donde se den los absolutos. Nihilismo activo, que es aquella filosofía que trata de mostrar que los valores dominantes son ficticios. Nihilismo activo, que es consecuencia de la muerte de Dios, es decir de la consideración de que la creencia hacia lo sobrenatural no está fundamentada.
- **Superhombre:** es el hombre nuevo que surge tras la muerte de Dios. Es un individuo que surge fiel a los valores de la vida y, al sentido de la tierra. El superhombre rechaza la moral de los esclavos, rechaza la conducta gregaria, cree en su energía productora de valores nuevos, no cree en la vida trascendente, sino que vive en su finitud, por encima del miedo al sufrimiento está el desarrollo de su voluntad, no tiene miedo a la diferencia ya que ama intensamente la vida y la vida es diferencia. Es decir, el superhombre es la afirmación enérgica de la vida. Y es el superhombre dueño y creador de sí mismo.
- **Voluntad de poder:** Es el principio básico de la realidad a partir del cual se desarrollan todos los seres. Es la fuerza primordial que busca mantenerse en el ser, y ser aún más. Es cualquier fuerza que tienda a su autoafirmación, es decir no es una voluntad de existencia, sino una voluntad de ser más. El mundo y el hombre es voluntad de poder para Nietzsche.
- **Eterno retorno:** Se define como Eterno Retorno a la concepción del tiempo característica de su filosofía. Se trata en aceptar que todos los acontecimientos del mundo, todas las situaciones pasadas, presentes y futuras se repetirán eternamente. Dado que la fuerza que hay en el universo es finita y el tiempo es infinito el modo de

combinar dicha fuerza para dar origen a las cosas viene determinada por un modo de repetición infinito. Pero también puede interpretarse el Eterno Retorno como la expresión de la máxima reivindicación de la vida, la vida es fugacidad no hay en ella nada inmutable, pero la realidad si es permanente en el sentido de su duración eterna, no porque no se cambie, sino porque dure eternamente.

Ortega y Gasset

- **Mundo:** Es el constitutivo básico de la vida. Son el conjunto de realidad en las que se sitúa el sujeto y el que van a determinar las posibilidades vitales del sujeto, son su destino. El mundo son las circunstancias que delimitan la perspectiva del sujeto.
- **Circunstancias:** Es todo aquello que rodea al sujeto y que me constituye como tal. Es un sinónimo del concepto de mundo en el propio autor. “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no salvo a ella no me salvo a mí”. Las circunstancias son el conjunto de situaciones que debo tener en cuenta a la hora de decidirme por algo, que me determinan constitutivamente. Por lo que no se puede dar en Ortega, un sujeto independiente del mundo independiente de las circunstancias. La vida está siempre en un contexto, y la configuración de nuestro ser se da en ese contexto, y es imposible que se dé sin él.
- **Perspectiva:** Es el fundamento principal de su teoría perspectivista que consiste en afirmar que todo conocimiento está anclado siempre en un punto de vista, en una situación y, que su propia esencia es perspectivística. Este punto de vista al que se refiere Ortega es lo que denomina perspectiva. La perspectiva es una visión de muchas sobre la realidad, si el sujeto cambia de lugar cambiará la perspectiva, pero si es sustituido por otro en la misma posición la perspectiva será la misma. La perspectiva es el resultado de la influencia de la realidad en el sujeto cognoscente.
- **Razón vital:** Es el ejercicio de la Razón que consigue integrar las exigencias de la vida con las exigencias de la razón. A través del raciovitalismo comprendemos la primacía de la vida, de la realidad y, sus estructuras o categorías fundamentales. Hace de la vida un principio y un derecho
- **Ideas:** Para Ortega la Idea es el pensamiento u ocurrencia que ha sido adquirida conscientemente por el sujeto. Por lo tanto, las ideas incluyen tanto nuestro pensamiento consciente, así como nuestro razonamiento vital. Las ideas son el resultado de nuestra capacidad intelectual, las producimos, las sostenemos.
- **Creencias:** Son para Ortega las convicciones no siempre conscientes, con las que contamos y que nos permiten actuar y manejarnos en el mundo. El hombre necesita de este conocimiento para orientarse, para situarse en el mundo y en definitiva para acomodar este mundo a sus necesidades. Ortega en este sentido distingue dos tipos de convicciones las Ideas y las creencias, las convicciones más importantes son estas últimas para Ortega, pues creencias e ideas son vivencias las dos que pertenecen al

mismo género, no se puede poner límite a las creencias, y además a diferencia de las ideas no se formulan de manera explícita, ya que no llegamos a ellas como consecuencia de la actividad intelectual y, solemos identificar la realidad con lo que obtenemos a partir de ellas. Es decir, las creencias constituyen la base de nuestra vida, toda nuestra conducta incluso la intelectual depende de ese sistema de creencias.

- **Razón histórica:** Es una parte de la razón vital con la que hacemos frente al fracaso de la razón físico-matemática de la modernidad. Nos permite entender al hombre mediante la comprensión de sus creencias, esquemas mentales y, categorías. Esquemas que cada individuo, generación o cultura ha utilizado para dar sentido a su vida y enfrentarse al reto de la existencia.

Anexo 6: (Fragmentos de textos)

Textos

Platón

Platón. República. Libro VII

“—Por tanto —dije—, si todo esto es verdad, hemos de deducir de ello la siguiente conclusión: que la educación no es tal cual la proclaman quienes hacen profesión de enseñarla. Dicen ellos, en efecto, que pueden hacer entrar la ciencia en el alma que no la posee, como si infundieran la vista a unos ojos ciegos.

—Así lo afirman efectivamente, dijo.

—Nuestro dialogo muestra, por el contrario —proseguí—, que en el alma de cada uno existe la facultad y el órgano con el que cada uno aprende y que, del mismo modo que el ojo es incapaz de volverse de las tinieblas a la luz, sino en compañía del cuerpo entero, así también aquel órgano, y con él el alma entera, apartándose de lo que llega a ser, debe volverse hasta que sea capaz de sostener la contemplación del ser y de lo que es más luminoso en el ser, que es lo que llamamos bien, ¿no es eso?

—Sí.

—Por consiguiente —dije—, debe haber un arte de la conversión, es decir, de la manera más fácil y eficaz para que este órgano se vuelva; pero no de infundirle la vista que ya tiene, sino de procurar que se oriente lo que no está vuelto hacia la dirección correcta ni mira hacia donde es preciso”.

República. Libro VII

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

—E s verdad, dijo.

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

Aristóteles

Aristóteles. Política. Libro III. Capítulo 9.

“Por tanto, es evidente que la ciudad no es una comunidad de territorio para no perjudicarse a sí mismos y por el intercambio. Esto tiene que existir, si es que va a haber ciudad; pero no porque se dé todo ello hay ya una ciudad, sino que es la comunidad para bien vivir de casas y familias, en orden a una vida perfecta y autosuficiente. Ahora bien, esto no existirá si no habitan el mismo y único territorio y contraen matrimonios entre sí. Por eso surgieron en las ciudades relaciones familiares, fratrias, fiestas y diversiones

para vivir en común. Y tal cosa es fruto de la amistad. Pues la decisión de vivir en común es amistad”.

Fin de la ciudad es, por tanto, el bien vivir, y todo eso está orientado a ese fin. La ciudad es la asociación de familias y aldeas para una vida perfecta y autosuficiente. Y esta es, como decimos, la vida feliz y bella.

Hay que suponer, en consecuencia, que la comunidad política tiene por objeto las buenas acciones y no solo la vida en común. Por eso, a cuantos contribuyen en mayor grado a tal comunidad, les corresponde una mayor participación en la ciudad que a los que en libertad o estirpe son iguales o superiores, pero desiguales en virtud política, o a los que sobresalen en riqueza, pero son inferiores en virtud”.

Política. Libro III. Capítulo 8.

“Hay que decir con algo más de extensión en qué consiste cada uno de estos regímenes políticos, pues la cuestión ofrece algunas dificultades y, a quien investiga filosóficamente sobre cada uno su método, y no sólo su actividad, le es propio no pasar por alto ni dejar de lado nada, sino clarificar la verdad en cada punto.

Es la tiranía una monarquía, como se ha dicho, que ejerce un poder despótico sobre la comunidad. Hay oligarquía cuando controlan el régimen político los dueños de grandes fortunas, y, por el contrario, democracia, cuando lo ejercen los que no tienen un gran capital, sino que son los pobres”.

Tomás de Aquino

Tomás de Aquino: Suma Teológica. Primera parte. Cuestión segunda. Artículo 3, Respuesta.

“La segunda vía se basa en el concepto de causa eficiente. Encontramos que en las cosas sensibles hay un orden de las causas eficientes; sin embargo, no encontramos, ya que no es posible, cosa alguna que sea causa eficiente de sí misma, porque, si así fuere, sería anterior a sí misma y eso es imposible. Ahora bien, no es posible prolongar indefinidamente las causas eficientes, porque en todo orden de estas, la primera es causa de la intermedia, sea ésta una o varias, y ésta, a su vez, causa de la última y puesto que, suprimida una causa, se anula su efecto, si no existiese la primera de las causas eficientes, tampoco existiría la intermedia ni la última. Por tanto, si se prolongasen indefinidamente las causas eficientes, no habría causa eficiente primera y, en este caso, tampoco habría efecto último ni causas eficientes intermedias, lo cual es evidentemente falso. Por consiguiente, es necesario sostener que existe una causa eficiente primera, a la que todos llaman Dios”.

Suma Teológica, Cuestión segunda. Artículo 3, Respuesta

“La cuarta vía parte de los grados de perfección que descubrimos en los seres. Hallamos, en efecto, que, entre ellos, alguno es más o menos bueno, verdadero o noble que otro, y algo, semejante observamos respecto a las demás cualidades. Pero más y menos se dicen de lo seres según su diversa proximidad a lo máximo, como se dice que es más caliente lo que está más próximo al máximo calor. Por tanto, ha de existir algo que sea verísimo, óptimo, y nobilísimo y, por ello máximo ser, pues, como dice el filósofo, lo que es máxima verdad es máxima entidad. Ahora bien, lo máximo en cualquier género es causa de todo lo que existe en dicho género, del mismo modo que el fuego, calor máximo, es causa de todo calor como afirma el filósofo. Por consiguiente, existe un ser que es la

causa de la existencia, de la bondad y de cada una de las perfecciones de todos los seres y a ese le llamamos Dios”.

Descartes

R. Descartes. Discurso del método. Cuarta parte.

“Al examinar después atentamente lo que yo era y ver que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase, pero que no podía fingir por ello que yo no fuese, sino al contrario, por lo mismo que pensaba en dudar de la verdad de las otras cosas se seguía muy cierta y evidentemente que yo era, mientras que, con sólo dejar de pensar, aunque todo lo demás que hubiese imaginado hubiera sido verdad, no tenía ya razón alguna para creer que yo fuese, conocí por ello que yo era una substancia cuya total esencia o naturaleza es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno ni depende de ninguna cosa material. De manera que este yo, es decir, el alma, por la cual yo soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo y hasta es más fácil de conocer que él, y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es”.

Discurso del método. Parte 4º.

“Al examinar atentamente lo que yo era, y ver que podía fingir que no tenía cuerpo alguno y que no había mundo ni lugar alguno en el que yo me encontrase; pero que no podía fingir por ello que yo no fuese, sino al contrario, por lo mismo que pensaba en dudar de la verdad de las otras cosas se seguía muy cierta y evidentemente que yo era, mientras que, con solo dejar de pensar, aunque todo lo demás que hubiese imaginado hubiera sido verdad, no tenía ya razón alguna para creer que yo fuese, conocí por ello que yo era una substancia cuya total esencia o naturaleza es pensar, y que no necesita, para ser, de ninguna cosa material. De manera que este yo, es decir el alma por la cual soy lo que soy, es enteramente distinta del cuerpo y hasta es más fácil de conocer que él, y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es”.

Hume

D. Hume. Compendio del Tratado de la Naturaleza Humana.

“Nuestro autor comienza con algunas definiciones. Llama percepción a todo lo que puede estar presente en la mente, sea que empleemos nuestros sentidos, o que estemos movidos por la pasión o que ejerzamos nuestro pensamiento y nuestra reflexión. Divide nuestras percepciones en dos clases, a saber, las impresiones y las ideas. Cuando sentimos una pasión o una emoción de cualquier clase, o cuando las imágenes de los objetos externos nos son traídas por nuestros sentidos, la percepción de la mente es lo que él llama impresión, que es una palabra que él emplea en un nuevo sentido. Cuando reflexionamos sobre una pasión o sobre un objeto que no está presente, esta percepción es una idea. Por consiguiente, las impresiones son nuestras percepciones vivas y fuertes; las ideas son las más tenues y débiles. Esta distinción es evidente, tan evidente como la que hay entre sentir y pensar”.

Compendio del Tratado de la Naturaleza Humana.

“He aquí una bola de billar colocada sobre la mesa, y otra bola que se mueve hacia ella con rapidez: chocan; y la bola que al principio estaba en reposo adquiere ahora un movimiento. Es éste un ejemplo de la relación de causa y efecto tan perfecto como cualquiera de los conocidos, ya por la sensación, ya por reflexión. Detengámonos, por consiguiente, a examinarlo. Es evidente que las dos bolas se han tocado antes de que fuese comunicado el movimiento, y que no hay intervalo entre el choque y el movimiento. La contigüidad en el tiempo y en el espacio es, pues, una circunstancia exigida para la acción de todas las causas. Es de igual evidencia que el movimiento que fue la causa es anterior al movimiento que fue el efecto. La prioridad en el tiempo es, pues, otra circunstancia exigida en cada causa. Pero esto no es todo. Hagamos el ensayo con otras bolas cualesquiera de la misma clase en una situación similar y comprobaremos siempre que el impulso de la una produce movimiento en la otra. Hay, entonces, aquí una tercera circunstancia: una conjunción constante entre la causa y el efecto. Todo objeto semejante a la causa produce siempre algún objeto semejante al efecto. Fuera de estas tres circunstancias de contigüidad, prioridad y conjunción constante, nada puedo descubrir en esta causa”.

Kant

Kant. Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?

“Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse del suyo sin la guía de otro. Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración.

Pereza y cobardía son las causas por las que tan gran parte de los hombres permanece con agrado en minoría de edad a lo largo de la vida, pese a que la naturaleza los ha librado hace tiempo de guía ajena (naturaliter maiorennnes), y por las que ha sido tan sencillo que otros se erijan en sus tutores. Es muy cómodo ser menor de edad. Tengo un libro, que suple mi entendimiento; a quien cuida del alma, que suple mi conciencia; a un médico, que me prescribe la dieta, etc., de modo que no tengo que esforzarme.”

Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?

“Contesto: el uso público de su razón debe ser en todo momento libre, y sólo éste puede llevar a los hombres al estado de ilustración; pero su uso privado debe ser a menudo limitado muy estrechamente, sin que ello obste, en particular, al progreso de la ilustración. Entiendo por uso público aquel que alguien, en calidad de *docto*, puede hacer de su propia razón ante el público entero del *mundo de lectores*. Llamo uso privado al que le está permitido hacer de su razón en un *puesto civil*, o función, que se le ha confiado. En ciertas tareas, que se emprenden en interés de la república, es necesario cierto mecanismo, por cuya mediación algunos miembros de la república deben comportarse de modo meramente pasivo para ser dirigidos hacia fines públicos mediante una unanimidad artificial del gobierno, o, al menos, para impedir la destrucción de tales fines. Entonces no está permitido razonar, sino que se debe obedecer”.

Marx

C. Marx. Contribución a la Crítica de la Economía Política. Prólogo.

“El resultado general a que llegué y que, una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia”.

Contribución a la Crítica de la Economía Política. Prólogo.

“Ninguna formación social desaparece antes de que se desarrollen todas las fuerzas productivas que caben dentro de ella, y jamás aparecen nuevas y más altas relaciones de producción antes de que las condiciones materiales para su existencia hayan madurado en el seno de la propia sociedad antigua. Por eso, la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, pues, bien miradas las cosas, vemos siempre que estos objetivos sólo brotan cuando ya se dan o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización. A grandes rasgos, podemos designar como otras tantas épocas de progreso, en la formación económica de la sociedad, el modo de producción asiático, el antiguo, el feudal y el moderno burgués. Las relaciones burguesas de producción son la última forma antagónica del proceso social de producción; antagónica, no en el sentido de un antagonismo individual, sino de un antagonismo que proviene de las condiciones sociales de vida de los individuos. Pero las fuerzas productivas que se desarrollan en el seno de la sociedad burguesa brindan, al mismo tiempo, las condiciones materiales para la solución de ese antagonismo. Con esta formación social se cierra, por tanto, la prehistoria de la sociedad humana.”

Nietzsche

E. Nietzsche, Así habló Zarathustra. Prólogo de Zarathustra 4.

“Yo amo a quien vive para conocer, y quiere conocer para que alguna vez el superhombre viva. Y quiere así su propio ocaso. Yo amo a quien trabaja e inventa para construirle la casa al superhombre y prepara para él la tierra, el animal y la planta: pues quiere así su propio ocaso. Yo amo a quien ama su virtud: pues la virtud es voluntad de ocaso y una flecha del anhelo. Yo amo a quien no reserva para sí ni una gota de espíritu, sino que quiere ser íntegramente el espíritu de su virtud: avanza así en forma de espíritu sobre el puente. Yo amo a quien de su virtud hace su inclinación y su fatalidad: quiere así, por amor a su virtud, seguir viviendo y no seguir viviendo. Yo amo a quien no quiere tener demasiadas virtudes. Una virtud es más virtud que dos, porque es un nudo más fuerte del que se cuelga la fatalidad”.

Así habló Zarathustra. Los discursos de Zarathustra: “De las tres transformaciones”.

“En otro tiempo el espíritu amó el “tú debes” como su cosa más santa: ahora tiene que encontrar ilusión y capricho incluso en lo más santo, de modo que robe el quedar libre de su amor: para ese robo se precisa el león. Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacerlo? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño? Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo. Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño”.

Sobre la verdad y mentira en sentido extramoral

“El mentiroso utiliza las designaciones válidas, las palabras, para hacer aparecer lo irreal como real; dice, por ejemplo, “soy rico” cuando la designación correcta para su estado de ánimo sería justamente “pobre”. Abusa de las convenciones consolidadas haciendo cambios discrecionales, cuando no invirtiendo los nombres. Si hace esto de manera interesada y que además ocasiona perjuicios, la sociedad no confiará ya más en él y, por este motivo, lo expulsará de su seno. Por eso los hombres no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados mediante el engaño; en este estadio tampoco detestan en rigor el embuste, sino las consecuencias perniciosas, hostiles, de ciertas clases de embustes. El hombre nada más que desea la verdad en un sentido análogamente limitado: ansía las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que mantienen la vida; es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias e incluso hostil frente a las verdades susceptibles de efecto perjudiciales o destructivos”.

Ortega y Gasset

Ortega y Gasset: ¿Qué es la filosofía?

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

¿Qué es la filosofía? Lección 10.

“El dato radical, decíamos, es una coexistencia de mí con las cosas. Pero apenas hemos dicho esto nos percatamos de que denominar «coexistencia» al modo de existir yo con el mundo, a esa realidad primaria, a la vez unitaria y doble, a ese magnífico hecho de esencial dualidad, es cometer una incorrección. Porque coexistencia no significa más que estar una cosa junto a la otra, que ser la una y la otra. El carácter estático, yacente,

del existir y del ser, de estos dos viejos conceptos, falsifica lo que queremos expresar. Porque no es el mundo por sí junto a mí, y yo por mi lado aquí junto a él -sino que el mundo es lo que está siendo para mí, en dinámico ser frente y contra mí, y yo soy el que actuó sobre él, el que lo mira y lo sueña y lo sufre y lo ama o lo detesta”.

Anexo 7: (De Castro Santa María, R. (1974). Programación de Unidades Didácticas. Academia Politécnica. Anexos 54, 55, 56.)

TAXONOMÍA DE OBJETIVOS		
DOMINIO COGNOSCITIVO		
CATEGORÍAS	CONDUCTAS	CONTENIDOS (aspectos)
1.0.0. Conocimientos:		
1.1.1. Conocimientos de la terminología.	Definir, distinguir, adquirir, identificar, recordar, reconocer.	Vocabulario, terminología, significaciones, definiciones, referencias, elementos.
1.1.2. Conocimientos de hechos específicos.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Hechos, fuentes, nombres, fechas, sucesos, personas, lugares, períodos de tiempo, propiedades, ejemplos, fenómenos.
1.2.1. Conocimiento de convenciones.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Formas, convencionalismos, usos, reflejos, costumbres, símbolos, representaciones, estilos.
1.2.2. Conocimiento de tendencias y secuencias.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Acciones, procesos, movimientos, evoluciones, tendencias, secuencias, causas, relaciones, fuerzas, influencias.
1.2.3. Conocimiento de clasificaciones y categorías.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Áreas, tipos, características, clases, series, conjuntos, divisiones, clasificaciones, categorías.
1.2.4. Conocimiento de criterios.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Criterios, fundamentos, elementos.
1.2.5. Conocimiento de la metodología.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Métodos, técnicas, enfoques, procedimientos, instrumentos.
1.3.1. Conocimiento de principios y generalizaciones.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Principios, generalizaciones, proposiciones, leyes, elementos principales, implicaciones.
1.3.2. Conocimiento de temas y estructuras.	Recordar, reconocer, adquirir, identificar.	Temas, interrelaciones, estructuras, organizaciones, formulaciones.

2.0.0. Comprensión:		
2.1.0. Traducción.	Traducir, transformar, expresar con palabras propias, ejemplificar, ilustrar, preparar, representar, cambiar, reformular.	Significados, muestras, definiciones, abstracciones, representaciones, palabras, formas.
2.2.0. Interpretación.	Interpretar, recordar, reestructurar, diferenciar, expresar lógicamente, explicar, demostrar.	Revelación, relaciones, aspectos esenciales, nuevos enfoques, cualidades, conclusiones, métodos, teorías, abstracciones.
2.3.0. Extrapolación.	Estimar, inducir, concluir, predecir, diferenciar, determinar, extrapolar, apreciar.	Consecuencias, implicaciones, conclusiones, factores, significados, corolarios, efectos, probabilidades.
3.0.0. Aplicación:		
4.0.0. Análisis:		
4.1.0. Análisis de elementos.	Aplicar, generalizar, relacionar, escoger, desarrollar, organizar, usar, transferir, reestructurar, clasificar.	Principios, leyes, conclusiones, efectos, métodos, teorías, instituciones, generalizaciones, procesos, fenómenos.
5.0.0. Síntesis:		
5.1.0. Producción de una comunicación única.	Distinguir, detectar, deducir.	Formas, modelos, propósitos, finalidades, puntos de vista, técnicas, influencias, estructuras, organizaciones.
5.2.0. Producción de un plan de operaciones.	Escribir, expresar oralmente, producir, construir, formar, transmitir, originar, modificar.	Estructuras, modelos, productos, diseños, comunicaciones, composiciones.
5.3.0. Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.	Proponer, planificar, producir, diseñar, modificar, especificar.	Planos, objetivos, esquemas, operaciones, formas de operar, soluciones, medios.
	Producción, derivar, desarrollar, cambiar, organizar, sintetizar, clasificar, deducir, formular, modificar.	Fenómenos, clasificaciones, conceptos, temas, relaciones, abstracciones, generalizaciones, hipótesis, percepciones, descubrimientos.

55

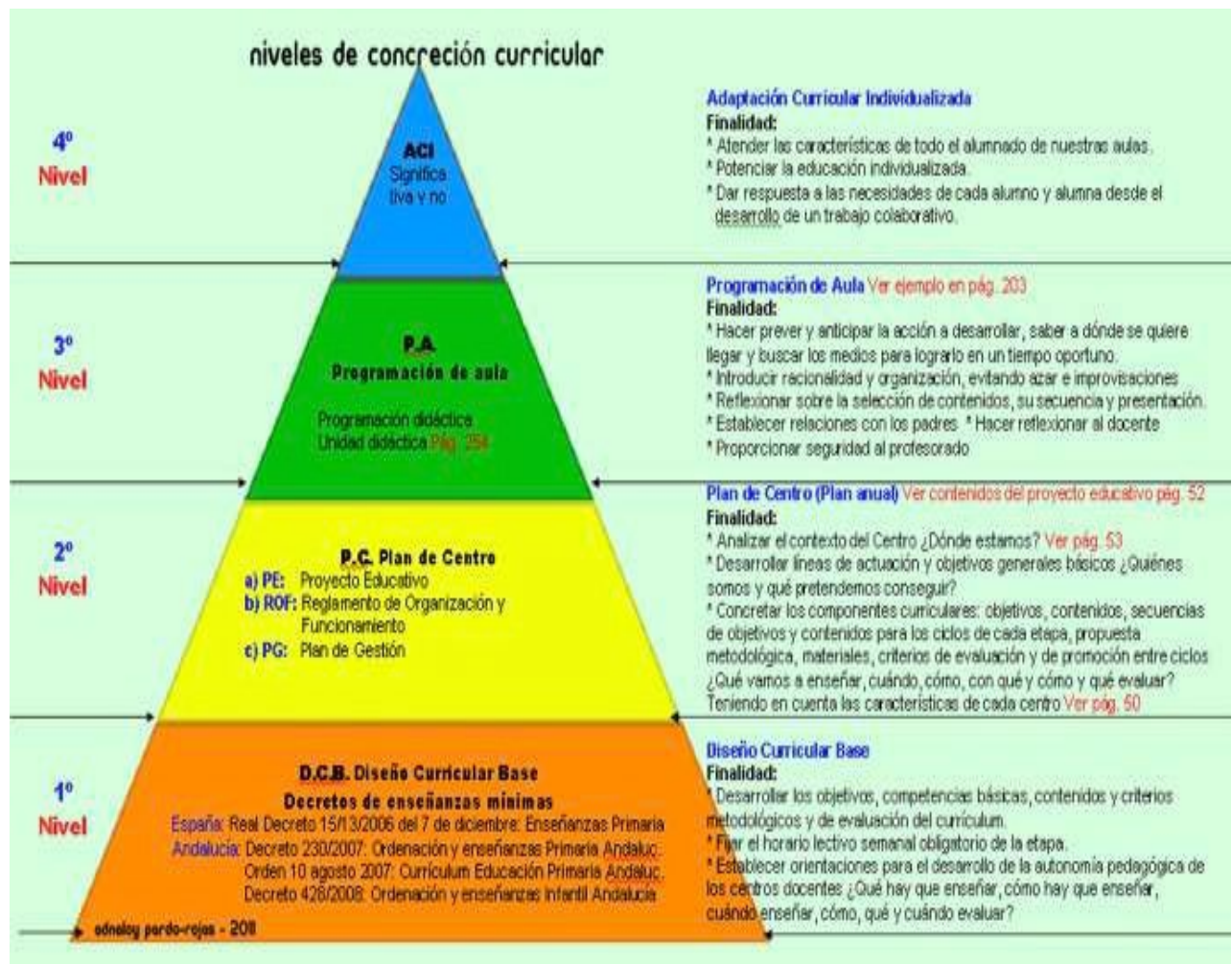
6.0.0. Evaluación:		
6.1.0. Con criterios interiores.	Juzgar, argumentar, validar, apreciar, decidir.	Exactitudes, consistencias, falacias, fiabilidad, errores, precisiones.
6.2.0. Con criterios externos.	Juzgar, argumentar, considerar, comparar, contestar, apreciar.	Fines, medios, eficacia, alternativas, temas, generalizaciones.

DOMINIO AFECTIVO

1. Receptividad.	Preguntar, identificar, seleccionar, escuchar, admitir, aceptar.
2. Respuesta.	Contestar, discutir, agradecer, ayudar, realizar, practicar, leer, recitar, seleccionar.
3. Valoración.	Completar, descubrir, diferenciar, explicar, seguir, iniciar, adherirse, invitar, justificar, proponer, seleccionar, compartir, trabajar, justificar.
4. Organización.	Adherirse, alterar, ordenar, cambiar, comparar, completar, defender, explicar, generalizar, identificar, integrar, organizar, relacionar, sintetizar.
5. Caracterización.	Actuar, discriminar, influir, escuchar, modificar, practicar, preparar, preguntar, revisar, cooperar, servir, resolver, utilizar, verificar.

56

Anexo 8: (Gráfico de modelo curricular. Niveles de concreción. Sacado de Wordpress, Procesos y contextos educativos. <https://pyceducativos.wordpress.com>)



Anexo 9: (Modelo Mena Merchán Sacado de Diseño curricular de aula. Teoría y Técnica de la Unidad didáctica.)

DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA
(Elementos que la componen)

1. *Presentación de la Unidad (Aspectos introductorios)*

DESCRIPCIÓN

- Elección del tema.
- Características psicológicas y evolutivas.
- Identificación de las áreas implicadas de los alumnos.
- Título (Claro, corto y sugerente).
- Grado de desarrollo y nivel de conocimiento de los alumnos.
- Nivel al que se dirige.
- Características.
- Duración.

Observaciones: En este apartado se debe de indicar los aspectos que caracterizan la Unidad Didáctica, así como los conocimientos previos que se requieren para alcanzar los objetivos propuestos, número de sesiones, relación con otras unidades y el momento más idóneo para su desarrollo.

2. *Objetivos Didácticos*

Concretan los aprendizajes que los alumnos deben de alcanzar al finalizar la Unidad Didáctica, orientan la selección de los contenidos y la secuenciación de las actividades.

- Expresan capacidades indicando tipo y grado de aprendizaje.
- Identifican los aprendizajes básicos.
- Funcionan como criterios de evaluación de la Unidad Didáctica.

3. *Contenidos*

Deben concretarse diferenciando los que se plantean como básicos y los que se proponen para ampliar.

- Conceptuales.
- Procedimentales.
- Actitudinales.

4. *Secuencia de Actividades y estrategias metodológicas*

Es el último paso de la programación de la Unidad Didáctica. Deben de incorporar los elementos necesarios para su puesta en práctica. La secuencia completa de las actividades debe incluir distintos tipos (de motivación, de detección de conocimientos previos, de desarrollo, de refuerzo o ampliación).

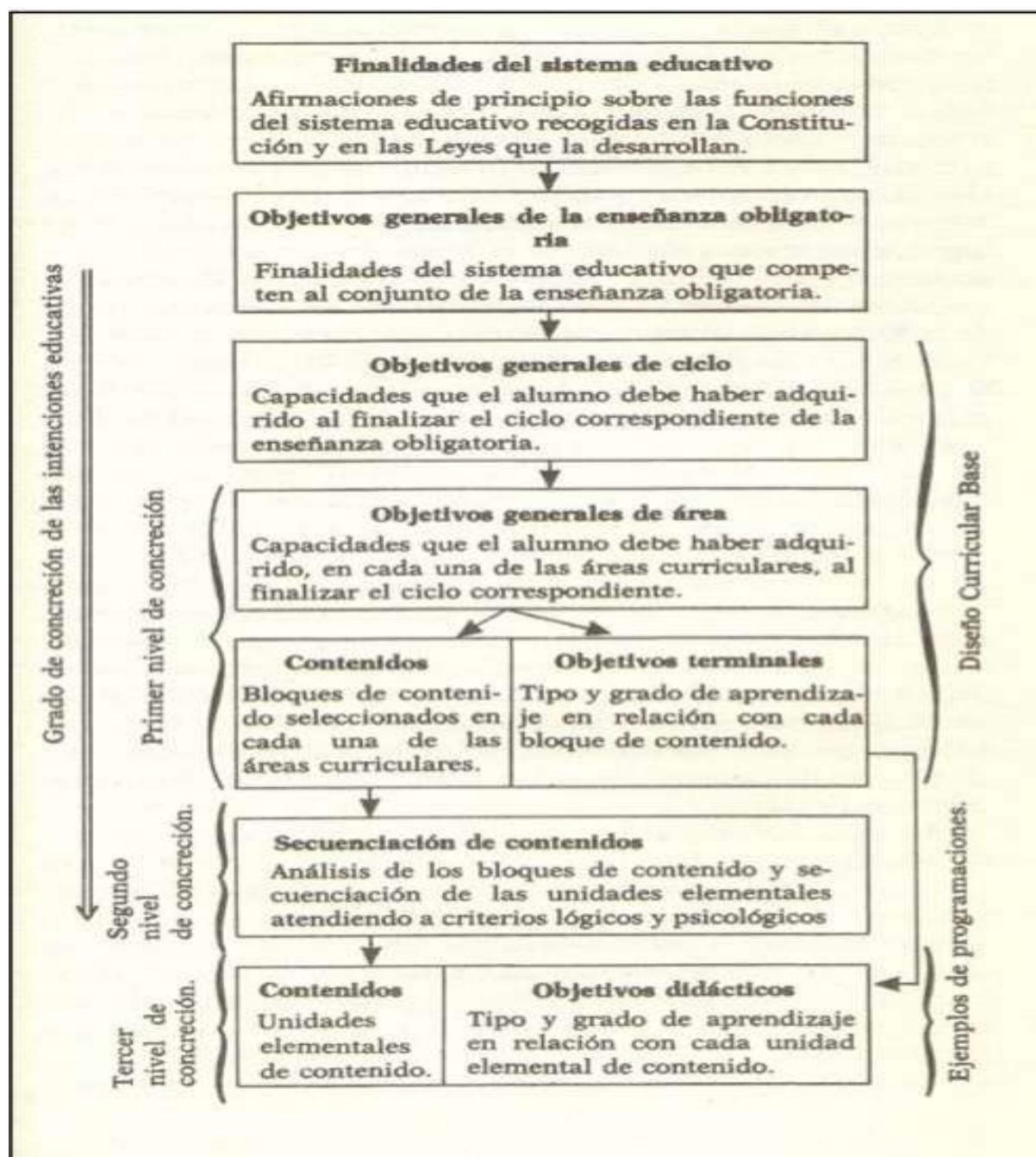
- Tipo de actividades y secuenciación de las mismas.
- Papel del profesor y alumno en cada una de ellas.
- Recursos didácticos.
- espacios y tiempos.
- Tratamiento a la diversidad.

5. *Actividades e instrumentos de evaluación*

Las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden y deben servir como actividades de evaluación. No obstante, puede ser oportuno seleccionar actividades explícitamente previstas para evaluar los aprendizajes logrados en un momento determinado.

Se realizará:

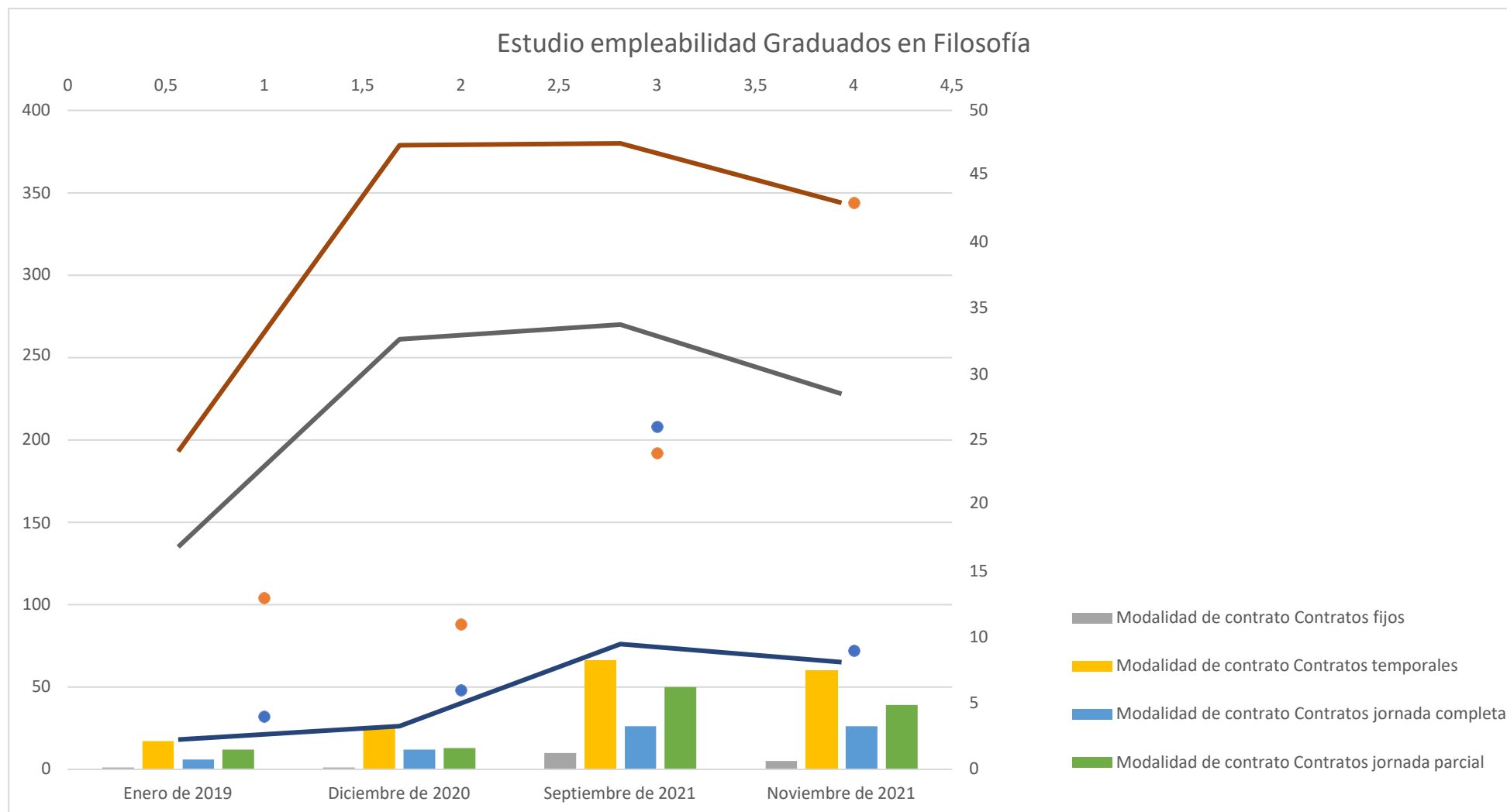
- Al comienzo de la Unidad Didáctica.
- A lo largo del proceso.
- Al finalizar la Unidad Didáctica.



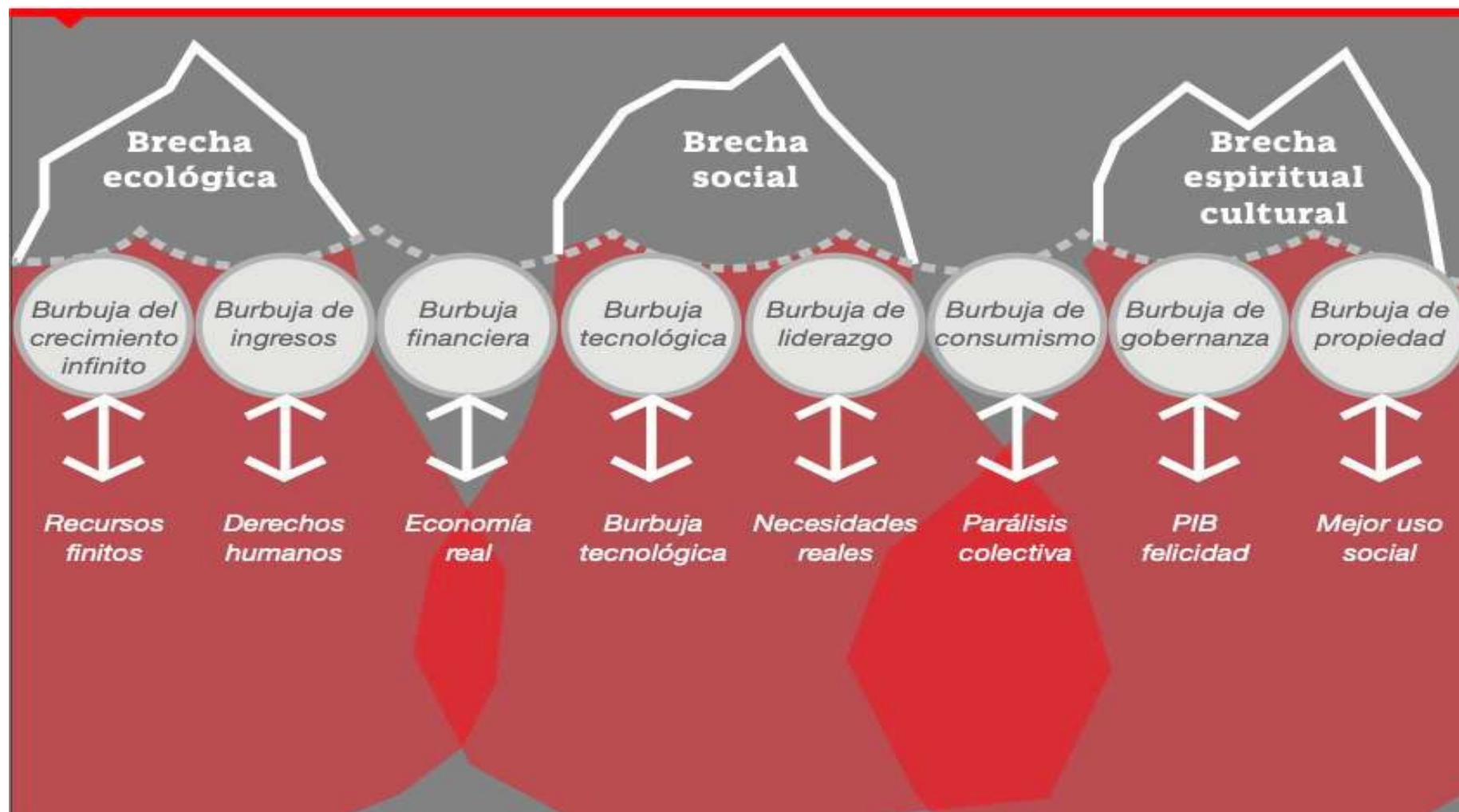
Anexo 11: (Gráfico de empleabilidad de los graduados de filosofía. Cuadro de los datos obtenidos del observatorio de las ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal. <https://sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/observatorio/informes-mercado-trabajo/informacion-titulaciones/informacion-titulaciones-universitarias.html>.)

	Ocupaciones más contratadas		Modalidad de contrato				Desempleados		
	Profesionales relacionados con la enseñanza	Profesiones no relacionadas con la enseñanza	Contratos fijos	Contratos temporales	Contratos jornada completa	Contratos jornada parcial	Número total de contratos	Demandantes de empleo	Desempleados
Enero de 2019	4	13	1	17	6	12	18	193	135
Diciembre de 2020	6	11	1	25	12	13	26	379	261
Septiembre de 2021	26	24	10	66	26	50	76	380	270
Noviembre de 2021	9	43	5	60	26	39	65	344	228

Gráfico obtenido a partir de los datos citados en el link situado en la parte superior del gráfico.



Anexo 12. (Síntomas y desconexiones estructurales del mundo VUCA. Sacado del artículo Revolución 4.0, Competencias educación y Orientación de Benito Echeverría y Pilar Martínez de 2018).



Anexo 13: (En el cuadro se puede apreciar como al dar respuesta a las cuestiones ¿Qué saber?, ¿Qué hacer?, y ¿Qué ser?, para cada dimensión se da respuesta con un conjunto básico de materias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sacado de “Cómo aprender y enseñar competencias” de Antoni Zabala y Laia Arnau, página 100.)

Cuadro 12. Competencias generales y competencias específicas

	COMPETENCIAS	SABER	SABER HACER	SER	
Dimensión social	Participar. Comprender. Valorar. Intervenir.	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	Saber Hacer Participar. Comprender. Valorar. Intervenir.	Activo. ✓ Crítico. ✓ Responsable. ✓ Justo. ✓ Solidario. ✓ Democrático. ✓	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Dimensión inter-personal	Relacionarse. Comunicarse. Cooperar. Participar.	Conocimientos provenientes de la sociología, la psicología, la sociolingüística, etc.	Relacionarse. Comunicarse. Cooperar. Participar.	Comprensivo. Tolerante. Solidario.	
Dimensión personal	Ejercer la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad.	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas.	Actuar de forma autónoma. Emprender. Resolver problemas.	Responsable. ✓ Autónomo. ✓ Cooperativo. ✓ Creativo. ✓ Libre. ✓	
Dimensión profesional	Ejercer una tarea profesional.	Conocimientos provenientes de múltiples disciplinas científicas y profesionales.	Habilidades generales para la profesionalización.	Responsable. ✓ Flexible. ✓ Riguroso. ✓	

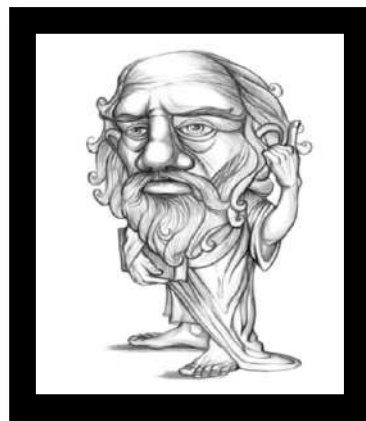
Anexo 14: (Ejemplo de entrevista al autor)

ENTREVISTA AL AUTOR PARA SEGUNDO DE BACHILLERATO

Nombre del alumno:

Grupo del alumno:

ENTREVISTA A PLATÓN



1.- ¿Cuál es tu concepción de la realidad?

2.- ¿Qué es para ti el Bien?

3.- ¿Los hombres tienen alma?

4.- ¿Qué piensas de los sofistas?

5.- ¿Para ti son iguales todas las ideas?

Anexo 15: (Rúbricas de contenidos y comentario de texto)

Rúbrica de comentario de texto

RÚBRICA COMENTAR O DE TEXTO						
Elementos de análisis		4	3	2	1	
Parte introductoria						
	Autor	Facilita información acerca del autor ayudando a una mejor comprensión del texto	Establece relaciones entre partes del texto con información escasa del autor	Proporciona información del autor pero la relación con el texto es escasa	Facilita información, pero esta no es relevante para comprender el texto	O bien no facilita información sobre el autor o esta es errónea
	Obra	Facilita gran parte de información sobre la obra y con ella nos ayuda a comprender el sentido del texto	Facilita información relacionándola en parte con el texto	Facilita información sobre la obra relacionándola con el texto, pero escasamente	Da información sobre la obra, pero esta no es significativa para comprender el texto	O bien no proporciona información o esta no se ajusta a la realidad
Análisis del contenido		Hace una exposición perfecta, distinguiendo la idea principal y la argumentación que sigue el texto	Identifica a la perfección la idea principal pero no sigue el hilo argumental del texto	Hace una exposición correcta de la argumentación, pero sin distinguir lo realmente importante de lo secundario	No hace una exposición correcta de la argumentación del texto	No alude en ningún caso a lo que dice el texto
Síntesis del contenido						
	Razonamiento	El razonamiento es correcto. El alumno comprende el sentido del texto y es capaz de dar una explicación de él	La explicación del razonamiento del texto es correcta, pero le falta partes, ha entendido el sentido del texto pero tiene que dar explicación	La explicación es buena pero se deja aspectos esenciales, no ha comprendido la parte central del texto	La explicación es a ratos errónea, apareciendo elementos de inconexión	O bien no hay una explicación, o esta no es verdadera. El alumno manifiesta una absoluta incomprensión del contenido del texto.
	Uso de terminología	Hace un uso perfecto de los términos filosóficos	Hace una utilización apropiada de los conceptos filosóficos aprendidos	Algunos conceptos los utiliza de manera correcta, pero otros los emplea mal	La utilización de los conceptos no son aplicables al sentido del texto	No hace uso de ningún concepto filosófico
Ideas claras		El comentario se comprende perfectamente y es de lectura fácil	El comentario se entiende correctamente	El comentario está un poco oscuro, pero se alcanza su comprensión	El comentario es por instantes liso y su comprensión es difícil	No se entiende nada del comentario
Uso de vocabulario		El uso del vocabulario es perfecto, de gran complejidad y adecuación	El vocabulario es correcto y complejo pero en ocasiones está descontextualizado	El comentario es correcto, pero manifiesta simpleza	El vocabulario no es apropiado para el texto que se trata	El vocabulario empleado no pertenece a lo que se entiende por un ensayo académico
Faltas de ortografía		El uso de las reglas ortográficas es perfecto	Hay alguna falta en la corrección de las tildes	Tiene faltas de ortografía pero no muchas	Tiene abundantes faltas y tildes mal puestas o sin poner	Está plagado de faltas de ortografía y de mala o nula utilización de las tildes.

Rúbrica de contenido

Rúbrica de contenidos					
Elementos de análisis	4	3	2	1	0
Sentido general	Es capaz de entender el sentido general tanto del contenido como del concepto en cuestión, reconociéndose un orden coherente en el sentido de lo argumentado, relacionando contenidos con otros autores o pensamientos.	Es capaz de comprender el contenido del texto y hacer una reflexión profunda sobre él, pero solo es capaz de relacionar un poco del contenido del pensamiento o del concepto con otro pensamientos, autores o conceptos	Identifica el contenido con el autor, pero es no es capaz en la vinculación de dicho contenido con otros autores o conceptos.	Determina el contenido del autor o del concepto pero no lo hace de manera reflexiva, no dándose una relación clara con el pensamiento del autor en un sentido más general.	No es capaz ni de identifica los puntos más importantes del pensamiento del autor, o en el caso de los conceptos hacer una exposición medianamente clara de ellos. No hace una exposición ordenada
Tesis y estilo	Identifica las ideas más cruciales del pensamiento del autor y en el caso de los conceptos los resume a la perfección. Abstrae las ideas más importantes, reconociéndose una estructura formal clara y una secuenciación lógica	Determina cuales son las tesis fundamentales del pensamiento o los aspectos fundamentales de la definición de los conceptos, aunque reflexiona sobre ellos de alguna manera sin llegar a la perfección, tiene una correcta estructura formal	Clasifica las tesis fundamentales del pensamiento del autor y los elementos que definen los conceptos, pero no es capaz de abstraer un hilo argumentativo	Determina solo alguna idea principal del pensamiento del autor o define los conceptos con alguna idea imprecisa, pero no sigue en absoluto un hilo argumentativo lógico	No es capaz de describir ninguna tesis fundamental del pensamiento del autor, ni definir con consistencia los conceptos tratados. No se intuye la más mínima comprensión del hilo argumentativo del pensamiento y de los conceptos.
Conexión entre ideas	Trata la pregunta teórica o los conceptos relacionando las ideas principales con la propia filosofía del pensador en cuestión o, con otros elementos estudiados.	Localiza el pensamiento del autor y lo relaciona con otros contenidos del mismo autor, es capaz de relacionar tanto el pensamiento del autor como el contenido del concepto con otro autores, pero es impreciso en su ejecución	Identifica los puntos claves del pensamiento del autor y relaciona bien el concepto con su contenido, es capaz de establecer puentes coherentes con otros pensamientos del autor, pero no es capaz de hacer lo mismo con el contenido dado en la materia	Localiza el pensamiento del autor y el contenido referido al concepto pero no establece puentes ni con el resto del pensamiento del autor ni con otro contenido dado en la materia	No es capaz de establecer relación ninguna ni desde el pensamiento, ni desde los conceptos del autor. Trata al autor de manera pobre y aislada.
Estructura	Sititiza bien el contenido y lo expone de forma clara y ordenada	Expone de una menra clara pero su capacidad de resumen es mejorable	La estructura es mala, así como su capacidad de síntesis, pero parece tener claro el contenido de la exposición	La exposición es algo pobre, no tiene clara una estructura, y se el texto se vuelve repetitivo	No trata lo fundamental a lo que alude le pensamiento del autor y el concepto, su exposición produce mucho desconcierto y la explicación no sigue un orden
Faltas ortográficas	Es conocedor del lenguaje fundamental del autor	Identifica el lenguaje del autor pero no es capaz de desenvolverse con soltura con todo ello	Es conocedor del lenguaje del autor pero impreciso en su utilización	Solo es capaz de identificar algunos conceptos del autor	No es capaz de discernir ni el vocabulario fundamental ni el elemental del autor

Anexo 16: (Rúbricas del trabajo de entrevista al autor)

Rúbrica de trabajo de evaluación					
Elementos de análisis	4	3	2	1	0
Tratamiento del contenido	Es capaz de preguntar y responder sobre los aspectos fundamentales del pensamiento del autor	Pregunta y responde sobre gran parte del pensamiento del autor	Solo pregunta sobre algunos conceptos del autor siendo estos los más importantes	Pregunta sobre unos pocos planteamientos del autor siendo estos los menos importantes	No es capaz de preguntar ni responder sobre ningún planteamiento que haga el autor
Sistematización	Se sigue un razonamiento lógico en la exposición	El hilo argumentativo es coherente pero con alguna imprecisión	El texto pierde el hilo argumentativo en algún momento	No es sencillo sacar una idea general de las respuestas a las preguntas	La respuesta a las preguntas es inconexa y es un desorden
Originalidad	Las preguntas al autor y las respuestas no son usuales, cumplen con lo que se pide, pero buscan refinar en su precisión	Las preguntas son rebuscadas y las respuestas a las mismas son creativas	Las preguntas se ajustan a lo que se reclama pero las respuestas tienen un aire de creatividad no usual	Las preguntas y las respuestas se ajustan a lo que se reclama, sin otro particular	No es capaz de atender ni en las preguntas, ni en las respuestas a lo que se le está solicitando
Soltura	Redacta con claridad y correctamente	La mayoría de las respuestas están redactadas con claridad	El texto presenta algunas faltas en la redacción	Las respuestas no tienen una redacción clara	La redacción de las respuestas es incomprensible
Faltas ortográficas	Utiliza correctamente la ortografía y la gramática	Presenta hasta dos fallos en la utilización de las reglas del lenguaje	Presenta hasta cinco fallos en la utilización de las reglas del lenguaje	Presenta más de diez fallos en la utilización de las reglas del lenguaje	El texto está plagado de faltas de ortografía, gramaticales y de puntuación

Anexo 17: (Cuestionario y evaluación de la programación)

		0	1	2	3	4	5
1	El profesor facilita el análisis de los temas tratados	0	1	2	3	4	5
2	El profesor hace que el grupo sea colaborativo y muestre respeto por sus compañeros	0	1	2	3	4	5
3	El profesor valora las opiniones del grupo de alumnos	0	1	2	3	4	5
4	El profesor valora el espíritu crítico y creativo	0	1	2	3	4	5
5	La materia resulta sugerente y motivadora	0	1	2	3	4	5
6	Hay demasiados contenidos teóricos en la organización de la asignatura	0	1	2	3	4	5
7	El profesor es capaz de recibir las críticas y modificar la estructura del tema	0	1	2	3	4	5
8	Se corrigen los posibles errores a tiempo	0	1	2	3	4	5
9	Se proporcionan las suficientes herramientas para hacer los ejercicios con solvencia	0	1	2	3	4	5
10	Las explicaciones son claras, quedando claros los aspectos más importantes	0	1	2	3	4	5
11	Se facilita la participación en clase	0	1	2	3	4	5
12	El temario se ajusta al tiempo de impartición de la asignatura	0	1	2	3	4	5
13	El nivel en las explicaciones es suficiente para la preparación de los ejercicios de evaluación	0	1	2	3	4	5
14	Se conocen con antelación sobre qué criterios se va a evaluar	0	1	2	3	4	5
15	La evaluación guarda relación con el contenido que se ha tratado en clase y con el tiempo que se ha dedicado a ello	0	1	2	3	4	5
16	En líneas generales los objetivos del curso se han cumplido	0	1	2	3	4	5
17	En líneas generales hay un conocimiento óptimo de los contenidos de la materia	0	1	2	3	4	5
18	En líneas generales la metodología empleada es participativa y abierta	0	1	2	3	4	5
19	En líneas generales los procesos de evaluación son coherentes con el resto de elementos de la materia	0	1	2	3	4	5

MATERIA:				
GRUPO:				
CURSO:				
INDICADORES DE LOGRO	Aspectos mejorables	Aspectos que han resultado muy positivos	Propuestas de mejora	Modificaciones
Resultado del proceso de evaluación				
Temporalización de la programación				
Metodología empleada				
Adecuación de los recursos				
Instrumentos de evaluación				
Efectividad de las medidas de Atención a la Diversidad				
Cumplimiento del desarrollo de los Elementos Transversales				
Ajuste y coherencia de los criterios de evaluación				
Cumplimiento de los objetivos didácticos				
Desarrollo de los contenidos				
Evolución de la calificación de los alumnos				
Coherencia en las evaluaciones de materias pendientes				
Justificación de las actividades realizadas				
Seguimiento de las actividades de fomento a la lectura				
Desarrollo competencial				

Anexo 18: (Evaluación de competencias)

Nombre del alumno:

Grupo:

	Bloque 0																								
	Bloque 1					Bloque 2					Bloque 3					Bloque 4					Bloque 5				
Tabla de Evaluación de las competencias adquiridas	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Comunicación lingüística																									
Competencia matemática y competencia básica en ciencia y en tecnología																									
Competencia digital																									
Aprender a aprender																									
Competencias sociales y cívicas																									
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor																									
Conciencia y expresiones culturales																									
Evaluación examen	0,7										0,7										0,7				
Evaluación trabajo	0,15					0,15					0,15					0,15					0,3				
Valor máximo estandar	2					2					2					2					2				

Anexo 19: (Porcentaje competencial)

	PRIMERA EVALUACIÓN			SEGUNDA EVALUACIÓN			TERCERA EVALUACIÓN		
PERFIL COMPETENCIAL PORCENTUAL	ESTÁNDARES EVALUABLES	Nº ESTÁNDARES	PORCENTAJE	ESTÁNDARES EVALUABLES	Nº ESTÁNDARES	PORCENTAJE	ESTÁNDARES EVALUABLES	Nº ESTÁNDARES	PORCENTAJE
COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA	BLOQUE 1: 1.1-1.2-2.1-3.2-3.3-3.4 BLOQUE 2: 1.1-1.2-1.4-2.1-2.2	11	22,6	BLOQUE 1: 1.1-1.2-2.1-3.2-3.3-3.4 BLOQUE 3: 2.2 BLOQUE 4: 2.1-2.2-3.1-3.2-5.1-5.2	13	14,1	BLOQUE 1: 1.1-1.2-2.1-3.2-3.3-3.4 BLOQUE 5: 1.1-1.2-2.1-2.2-3.1-3.2-4.1-4.2-	14	16,5
COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIA BÁSICA EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA	BLOQUE 2: 2.1-2.3-3.1	3	5,7	BLOQUE 4: 1.1-3.2-5.1	3	3,3	BLOQUE 5: 1.1-5.1	2	2,4
COMPETENCIA DIGITAL	BLOQUE 1: 4.1-4.2-4.3	3	5,7	BLOQUE 1: 4.1-4.2-4.3	3	3,3	BLOQUE 1: 4.1-4.2-4.3	3	3,5
COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER	BLOQUE 1: 1.1-1.3-3.1-3.2-3.3-3.4-4.2-4.3 BLOQUE 2: 1.1-1.2-1.3-1.4-2.1-2.2-2.3-2.4-2.5	17	32,1	BLOQUE 1: 1.1-1.3-3.1-3.2-3.3-3.4-4.2-4.3 BLOQUE 3: 1.1-2.1-2.2-2.3-2.4-3.1 BLOQUE 4: 1.1-1.2-2.1-2.2-2.3-2.4-3.1-3.2-3.3-4.1-5.1-5.2-5.3-5.4	28	30,4	BLOQUE 1: 1.1-1.3-3.1-3.2-3.3-3.4-4.2-4.3 BLOQUE 5: 1.1-1.2-1.3-1.4-2.1-2.2-2.3-2.4-3.1-3.2-3.3-4.1-4.2-4.3-4.4-5.1-5.2	25	29,4
COMPETENCIA SOCIALES Y CÍVICA	BLOQUE 2: 2.2-2.4-3.1	3	5,7	BLOQUE 3: 2.4-3.1 BLOQUE 4: 1.2-2.2-3.3-4.1-5.3-5.4	8	8,7	BLOQUE 5: 1.3-1.4-2.2-2.4-3.3-4.1-4.3-4.4-5.2	9	10,6
SENTIDO DE LA INICIATIVA Y EL ESPÍRITU EMPRENDEDOR	BLOQUE 1: 1.1-1.2-1.3-2.1-3.1-3.3-3.4-4.2 BLOQUE 2: 1.3-1.4-2.1-2.2-2.4	13	24,5	BLOQUE 1: 1.1-1.2-1.3-2.1-3.1-3.3-3.4-4.2 BLOQUE 3: 1.1-2.2-2.3-2.4-3.1 BLOQUE 4: 1.1-1.2-2.1-2.2-2.3-2.4-3.1-3.2-3.3-4.1-5.1-5.2-5.3-5.4	27	29,3	BLOQUE 1: 1.1-1.2-1.3-2.1-3.1-3.3-3.4-4.2 BLOQUE 5: 1.1-1.2-1.3-1.4-2.1-2.2-2.3-2.4-3.1-3.2-3.3-4.1-4.2-4.3-4.4-5.1-5.2	25	29,4
COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES	BLOQUE 2: 1.1-2.1-3.1	3	3,7	BLOQUE 3: 2.1-2.3 BLOQUE 4: 2.1-2.2-2.4-3.1-3.2-5.1-5.2-5.4	10	10,9	BLOQUE 5: 1.1-2.1-2.2-3.1-3.2-4.1-4.2	7	8,2
TOTALES		53	100		92	100		85	100

Anexo 20: (Ejemplo de examen)

Nombre y apellidos:

Grupo:

Asignatura:

1. Comentario de texto: Santo Tomás de Aquino. Suma Teológica.

“La existencia de Dios se puede demostrar por cinco vías. La primera y más clara se funda en el movimiento. Es evidente, y los sentidos lo atestiguan, que en el mundo algunas cosas se mueven. Ahora bien, todo lo que se mueve es movido por otro, pues nada se mueve sino en cuanto está en potencia respecto a aquello hacia lo que se mueve. Sin embargo, lo que mueve ha de estar en acto, ya que mover no es sino hacer pasar algo de la potencia al acto y esto sólo puede hacerlo lo que está en acto, del mismo modo que lo caliente en acto, como el fuego, hace que la madera, que está caliente en potencia, pase a estar caliente en acto. Pero no es posible que una misma cosa esté, al mismo tiempo, en acto y en potencia respecto a lo mismo, sino sólo en relación con cosas diversas; por ejemplo, lo que *está* caliente en acto no puede, al mismo tiempo, estar caliente en potencia, sino que está, a la vez, frío en potencia. Por consiguiente, es imposible que una cosa sea, bajo el mismo aspecto y del mismo modo, motor y móvil o que se mueva a sí misma. Por tanto, todo lo que se mueve es movido por otro”.

2. Exponga brevemente las cinco vías tomistas

3. Explique con claridad el contenido que adquiere en el pensamiento de Santo Tomás los siguientes conceptos:

**Razón
Verdad
Dios
Esencia
Ley
positiva**

4. Relacione el pensamiento de Santo Tomás con otros autores como Aristóteles, San Agustín o Guillermo de Ockham.

Anexo 21: (Calendario de la secuenciación)

2021		septiembre				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
30	31	01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15 Presentación de la asignatura	16 Desarrollo del Bloque 1	17	18	19
20 Desarrollo del Bloque 1	21 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	22 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	23 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	24	25	26
27 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	28 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	29 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	30 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	01	02	03
04	05	Notas:				

2021		octubre				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
27	28	29	30	01	02	03
04 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	05 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	06 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 1	07 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	08	09	10
11 Festivo	12 Festivo	13 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	14 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	15	16	17
18 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	19 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	20 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	21 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	22	23	24
25 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	26 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	27 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 2.	28 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	29	30	31
01	02	Notas:				

2021		noviembre				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
01 Festivo	02 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	03 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3. Entrega Trabajo Evaluación: Unidad 1 y 2	04 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	05	06	07
08 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	09 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	10 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	11 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	12	13	14
15 Desarrollo del Bloque 2. Unidad 3.	16 Examen de la Primera Evaluación (Bloque 2)	17 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 4.	18 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 4.	19	20	21
22 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 4. Entrega Trabajo Evaluación: Unidad 3.	23 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 4.	24 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 4.	25 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	26	27	28
29 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	30 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	01	02	03	04	05
06	07	Notas:				

2021		diciembre				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
29	30	01 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	02 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	03	04	05
06 Festivo	07 Festivo	08 Festivo	09 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	10	11	12
13 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	14 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	15 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	16 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 5.	17	18	19
20 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 6. - Entrega Trabajo Evaluación Unidad 4 y 5	21 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 6.	22 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 6. Notas de la primera evaluación (Bloque 1 y 2)	23 Vacaciones	24	25	26
27 Vacaciones	28 Vacaciones	29 Vacaciones	30 Vacaciones	31	01	02
03	04	Notas:				

2022		enero				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
27	28	29	30	31	01	02
03 Vacaciones	04 Vacaciones	05 Vacaciones	06 Vacaciones	07	08	09
10 Desarrollo del Bloque 3. Unidad 6.	11 Examen de la Segunda Evaluación (Bloque 3)	12 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	13 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	14	15	16
17 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7. - Entrega Trabajo Evaluación Unidad 6.	18 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	19 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	20 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	21	22	23
24 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	25 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	26 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	27 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 7.	28	29	30
31 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	01	Notas:				

2022		febrero				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
31	01 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	02 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	03 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	04	05	06
07 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	08 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 8.	09 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	10 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	11	12	13
14 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	15 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	16 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	17 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9. - Entrega Trabajo Evaluación. Unidad 7 y 8.	18	19	20
21 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	22 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	23 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	24 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	25	26	27
28 Repaso	01	02	03	04	05	06
07	08	Notas:				

2022		marzo				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
28	01 Repaso	02 Desarrollo del Bloque 4. Unidad 9.	03 Examen de la Segunda Evaluación (Bloque 4).	04	05	06
07 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	08 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	09 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	10 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10. Entrega Trabajo Evaluación. Unidad 9.	11	12	13
14 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	15 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	16 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	17 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	18	19	20
21 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	22 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	23 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	24 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 10.	25	26	27
28 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 11.	29 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 11.	30 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 11.	31 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 11.	01	02	03
04	05	Notas:				

2022		abril				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
28	29	30	31	01	02	03
04 Desarrollo del	05 Desarrollo del	06 Desarrollo del	07 Vacaciones	08	09	10
11 Vacaciones	12 Vacaciones	13 Vacaciones	14 Vacaciones	15	16	17
18 Desarrollo del 11.	19 Desarrollo del 11.	20 Desarrollo del 11.	21 Desarrollo del 11.	22 Lectura Día del Antígona	23	24
25 Examen de la Nietzsche)	26 Desarrollo del	27 Desarrollo del	28 Desarrollo del	29	30	01
02	03	Notas:				

2022		mayo				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
25	26	27	28	29	30	01
02 Festivo	03 Desarrollo del 12.	04 Desarrollo del 12.	05 Desarrollo del 12.	06	07	08
09 Desarrollo del 12.	10 Desarrollo del 12.	11 Desarrollo del 12.	12 Desarrollo del 12.	13	14	15
16 Desarrollo del	17 Desarrollo del	18 Desarrollo del 10,11 y 12	19 Desarrollo del	20	21	22
23 Desarrollo del 13.	24 Desarrollo del 13.	25 Desarrollo del 13.	26 Desarrollo del 13.	27	28	29
30	31	Notas:				

2022	junio					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
30 Desarrollo del Bloque 5. Unidad 13.	31 Examen de la Tercera Evaluación: Bloque 5 (Ortega Y Habermas)	01 Evaluación de Bloques pendientes	02 Evaluación Final	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	01	02	03
04	05	Notas:				