

LUIS M. CIFUENTES Y J. M.ª GUTIÉRREZ (COORDS.)
FERNANDO ÁLVAREZ, JULIÁN ARROYO,
MERCEDES DÍAZ, JOSÉ J. ESCANDELL,
JOSÉ M.ª GARCÍA, IGNACIO IZUZQUIZA,
JOSÉ LÓPEZ, ASCENSIÓN MILLÁN,
JOSÉ L. ROZALÉN

ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 4

ice
.....
Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

Colección Cuadernos de Formación del Profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 **La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 **Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Mmanuel de Puelles (Coord.)
- 3 **La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
- 4 **Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)

ice

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

4

*Editorial HORSORI agradece a Ediciones del Laberinto (Madrid)
su permiso para reproducir algunos materiales curriculares
procedentes de sus obras ya publicadas.*

JOSÉ M. CIFUENTES y JOSÉ M^a GUTIÉRREZ (Coord.)

FERNANDO ÁLVAREZ, JULIÁN ARROYO,
MERCEDÉS DÍAZ, JOSÉ J. ESCANDELL,
JOSÉ M^a GARCÍA, IGNACIO IZUZQUIZA,
JOSÉ LÓPEZ, ASCENSIÓN MILLÁN,
JOSÉ L. ROZALÉN

ENSEÑAR Y APRENDER
FILOSOFÍA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera Edición: Febrero 197

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Luis M. Cifuentes y José M. Gutiérrez
© José J. Escandell (Capítulo II)
© Julián Arroyo (Capítulo III.1 y IV.3)
© José L. Rozalén (Capítulo III.2 y IV.8)
© Ignacio Izuzquiza (Capítulo III.3)
© Ascensión Millán (Capítulo III.5 y IV.1)
© Fernando Álvarez (Capítulo IV.4)
© José M^a García (Capítulo IV.5)
© Mercedes Díaz (Capítulo IV.6)
© José López (Capítulo IV.7)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-5.986-1997
I.S.B.N.: 84-85840-51-8
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL. <i>Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez</i>	9
I.1. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y EDUCATIVO. <i>Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez</i>	9
I.2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE FILOSOFÍA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. <i>José María Gutiérrez</i>	17
CAPÍTULO II. BASES LEGALES DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EN EL BACHILLERATO. <i>José Juan Escandell</i>	27
1. Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria Obligatoria	30
2. La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato	37
3. El profesor de Filosofía en la Educación Secundaria	48
CAPÍTULO III. FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA	53
III.1. LOS FILÓSOFOS EN LA SOCIEDAD: HISTORIA DE UN DESENCUENTRO. <i>Julián Arroyo</i>	55
III.2. ENSEÑAR LA FILOSOFÍA, LAS FILOSOFÍAS Y A FILOSOFAR. <i>José Luis Rozalén</i>	65
III.3. LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA: OBSERVACIÓN, TRADUCCIÓN, SIMULACIÓN. <i>Ignacio Izuzquiza</i>	77

III.4. UN PROBLEMA METAFILOSÓFICO PREVIO: ¿ES POSIBLE ENSEÑAR Y APRENDER FILOSOFÍA? <i>Luis María Cifuentes</i>	87
III.5. UN MODELO DIDÁCTICO POSIBLE: DIALÓGICO-PRAGMÁTICO. <i>Ascensión Millán</i>	101
CAPÍTULO IV. MATERIALES CURRICULARES: SUPUESTOS PRÁCTICOS DE ALGUNAS MATERIAS FILOSÓFICAS	115
IV.1. MATERIALES DE ÉTICA. <i>Ascensión Millán</i>	119
IV.2. MATERIALES DE FILOSOFÍA. <i>Luis María Cifuentes</i>	137
IV.3. MATERIALES DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA. <i>Julián Arroyo</i>	157
IV.4. MATERIALES DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD. <i>Fernando Álvarez</i>	173
IV.5. MATERIALES DE PSICOLOGÍA. <i>José María García</i>	183
IV.6. MATERIALES DE PAPELES SOCIALES DE MUJERES Y HOM- BRES. <i>Mercedes Díaz</i>	197
IV.7. MATERIALES DE SOCIEDAD, CULTURA y RELIGIÓN III. <i>José López</i>	211
IV.8. MATERIALES DE HISTORIA CRÍTICA DEL PENSAMIENTO ESPAÑOL. <i>José Luis Rozalén</i>	227
LECTURAS RECOMENDADAS	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
ÍNDICE TEMÁTICO	261

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN GENERAL

I.1 Contexto socio-cultural y educativo

Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

Antes de analizar la función y el lugar de las disciplinas filosóficas en el nuevo sistema educativo español creado por la LOGSE (1990), es necesario dedicar unas páginas introductorias de carácter general para tratar de iluminar críticamente el significado social, educativo y cultural que esta nueva Ley educativa ha aportado o pretende aportar a la mejora de la educación en nuestro país, puesto que toda reforma educativa se gesta y desarrolla dentro de un determinado contexto ideológico y social al cual nunca ha sido ajeno el quehacer filosófico desde Grecia hasta nuestro días.

UN NUEVO CONTEXTO SOCIAL

Uno de los problemas más graves a que debe hacer frente esta Ley educativa es el de atender, por un lado, a las necesidades formativas y profesionales de los

futuros trabajadores y, por otro, el de colaborar con las autoridades políticas en la inserción de los adolescentes en las normas sociales y políticas de convivencia democrática en que se apoyan las instituciones educativas. Es decir, que la demanda de formación profesional es cada vez mayor y exige una mejor calidad en la oferta formativa, mientras que, de momento, son muchos los jóvenes que se ven obligados a prolongar su escolarización por falta de puestos de trabajo, lo que conlleva una escasa motivación ante el actual sistema de enseñanza profesional.

El problema que más preocupa a los ciudadanos españoles, y sobre todo a los jóvenes, es precisamente el del empleo y por ello la mejora real de la Formación Profesional es, sin duda, una de las necesidades sociales que la LOGSE desea solucionar con mayor empeño debido a su estrecha relación con el empleo. Así se expone en el Artículo 30.5: «La formación profesional específica facilitará la incorporación de los jóvenes a la vida activa, contribuirá a la formación permanente de los ciudadanos y atenderá a las demandas de cualificación del sistema productivo.»¹

En este sentido no parece muy lógica la exigencia legal establecida en la LOGSE de que para acceder a la Formación Profesional específica de Grado Superior haya que poseer el título de Bachiller, ya que debería existir otra vía diferente e independiente de formación profesional, más vinculada al mundo empresarial y productivo. La absoluta necesidad de una intensa colaboración para la formación profesional de los jóvenes entre los agentes empresariales, los agentes sociales y la Administración pública todavía no ha tenido eco suficiente en nuestro país y es una de las causas del fracaso secular de la formación profesional española.

UN NUEVO CONTEXTO CULTURAL Y EDUCATIVO

La nueva Ley educativa de 1990 tiene ante sí un reto que es común a todos los países europeos, y se refiere al nuevo concepto de cultura y de educación cuyas ambivalencias y tensiones teóricas y prácticas afectan a todos los sucesivos intentos de reforma de la enseñanza, no sólo en España sino en todos los países de la Unión Europea. La educación y la formación cultural de los niños y jóvenes había sido concebida hasta hace poco como la transmisión de unos conocimientos, de un legado depositado en libros científicos y humanísticos que bastaban para desarrollar posteriormente una determinada profesión. Hoy día y debido a múltiples factores sociales y económicos, sobre todo a la cambiante relación entre las profesiones y el mundo educativo, la función del sistema educativo es percibida por los gobernantes, y por los ciudadanos ante todo, como una prepa-

¹ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Artículo 30.5.

ración profesional con sentido pragmático que exige adaptar todas las estructuras educativas a este imperativo utilitario de carácter inmediato.

Como algunos importantes autores¹ han puesto de relieve en los últimos años, el concepto de cultura como formación y cultivo de la persona individual, base de la concepción liberal de la educación desde el siglo XVIII, es hoy día puesto en tela de juicio por otro modo de entender la cultura y la educación mucho más acorde con las exigencias tecnológicas y productivas propias del sistema económico actual. Según esta concepción tecnológica de la cultura y de la educación, los conocimientos son esencialmente un instrumento útil al servicio del individuo y de la sociedad y no un mero cultivo y enriquecimiento de la persona. Así, los programas educativos deben atender principalmente a proporcionar al alumnado *las herramientas conceptuales y las habilidades sociales* necesarias para desempeñar una determinada profesión y no se deberían estudiar en el espacio escolar aquellas materias o temas que carecen de utilidad social. En la opinión pública española ha penetrado de un modo tan general como inconsciente ese prejuicio cultural acerca de toda las áreas de la cultura llamadas despectivamente *humanísticas*, como si se tratase de un mero *ornato lujoso* del que se puede prescindir a capricho. Ese prejuicio tiene su origen fundamental no una ignorancia natural de las personas, sino en los medios de comunicación de masas que tratan de alimentar una *ignorancia dirigida*, como señala acertadamente la profesora Blanca Muñoz en su estudio sobre la Pseudocultura².

Este debate entre una concepción utilitarista y pragmática de la cultura y de la educación, y otra filosofía de la cultura basada en la formación libre y crítica de los ciudadanos, subyace de diversos modos en todo el planteamiento de la Reforma educativa establecida en la LOGSE y está presente en numerosos debates acerca de la educación en todos los países europeos.

El proyecto de Reforma educativa española se pronuncia al igual que todas las reformas emprendidas recientemente en Europa a favor de la racionalidad tecnocrática y política, al escolarizar a toda la población hasta los 16 años y articular un tipo de enseñanza dirigida a evaluar capacidades cognitivas y habilidades sociales más que a la adquisición de conocimientos. Uno de los dilemas más graves a los que debe hacer frente precisamente el proceso de Reforma diseñado en la LOGSE, es el que se basa en la teoría y sobre todo en la práctica psicopedagógica de la evaluación del alumnado y que se puede formular en estos términos: o bien se selecciona al alumnado en función de unas exigencias mínimas de niveles de conocimientos que son contenidos culturales necesarios para promocionar a niveles de educación superior, o bien la evaluación se adapta a las capacidades y esfuerzos de una gran mayoría del alumnado que no alcanza dichos niveles culturales. El problema reside entonces en evaluar en qué consiste la

¹ Cfr. A. BLOOM, *El cierre de la mente moderna y Gigantes y enanos*. Barcelona. Gedisa. 1991.

Cfr. A. FINKEL KRAUT, *La derrota del pensamiento*. Barcelona. Anagrama. 1987.

BLANCA MUÑOZ, *teoría de la Pseudocultura*. Madrid. Fundamentos. 1995, pp. 315-319.

calidad del sistema educativo: si en promocionar a muchos alumnos que son *ignorantes culturales* o en seleccionar al alumnado en función de los conocimientos adquiridos.

El paradigma psicopedagógico que esta Reforma educativa pretende instaurar en todo el sistema educativo se basa en un tipo de escuela comprensiva, cuyos fundamentos psicológicos son explicados en otros Cuadernos de esta Colección, pero que desde el punto de vista filosófico es una respuesta política a las nuevas necesidades económicas y tecnológicas del sistema capitalista actual. La marginación de la cultura humanística y filosófica en todas las sucesivas reformas emprendidas en distintos países europeos, y en España también, es una muestra inequívoca del sentido pragmático y utilitarista, *unidimensional*, que la educación tiene para los gestores de la política.

El debate sobre la teoría y la práctica de la evaluación debe incluir también la autoevaluación del profesorado sobre sus propios métodos de enseñanza y su motivación profesional, ya que la inercia institucional y la falta de motivación del profesorado pueden ser un grave obstáculo al proceso de reforma emprendido por la LOGSE. Más adelante se hace mención del nuevo marco profesional creado por la LOGSE para el profesorado de Secundaria. Sin embargo, hasta ahora la necesaria reconversión del profesorado de Secundaria, sobre todo del actual profesorado de Bachillerato, no está siendo llevada a cabo con la comprensión, delicadeza y grado de participación que el tema aconseja.

UN NUEVO MARCO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Según algunas investigaciones y análisis efectuados a partir de contextos donde interviene el profesor de Educación Secundaria⁴, se desprende que su cultura se caracteriza, desde el punto de vista formal, por el individualismo fragmentado con clara tendencia hacia al aislamiento, la incomunicación y la competitividad. La distribución de espacios y, sobre todo, la organización social y pedagógica de los centros suelen ser los factores determinantes de ese individualismo⁵.

Para conocer lo que piensan, dicen y hacen los profesores, se deben tener en cuenta los diversos ámbitos que abarca: por un lado, el aula con sus procesos de enseñanza-aprendizaje, el problema de la motivación del alumnado, la disciplina

⁴ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Plan de investigación educativa*. Madrid. MEC. 1989.

Cfr. J. BARCELÓ y J. BARQUIN. *El profesorado en Euzkadi. Estudio de sus planteamientos didácticos*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. 1993.

Cfr. J. M^a MASJUAN, B. DEL RINCÓN y P. YAGÜE. *El profesor d'ensenyament secundari davant la Reforma*. ICE. Universitat Autònoma de Barcelona. 1994.

⁵ Cfr. A. BOLIVAR. «Culturas profesionales en la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía*, (1993), 219, pp. 68-72.

y, por otro, las actitudes e intereses, el rol profesional, etc. Es evidente que los diversos cambios socio-culturales influyen de manera decisiva en el contexto educativo en el cual han de intervenir. Esos cambios socio-culturales han sido señalados más arriba y su influencia en el perfil del nuevo profesor de Secundaria aún está por poderse determinar en la práctica docente. Lo que sí se puede ya observar es que en los/as profesores/as de Secundaria, sobre todo los procedentes del Bachillerato, se están produciendo claros síntomas de resistencia al cambio educativo y de cierto desinterés o pérdida de autoestima profesional al interiorizar y amplificar la indiferencia social hacia su labor docente.

El profesorado de Secundaria se siente responsable de su labor educativa para con los ciudadanos, pero al mismo tiempo cree que tan noble tarea no está reconocida ni por la Administración, que no les proporciona los recursos necesarios para ejercer bien su profesión, ni por la sociedad que los considera, ante todo, *guardianes del orden social*. La Reforma educativa, que en teoría supone una política educativa de mejora cuantitativa y cualitativa, no se traduce en la práctica en las inversiones necesarias para su puesta en práctica. El profesorado, especialmente el de Secundaria, se sitúa ante la Reforma educativa con escepticismo y cierta dosis de buena voluntad que le ayuda a sobrevivir en medio de tantos cambios legislativos y tanta retórica *reformadora*.

¿Qué factores podrían ayudar a explicar el actual estado de desmoralización del profesorado? Entre otros podrían citarse los siguientes:

1. El aumento de la escolaridad obligatoria que desde finales de los años 70 provocó una incorporación masiva de docentes al sistema educativo. Desde entonces, las nuevas generaciones de profesores, no formadas en la cultura pedagógica tradicional, han tenido que improvisar una cierta identidad profesional en medio de un sistema educativo en crisis⁶.
2. Las escasas perspectivas de progreso social y promoción profesional en un contexto social cambiante. Esta percepción por parte de los docentes se produce en un ambiente de constante espejismo sobre las grandes posibilidades de reubicación social para acceder a los sectores considerados más privilegiados.
3. La limitada exigencia externa de responsabilidad individual y colectiva de la labor docente, lo que conlleva, al mismo tiempo, la ausencia casi total de evaluación sobre la eficacia docente y una falta de información externa sobre la labor realizada. Todo ello coarta, además, el progresivo avance del desarrollo profesional de los docentes.
4. La conciencia de una progresiva proletarización y funcionarización de la labor docente y la escasa implicación del profesorado de Secundaria en tareas no lectivas como orientación académica, tutorías, asesoramiento a las familias etc., debido a que está fuera de su formación y de sus expectativas profesionales.

⁶ Cfr. PILAR BENEJAM, *La formación de maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona, Lla. 1986, pág. 5^o.

5. Una interpretación excesivamente tradicional e interesada de la *libertad de cátedra*, que tiene su base en cierto recelo del profesorado a toda intromisión de las familias en los procesos educativos y en el desafortunado intervencionismo de la Administración con sus continuos e imprevistos cambios legislativos y su deseo de control ideológico de la comunidad educativa.

La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria y la etapa siguiente del Bachillerato conlleva, asimismo, una serie de cambios que afectan de forma importante al colectivo de profesores/as de Secundaria; estos factores son, entre otros, la diferenciación entre etapas, el carácter abierto y flexible del currículum, la funcionalidad de los aprendizajes, la atención a la diversidad, la apertura de los centros a su entorno social y productivo. Tales exigencias del nuevo sistema educativo reclaman un nuevo marco profesional del/la profesor/a de Secundaria, cuyos rasgos más importantes serían los siguientes⁷:

- a) *Un/a profesor/a actualizado/a científica, técnica y culturalmente*. Esta necesidad de formación permanente es compartida por los profesores/as de Secundaria y por la Administración educativa, no sólo porque los saberes evolucionan continuamente, sino también, y sobre todo, porque la Reforma educativa supone de hecho una auténtica reconversión del profesorado al crearse nuevas disciplinas en el currículum y al asignarse campos de conocimientos más amplios que la estricta especialidad estudiada en la carrera y por la que se obtuvo una plaza por oposición.
- b) *Un/a profesor/a que facilite los aprendizajes*. El nuevo profesor/a de Secundaria que preconiza la LOGSE no es un mero trasmisor de conocimientos, sino que debe ser además capaz de organizar los conocimientos de la disciplina que enseña y, al mismo tiempo, conocer y tener en cuenta otros elementos psicopedagógicos del alumnado: sus intereses, sus capacidades, sus actitudes, etc. Es decir, que no le basta con *saber su materia*, debe también *saber enseñarla*.
- c) *Un/a profesor/a atento/a la diversidad*. Según esto, el profesorado de Secundaria debe también tener en cuenta en su acción docente los diferentes ritmos de aprendizaje, las diferentes motivaciones y las distintas capacidades de cada alumno dentro del grupo-clase.
- d) *Un/a profesor/a-educador/a*. La labor docente transmite no solamente conocimientos, sino también modelos de conducta y valores éticos. La preocupación por la educación moral y cívica del alumnado impregna, según la LOGSE, todas las Áreas de conocimientos y todas las etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria. Los temas *transversales*, por su carácter interdisciplinar y ético-filosófico, deben estar presentes en el Proyecto Educativo de cada Centro.

⁷ Cfr. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*. Madrid. MEC. 1989.

- e) *Un/la profesora que conecta su actividad docente con el medio social y cultural en que se ubica su centro.* El profesorado debe implicarse en el contexto social y cultural del lugar en el que trabaje, colaborando en todas las actividades culturales que el centro educativo promueva.
- f) *Un/a profesora orientadora y agente de la transición del alumnado a la vida profesional.* Puesto que el fin esencial de la educación es formar profesionales, el profesorado de Secundaria debe contribuir de modo positivo a que se realicen programas de capacitación del alumnado para el ejercicio de sus futuras profesiones.

Como reflexión final sobre estos imperativos profesionales que se ciernen sobre el profesorado de Secundaria, si es que desea lograr los objetivos de la Reforma educativa, la política educativa ha de dedicar, por tanto, mayores esfuerzos presupuestarios y de recursos humanos y una adecuada planificación de los mismos para realizar esa *reconversión profesional* del actual profesorado de Formación Profesional y de Bachillerato. Es imprescindible, asimismo, que se explique adecuadamente, con objetividad y rigor, a los profesores cuál es el sentido y finalidad de los cambios profesionales que se quieren introducir.

El profesorado de Filosofía debería reunir, además de estas características exigibles a todo profesor/a de Secundaria, una serie de rasgos profesionales propios de su condición de cultivador del pensamiento filosófico. Estas competencias y cualidades propias del profesorado de Filosofía son su preocupación por el ser humano, por todas las cuestiones que afectan al sentido de la vida humana; su capacidad de razonamiento y de sistematización tanto en sus análisis de la realidad y del lenguaje como en sus tentativas de síntesis; su actitud reflexiva y crítica ante las opiniones, los prejuicios, los estereotipos y las generalizaciones sin fundamento; sus cualidades morales como honestidad intelectual, respeto al libre pensamiento y tolerancia de las creencias e ideas diferentes y, finalmente, su capacidad para hacerse eco de todos los aspectos culturales (científicos, técnicos o artísticos) que precisan de una reflexión de tipo filosófico.

Todas estas características profesionales del nuevo profesor/a de Filosofía que parece exigir la Educación Secundaria tienen sentido si las disciplinas filosóficas se mantienen como tales en la aplicación de la Reforma educativa, puesto que la enseñanza de la Filosofía, de su historia y del ejercicio reflexivo y crítico es una necesidad ineludible de todo sistema educativo que pretenda formar personas y ciudadanos al servicio de la sociedad. Existe un justificado temor entre el profesorado de Filosofía de España, y de otros países europeos, de que la enseñanza de la Filosofía quede disuelta en las Ciencias Humanas y se vea reducida y postergada a otras materias que no promueven de modo tan directo y específico el pensamiento libre y crítico.

La Filosofía y la Historia de la Filosofía forman, desde nuestro punto de vista, un todo indisoluble, y el ataque que en toda Europa ha recibido y sigue recibiendo su enseñanza en el nivel de Secundaria muestra que los prejuicios ideológicos, neopositivistas y neotecnológicos, siguen predominando en los gestores de la política educativa europea. O, en el peor de los casos, un pretendido ataque al Humanismo filosófico en nombre de unas supuestas Ciencias Humanas que han inaugurado definitivamente la *muerte del hombre*.

1.2 La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria

José María Gutiérrez

La revisión y constatación de las diversas funciones y nuevos roles profesionales, señalados anteriormente, que los profesores/as de Filosofía de Educación Secundaria deben asumir en función de los cambios culturales, socioeconómicos y políticos de la sociedad actual y, por tanto, del sistema educativo, exigen una constante puesta al día y una continua necesidad de formación.

Como hemos señalado, el profesorado ha de estar actualizado, científica, técnica y culturalmente, para afrontar de forma adecuada su labor de enseñantes. Esta tarea es personal, pero necesita también el apoyo institucional continuo. La formación inicial y permanente de los profesores/as de Filosofía de Educación Secundaria se enmarca así dentro de un proceso de desarrollo personal, de adquisición de conocimientos, de capacidades y actitudes, a través de los cuales se aprende a enseñar.

Los profesores/as, como sujetos adultos, aprenden y se implican en situaciones formativas, y evolucionan a lo largo de su vida no sólo fisiológicamente, sino sobre todo de forma cognitiva, personal y moral, adquiriendo la suficiente competencia profesional para abordar de modo eficaz la enseñanza⁸. Asimismo, la

⁸ Cfr. L. M. VILLAR. «Los profesores y el cambio educativo: teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica». En J. M. ESCUDERO y J. LÓPEZ (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo Ediciones. 1992, pp. 97-121.

actividad docente se constituye como tal dentro de la institución escolar que da sentido, organiza, planifica y desarrolla el currículum.

No es nuestro propósito adentrarnos aquí en un campo tan amplio y sugerente como es el concepto de *desarrollo profesional docente*. Según algunos autores⁹, estaría relacionado directamente con la percepción que se tenga de las funciones del profesorado. Por ejemplo, si se prioriza la visión del profesor/a que enseña de manera aislada, el desarrollo profesional se centrará en las actividades del aula. Si se parte del concepto de profesor/a como aplicador/a de técnicas, el desarrollo profesional se dirigiría hacia los métodos y técnicas de la enseñanza. Si se basa en un profesional reflexivo, crítico, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos¹⁰.

Asimismo, el desarrollo profesional acontece siempre en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. De ahí que algunos autores señalan que existe una estrecha relación entre los valores y creencias de una determinada sociedad y el tipo y la orientación que recibe el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Por otra parte, los contextos escolares del desarrollo profesional docente son los lugares concretos donde acontece y en los que tiene lugar las diversas peculiaridades que se producen: cultura escolar, complejidad de las interacciones de la realidad, estilos de liderazgo, relaciones y sistemas de apoyo de la comunidad escolar, etc.¹¹

⁹ Cfr. D. SPARKS y S. LOUCKS-HORSLEY. *Five models of staff development*. Oxford, OH. National Staff Development. 1990.

Cfr. D. SCHON. *The Reflective Practitioner*. New York. Basic Books. 1983. Versión castellana: *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós-MEC. 1987.

¹⁰ El concepto de modelo de formación permanente del profesorado, está en función del marco teórico del que se parte, del conjunto de creencias y supuestos sobre la naturaleza y finalidades de la escuela, de la enseñanza y, en definitiva, de la concepción que tenga sobre lo que ha de ser un profesor. D. Sparks y S. Loucks-Horsley, clasifican los modelos de formación permanente del profesorado (*staff development*) en cinco categorías: a) *Guiado individualmente*. b) *Basado en la observación/evaluación*. c) *Basado en la implicación en procesos de desarrollo y mejora*. d) *Basado en la preparación (formación)*. e) *Basado en la indagación (inquiry)*. Son modelos que sirven de punto de referencia de la formación permanente de los profesores, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos. En ellos pueden encontrarse estrategias y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma. Lo que cambia de cara a la formación y a la enseñanza son las concepciones y las actitudes. Cfr. D. SPARKS y S. LOUCKS-HORSLEY. *Five models of staff development*. Oxford, OH. National Staff Development. 1990.

¹¹ Las diferentes concepciones del desarrollo profesional docente han dado lugar, a su vez, a diversas definiciones, recogidas por L. M. Villar y C. Marcelo en las siguientes obras:

Cfr. L. M. VILLAR. *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Granada. ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. 1990 y C. MARCELO. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU. 1994.

Por último, la consecuencia de esta visión de la formación de los profesores/as como proceso de desarrollo, es la consideración de dicha formación a través de una serie de fases o etapas que en función de determinados criterios pueden establecerse al respecto. Al igual que la formación del profesorado en general, la formación de los profesores/as de Educación Secundaria, comprendía, por un lado, la cultura que se debía desarrollar y, por otro, la técnica y competencia que debía aplicarse. En la actualidad, esta dicotomía, tal como venimos reiterando, ha sido superada y la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Secundaria es estudiada como un proceso global, evolutivo, completo y complejo a través del cual los profesores/as se inician en el desempeño de su profesión y se continúa con la práctica y progreso constante de la misma. A. Hargreaves señala al respecto que «es muy importante entender que la formación del profesorado nunca acaba, que es un proceso que dura toda la vida»¹². Las fases o etapas de este proceso, diacrónicamente diferenciadas y con características propias, están muy estrechamente relacionadas entre sí y su número varía según los autores.

W. Taylor¹³, distingue ocho etapas: *reclutamiento, selección, formación previa, entrada en funciones, actualización de conocimientos, preparación para funciones especializadas, desarrollo de la carrera y preparación para la jubilación*. De estas etapas merecen especial atención por la actualidad y novedad del tema las dos primeras y la última.

La *etapa de reclutamiento y selección* está orientada a escoger los sujetos más idóneos para ejercer una determinada función de la forma más eficiente posible. Años atrás, debido a la expansión cuantitativa de la educación, apenas si existía selección y cualquier candidato/a que cumpliera unos mínimos requisitos establecidos podía acceder a las instituciones en formación. Incluso tales requisitos eran sólo coyunturales, variando su nivel de exigencia en función del momento y de razones culturales, sociales, económicas, etc. Actualmente, la OCDE recomienda la posesión del diploma final de Educación Secundaria. El motivo principal ha sido la disminución de la demanda de profesores/as, dado que, por razones económicas y demográficas, el número de candidatos/as que se necesitan es cada vez menor. Sin embargo, el problema de la selección reside, precisamente, en encontrar aquellos mecanismos que permitan tomar opciones ajustadas.

La *preparación para la jubilación* es la etapa que menos repercusión ha tenido hasta al presente, quizás por su carácter novedoso y dada la escasez de recursos de que se dispone actualmente, lo que impide el tratamiento de la misma en favor de otras etapas que actualmente gozan de mayor peso específico en el conjunto de la formación del profesorado¹⁴.

¹² A. HARGREAVES. «La importancia de vivir en la frontera». *Cuadernos de Pedagogía*, (1995), 233, pág.92.

¹³ Cfr. W. TAYLOR «Professional development o personal development», en HOYT y J. MEGARY (Eds.) *World yearbook of education: Professional development teachers*. London. Kogan-Page, 1980, pp.327-339.

¹⁴ Cfr. M. GONZÁLEZ SANMAMED. *Formación docente: perspectivas desde el conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU, 1995.

S. Feiman-Nemser¹⁵ distingue cuatro fases en el aprender a enseñar, aunque como indica la autora ello no significa que sea sinónimo de formación del profesorado: a) *Fase preentrenamiento*: Son las experiencias previas que los aspirantes a profesor/a han vivido, generalmente como alumnos/as, y que configuran sus teorías implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje del profesor/a, etc. Suelen ser asumidas de forma acrítica e influyen de forma inconsciente en el profesor/a. b) *Fase de preservicio*. Es la etapa de preparación formal en una institución determinada de formación de profesorado. En ella los aspirantes a profesores/as adquieren una serie de conocimientos pedagógicos y académicos, y realizan prácticas de enseñanza. c) *Fase de iniciación*: Esta etapa comprende los primeros años de ejercicio como profesional docente. En ella los profesores/as principiantes aprenden en la práctica a través de estrategias de supervivencia. d) *Fase de formación permanente*: Son todas aquellas actividades, planificadas por las instituciones dedicadas a la formación del profesorado o por los propios profesores/as, para propiciar su desarrollo profesional y didáctico.

Un estudio interesante, que pretende superar la linealidad de las etapas anteriores, es el realizado por M. Huberman¹⁶, en Suiza, a través de cuestionarios y entrevistas a ciento sesenta profesores/as de Enseñanza Secundaria. Este investigador pretende establecer una serie de estadios y factores de cambio a través de la evolución de la vida profesional de los docentes. Las etapas de la formación de los profesores/as serían las siguientes:

- a) *Entrada en la carrera*. Comprende las fases de supervivencia y descubrimiento. La supervivencia significa el *choque con la realidad*, el contraste entre el ideal y la realidad¹⁷. El descubrimiento se traduce en el entusiasmo inicial de ser profesor/a. Esta fase inicial puede ser fácil o difícil, según el proceso de socialización inicial haya sido positivo o negativo. Ello ha sido constatado en el estudio realizado por C. Marcelo¹⁸ sobre los procesos de socialización de los profesores/as principiantes.
- b) *Estabilización*. De cuatro a seis años. Suele coincidir con la estabilidad e integración del profesor/a en el centro. Los profesores/as adquieren un mayor dominio en las técnicas y materiales utilizados con los alumnos/as.
- c) *Experimentación o diversificación*. Esta etapa no es homogénea para todos los profesores/as: unos centran su interés en su capacidad docente, otros buscan la promoción profesional desempeñando funciones administrativas y, otros, reducen sus compromisos profesionales, dejan la docencia o suelen tener otra dedicación paralela.

¹⁵ Cfr. S. FEIMAN-NEMSER. «Learning to teach». En L. SHULMAN y G. SYKES (Eds.). *Handbook of teaching and policy* New York. New York, Longman. 1983.

¹⁶ Cfr. M. HUBERMAN. *La vie des enseignants*. París. Delachaux et Niestlé. 1989.

¹⁷ Cfr. S. VEENMAN. Perceived problems of beginning teachers», *Review of Education Research*. (1984), 54 (2) pp.143-178.

¹⁸ Cfr. C. MARCELO. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de la socialización de los profesores principiantes*. Madrid. CIDE. 1991.

- d) *Búsqueda de una situación profesional estable*. Se correspondería de los 40 a 50/55 años. En ella los profesores/as se cuestionan su propia eficacia como docentes. Parece ser que en este cambio suele influir el hecho de verse el profesor/a rodeado de alumnos/as y compañeros/as cada vez más jóvenes que él. Algunos autores distinguen también en esta fase dos grupos de profesores/as: Uno cuyos rasgos serían la *serenidad y distanciamiento afectivo de los alumnos*¹⁹, más preocupado por disfrutar de la enseñanza que por la promoción profesional; otro grupo más *conservador*, enfrenteado a los compañeros/as, alumnos/as y al sistema²⁰.
- e) *Preparación para la jubilación*. En esta fase destacan tres grupos de actitudes del profesorado: 1) *positiva*, profesores/as preocupados por su labor docente y especialización; 2) *defensiva*, profesores/as poco abiertos/as al cambio e innovaciones docentes; 3) *desencanto*, profesores/as un tanto frustrados/as de su profesión.

Por último, M. L. Montero²¹ adopta una actitud más ajustada a nuestro contexto educativo y reduce a dos las etapas, *formación preservicio* y *formación en servicio*, considerando como subetapas algunas que otros autores señalan como etapas diferentes. Estas etapas, aunque diferenciadas, están estrechamente unidas. El nexo o puente entre la formación preservicio y la formación en servicio sería una subetapa denominada *iniciación*.

- a) *La etapa preservicio*, denominada también *formación inicial* y *formación previa*, corresponde a la etapa formativa anterior al desempeño de la función docente. Es, a su vez, un período corto de formación, a través del cual se ofrecen actitudes y estrategias para animar al profesor/a a seguir aprendiendo de acuerdo con las disciplinas, los métodos y las demandas sociales.
- b) *La iniciación*. Es una subetapa o el nexo entre la formación preservicio, en la que el/la profesor/a principiante aún se está desarrollando, y la formación en servicio que se empieza a asumir. Es una etapa de transición y en la cual el profesor/a novel ha de enfrentarse a una serie de momentos críticos en la enseñanza: funciones, traslados, cambios de currículum, reforma, aprendizaje de métodos, nuevos materiales, etc. Este período crítico ha sido calificado como *shock de la realidad*²². Comprende los primeros

¹⁹ Cfr. K. A. LEITHWOOD. «The principal's role in teacher development». En M. FULLAN y A. HARGREAVES (Eds.). *Teacher development and educational change*. London. Falmer Press. 1992, pp.86-103.

²⁰ Cfr. M. HUBERMAN. «La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire». *European Journal of Teacher Education*, (1989), 12, (1), pp.35-42.

²¹ Cfr. M. L. MONTERO. *Proyecto docente de formación del profesorado*. Santiago. Universidad de Santiago. 1988.

²² Cfr. S. VEENMAN. «El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial», en VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid. Narcea. 1988, pp.39-68

años de docencia, en los cuales se produce la transición de alumno/a profesor/a; según los diferentes autores, abarcaría de uno a cinco años.

- c) *La etapa en servicio* es denominada también *formación en ejercicio, formación permanente, formación continua, reciclaje, perfeccionamiento y actualización*. Comprende el conjunto de actividades que de forma sistemática, organizada y continuada, realizan los profesores/as para adquirir o desarrollar su competencia personal y profesional, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Es el principal centro de atención en las actuales investigaciones sobre la formación del profesorado.

La formación inicial –*Preservice Training, Teacher Education; Formation initiale des maîtres*»²³– designa, por tanto, la formación general que, a nivel profesional, reciben los futuros/as enseñantes en los centros de formación. Por otro lado, en la actualidad, ha perdido validez la concepción de la formación inicial o formación preservicio, como una etapa cerrada y suficiente por sí misma, que una vez superada permita el adecuado ejercicio de la profesión. Parece difícil, en el caso que la formación previa haya sido totalmente adecuada, abarcar en el corto período de tiempo establecido para su desarrollo, la amplitud de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias deseables para que el profesor/a pueda enfrentarse mínimamente preparado/a a la realización de su tarea docente. Así pues, la formación inicial de los futuros/as profesores/as de Educación Secundaria se entiende como «un período necesariamente corto, no autosuficiente y condicionante de la formación posterior»²⁴.

La formación inicial de los profesores/as de Filosofía de Educación Secundaria, fase fundamental e inseparable del proceso continuo de formación de los/las profesores/as, por tanto, deberá tener como finalidad dotar a los futuros/as profesores/as de los conocimientos psico-socio-pedagógicos y disciplinares, básicos y necesarios para el desempeño de la docencia, fomentando al mismo tiempo una actitud profesionalizadora, colaboradora y reflexiva. La construcción de estos conocimientos ha de realizarse en estrecha relación entre la teoría y la práctica, y del intercambio y la relación con el contexto social y con el resto del profesorado²⁵.

Asimismo, la formación inicial centrada en la reflexión de la educación como práctica y en el análisis del pensamiento práctico del profesor/a, ha de intentar

²³ Cfr. UNESCO. *Terminology of adult education*. París. Ibedata. 1979.

²⁴ M. L. MONTERO. *Proyecto docente de formación del profesorado*, o.c. pág. 148.

²⁵ El decreto que regula el título profesional de especialización didáctica sostiene que «El curso de cualificación pedagógica debe proporcionar al futuro profesorado de Educación Secundaria la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente, de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE. En este sentido, constituye el punto de partida para dotar al sistema educativo con un profesorado altamente cualificado, debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa, sobre la cual vendrá a articularse, posteriormente la formación permanente y la actualización científica, técnica y didáctica del profesorado». Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, o.c.

alcanzar al menos estos tres objetivos fundamentales: 1. Capacitar al futuro/a profesor/a para integrarse, globalmente, en un centro de enseñanza y para formar parte de un equipo docente. 2. Contribuir a su capacitación para diseñar y poner en práctica tareas de programación en el aula, teniendo como contexto el centro. 3. Formar al/la futuro/a docente en el seguimiento y evaluación, desde una perspectiva investigadora, tanto de la programación elaborada como de la dinámica del aula en general²⁶.

En función de la finalidad y objetivos propuestos, la formación inicial debe incluir conocimientos psico-socio-pedagógicos, es decir, contenidos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos/as, la gestión de clase, etc., y evitar el tradicional error de ofrecer versiones reducidas y comprimidas de disciplinas como la Psicología, la Pedagogía o Sociología de la Educación.

El alumnado en formación ha de tener los conocimientos científicos suficientes de las materias filosóficas que han de impartir. Ello implica además poseer conocimientos profesionales muy diversos, tales como el origen, articulación y evolución de los conocimientos de la disciplina, la metodología, las implicaciones sociales de la ciencia construida, los desarrollos y perspectivas recientes, el carácter interdisciplinar de dichos conocimientos, etc.²⁷ La *Didáctica de la Filosofía*, en nuestro caso concreto, puede constituir el núcleo integrador de tales conocimientos.

La nueva estructuración de la Educación Secundaria requiere, por un lado, un profesor/a especializado en una determinada materia y, por otro, un profesor/a generalista o de área. Por tanto, la formación inicial en relación a los conocimientos que se han de impartir, ha de incluir: a) Los *conocimientos científicos* suficientes de las materias filosóficas²⁸. b) Los *conocimientos didácticos específicos*.

²⁶ Cfr. J. M. GUTIÉRREZ GONZÁLEZ. *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Barcelona. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. 1996.

²⁷ Cfr. C. FURIO y D. GIL. «La formación inicial del profesorado de educación secundaria: papel de las didácticas especiales», en J. A. MENESES y F. LARA. *Actas del I Congreso Nacional sobre Modelos Formativos del futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. 20-22 marzo, 1991. Universidad de Valladolid. 1991. pp. 33-47.

²⁸ Los investigadores sostienen que los profesores/as deben adquirir un conocimiento adecuado de los contenidos científicos que han de enseñar; sin embargo, la cuestión a debate es cuál debe ser el conocimiento disciplinar que debe poseer el profesorado. Las opiniones al respecto son diversas. Según algunos autores, el profesor de Enseñanza Primaria y Secundaria no necesita ser un gran especialista de la materia, es suficiente con lo que el curriculum y los libros de texto requieren. Otros, en cambio, opinan que debe poseer conocimientos más en profundidad de la materia sobre todo referidos a actitudes, valores y normas. Finalmente, otros sostienen que dicho conocimiento debe ser explícito, es decir, un conocimiento didáctico enfocado hacia el aprendizaje de los alumnos.

Un estudio sobre la tutoría y el asesoramiento escolar, realizado por K. Tobin y M. Espinet, concluye que la falta de conocimientos científicos constituye la principal dificultad para que el profesorado se implique en actividades innovadoras. El tópico de

cos centrados en los fundamentos epistemológicos de la materia o materias que enseña; los principios metodológicos, estrategias y recursos didácticos, evaluación. c) *Conocimientos del contexto* sobre la realidad socio-económica y socio-cultural. Han de asumir y enseñar una serie de temas transversales relacionados con dicho entorno: la educación cívica, intercultural, ambiental, etc., temas todos ellos presentes en los nuevos currículum de la Educación Secundaria. c) Los *conocimientos psico-socio-pedagógicos*. Es decir, contenidos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos/as; la gestión de clase, funciones y responsabilidades del profesor/a; la tutoría y orientación escolar, así como la estructura y organización de los centros educativos, y de los diferentes órganos de gestión.

Las prácticas deben tener un verdadero carácter profesionalizador y socializador. Han de estar presentes en la formación del docente desde el principio del proceso de formación inicial y no como un elemento final o meramente aplicativo. El principal objetivo de las mismas ha de ser introducir al alumno/a en el mundo profesional en el que, probablemente, se situará una vez finalizados sus estudios. Los contenidos de las mismas han de establecerse en interacción constante con el currículum del alumno/a y han de conducir necesariamente a una estrecha relación entre la teoría y la práctica. Han de ser el revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos, de modo que permitan al alumno/a en formación ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia, es decir, saber no sólo *lo que hacen*, sino *por qué lo hacen*, y *cuándo y por qué* será necesario que lo hagan de un modo diferente²⁹.

Asimismo, los procesos de evaluación han de ser parte fundamental del trabajo de los futuros/as profesores/as de Filosofía, como objeto activo de reflexión e indagación, y no como un mecanismo interno al que son rutinariamente sometidos al final del curso. La evaluación deberá formar parte tanto de las problemáticas que se aborden en el terreno de la teoría, como a su vez, de los problemas prácticos que han de afrontar en los centros.

En todo caso, el problema de la formación inicial no estriba sólo en cambiar de espacios, personas o programas, sino además en corregir una serie de deficiencias que el tradicional curso para la obtención del *Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)* ha padecido desde su aparición en la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio* hasta su configuración en los actuales *Institutos de Ciencias de la Educación*. Así, se habrán de mejorar los recursos humanos y materiales (aulas, espacios, etc.), corregir la masificación de alumnos/as en algu-

que «para enseñar no basta con saber la asignatura», aunque evidente, puede también producir el efecto contrario. Se ha de romper, por tanto, con la idea errónea, pero muy extendida, de que enseñar una materia constituye una labor simple, para la que basta con poseer un mayor nivel de conocimientos que los alumnos. Cfr. K. TOBIN y M. ESPINET. «Impediments to change: applications of coaching in high school science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, (1989), 26 (2), pp.105-120.

²⁹ Cfr. F. IMBERNON. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó. 1994, pág. 55.

nas especialidades y realizar una oferta de plazas coherente con los recursos disponibles, las previsible demandas del sistema educativo y el ritmo de su crecimiento y mejora; estructurar plantillas y equipos de profesores/as bien preparados, que aun proviniendo de diferentes campos y niveles trabajen en la misma dirección. Se han de impulsar, en definitiva, áreas de especialización e investigación sobre los diversos aspectos y contenidos de la formación inicial de los profesores/as de Filosofía de Educación Secundaria.

No podemos obviar, tal como hemos señalado, la importancia de estructurar *la formación inicial como parte de un proceso* que comprende diversas etapas de formación. Por tanto, todo cambio de la enseñanza, sea estructural o curricular, como hemos apuntado anteriormente, habrá de fundamentarse y coordinarse no sólo a través de la adecuada formación inicial, sino también de la formación permanente. Para ello, una vez finalizada la formación inicial, deberían existir *programas de información y orientación* dirigidos a los/as alumnos/as, que den continuidad a dicha formación a través de instituciones, asociaciones de profesores/as, seminarios o grupos de investigación en materia educativa.

CAPÍTULO II

BASES LEGALES DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EN EL BACHILLERATO

José Juan Escandell

El sistema educativo español fundado en la LODE y la LOGSE rompe con mucho de lo acostumbrado. Por ejemplo: no se establece ya una lista cerrada de materias de enseñanza, sino que se ha dejado un margen amplio de indeterminación para que sean las Administraciones Educativas, los Centros, los Departamentos o Seminarios y los alumnos quienes cierren los planes de estudios. Importa mucho al profesor, por ello, conocer bien las disposiciones de las autoridades competentes, ya que sin conocerlas resulta casi imposible el ejercicio de la docencia.

En este apartado me propongo esclarecer las bases normativas *específicas* de la enseñanza de la Filosofía (y otras materias próximas) en dos órdenes de cuestiones: a) *qué puede y debe enseñar un profesor de filosofía en la Educación Secundaria*; y b) *en qué consiste la identidad del profesorado de Filosofía*.

Por lo que respecta al *qué* y al *cómo* de la enseñanza de la Filosofía en este nivel educativo, me ocuparé ahora tan sólo de presentar las indicaciones legal-

mente establecidas para toda España y únicamente para la especialidad de Filosofía. Haré necesariamente abstracción de las normativas autonómicas, tan diversas, porque si las incluyéramos aquí la extensión de este volumen por lo menos se triplicaría. Aun así, el compromiso de exponer las bases normativas de la docencia de la Filosofía obliga a transcribir numerosos documentos legales no breves.

El otro asunto que se tratará aquí puede causar sorpresa. Hasta ahora se daba como cosa evidente que para ser *profesor de Filosofía* había, por lo general, que ser al menos licenciado universitario en esta especialidad y la atribución de materias de docencia era prácticamente automática. En los nuevos tiempos, sin embargo, la aparición de numerosas nuevas materias que no encajan del todo en las tradicionales divisiones, generará el problema de su asignación a unos o a otros Seminarios y especialidades docentes. Problema éste cuya solución estará en manos, por lo general, del propio profesorado de los Centros. Por ello, será de suma importancia que el profesor de Filosofía tenga un buen conocimiento de su propia identidad.

Sentido del estudio de la legislación

El profesor de Filosofía suele pensar que le basta, para hacer bien su trabajo en el aula, con tener simple noticia de las normas que establecen el programa de su asignatura, y con elaborar una elemental programación con la experiencia y el sentido común. Además, se tiene siempre a mano la posibilidad de dejarse llevar por el ritmo del Departamento o Seminario evitándose la molestia de revisar los esquemas mentales y las técnicas de enseñanza. Mas –insistamos– la situación se ha hecho mucho más compleja. Son tantas las novedades del sistema de la LOGSE que ni la experiencia ni la inercia son suficientes para, en el peor de los casos, el mero cumplir las obligaciones docentes.

Es posible y deseable un enfoque más positivo de la enseñanza. Lo corriente en el profesorado es, más bien, la preocupación por la mejora de la propia docencia. El problema está, sin embargo, en los cambios de mentalidad y de métodos que el nuevo sistema promueve y aun exige. El profesor ha de ser consciente de que su actividad –de preparación, ejecución y evaluación– ha de realizarse ahora a través de una red de disposiciones normativas específicas exteriores e interiores a su Centro, de que no puede ejercer su función sin integrarse en el sistema mismo.

De acuerdo con esta actitud, las normas relativas a la educación emanadas de los poderes legítimos han de ser concebidas como un marco de la acción docente que abren y cierran caminos, que promueven mentalidades o limitan iniciativas del profesorado, que avalan ciertos principios y que reprimen otros. Y ello de tal modo que cada estilo educativo –producto más o menos contrastado de las ideas y experiencias de cada profesor– tiene marcadas en las normas positivas las únicas vías posibles. La práctica de la enseñanza, como actividad viva y progresiva, no puede sino resultar de la confluencia entre las capacidades

y estilos del profesorado y los medios e instrumentos que las leyes ponen a su disposición.

Por otra parte, la Reforma del Sistema Educativo aún está dando sus primeros pasos. Ni siquiera es completo en estos momentos el desarrollo normativo de las principales leyes educativas. Van apareciendo normas que desarrollan el sistema y que lo concretan, e incluso que lo alteran en sus propias bases. Así, el Parlamento emitió en noviembre de 1995 –cinco años después de la LOGSE y diez tras la LODE– una nueva Ley Orgánica, conocida corrientemente como *la ley Pertierra*, que sustituye todo el Título III de la LODE y parte de un artículo de la LOGSE. Pero, ¿será ésta la última vez que, en estos tiempos, se modificarán la LOGSE o la LODE? Desde luego nadie puede asegurarlo por completo.

Por supuesto, algunos Reales Decretos y Ordenes Ministeriales que desarrollan el sistema han sido modificados en repetidas ocasiones. Sea ejemplo de ello los dos Reales Decretos (respectiva y sucesivamente, 535/1993 y 1487/1994) que alteraron y acabaron derogando el originario 986/1991, el cual establecía nada menos que el calendario mismo de aplicación de la Reforma.

Ha de contarse, además, con la diferencia existente entre las normas de valor permanente y las que han nacido para la organización de la etapa de anticipación del nuevo sistema. Recuérdese que, al margen del calendario de aplicación del sistema elaborado por el Ministerio de Educación –por dos veces alterado desde 1991–, también puso en marcha, la autoridad central, unos planes en virtud de los cuales numerosos centros docentes han ido adoptando este sistema antes de las fechas y plazos obligatorios de generalización. Mas, precisamente porque las normas pertinentes a esta anticipación lo son mientras se dé esta anticipación, no pocos elementos del sistema parecen marcados, ya desde su origen, con la señal de lo caduco.

Aunque, sin duda, estas normas para la anticipación no desaparecerán en el momento en que se generalice el nuevo sistema, cabe esperar, por el contrario, que, en su momento, serán prorrogadas y convalidadas todas o casi todas las normas de esta clase. De todos modos, bien verdad es que, basta entonces, el dato positivo y el hecho indudable no es sino que tales normas tienen, por definición, sus días contados y no forman parte de la estructura consolidada del sistema.

Aparte de la peculiar dinámica normativa a que el sistema está sometido en su nivel básico –en el que depende del Parlamento y del gobierno estatal–, hay un segundo nivel organizativo del sistema que está en manos de las diversas Comunidades Autónomas y que tiene su peculiar historia. El profesor, cualquiera que sea su especialidad, ha de tomar como punto de partida concreto de su tarea esta normativa autonómica, y no tanto la que vige en el orden estatal. Esto supone, por otra parte, que las decisiones que el profesor pueda tomar en la programación y para la actividad de aula pueden no ser aplicables a la Comunidad Autónoma vecina de aquella en la que ejerce su función.

Algunas Comunidades Autónomas vienen ya desarrollando el nuevo sistema desde hace tiempo; otras, han tomado competencias educativas recientemente, y aún no han despejado todas las incógnitas que les corresponde resolver; tam-

bién las hay que esperan próximo turno para hacerse con el control de la educación en su territorio. Como es sabido, el Ministerio de Educación del Estado suple a las Comunidades Autónomas que se encuentran en estos dos últimos casos.

Las Comunidades Autónomas con competencias en educación pueden adaptar el sistema a sus deseos y peculiaridades. Y esto es origen de una auténtica selva de normativas muy dispares. Además, la progresiva ampliación del poder de las Comunidades Autónomas en materia de educación implica, a la larga, la desaparición de muchas de las normas emanadas del Ministerio de Educación central. Algún día, quizá no muy lejano, dejará de tener sentido la idea de un *territorio de gestión directa del Ministerio de Educación* porque todas las Comunidades habrán organizado sus muy especiales normas educativas.

1. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

¿Qué materias filosóficas hay en la ESO? Debe saberse que, en la etapa educativa de cuatro años de duración llamada Educación Secundaria Obligatoria, y para toda España, no hay definida ningún área ni materia de contenido esencialmente filosófico o cuya docencia corresponda por principio al profesorado de Filosofía. No obstante, hay en la normativa de alcance estatal cauces y procedimientos que hacen posible la efectiva existencia de estas materias. En otras palabras: ninguna asignatura ha sido establecida por el Estado y que se llame Filosofía, Ética, Lógica, o cosa parecida, pero cabe la posibilidad de que haya alguna de estas asignaturas.

Además, aunque la Filosofía se halla evidentemente en inferioridad de condiciones respecto a las áreas y materias obligatorias para todos los estudiantes de la ESO en España, también se encuentra con ciertas ventajas respecto de aquellos saberes que de ningún modo son mencionados por las normas relativas a los planes de estudios. Porque una disciplina filosófica, la Ética, ha sido contemplada en los nuevos planes de enseñanzas mínimas con la efectiva posibilidad de que sea una auténtica materia. La situación de la Ética es, francamente, excepcional, pero constituye la puerta más amplia que ha quedado abierta a la Filosofía en esta etapa.

Pero a la Filosofía –como a cualquier otra materia– siempre le queda otro camino para hacerse presente en la ESO: el de planificar y ofrecerse en forma de materias optativas.

A. Ética: contenidos mínimos

1. Todos los alumnos españoles deberán estudiar unos contenidos específicamente filosóficos (en concreto, de Ética) incluidos en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO: el bloque denominado *La vida moral y la reflexión ética*.

Cabe preguntar: ¿por qué las enseñanzas de ética se incorporan a las de Historia y Geografía? Nótese que esta área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es, desde el punto de vista epistemológico, sumamente complicada. El Real Decreto 1007/91 se ve en la obligación de aclarar (Anexo I, Introducción a los Contenidos mínimos de esta Área) que se trata de un conjunto de disciplinas con «rasgos comunes y rasgos diferenciales», cosa indudablemente cierta pero desconcertante por cuanto no se ve dónde están esos rasgos comunes. Ese mismo texto se permite ciertos dogmatismos arbitrarios, como cuando sostiene que la Historia y la Geografía desracan «no sólo por su mayor antigüedad académica y tradición educativa, sino también por el hecho de ser las ciencias que consideran la realidad humana y social desde una perspectiva más global e integradora». ¿Ha de pensarse por ello que –para el autor de este texto legal– la Ética es relativa a la Geografía y a la Historia? ¿Ha de tenerse como doctrina oficial del Estado la reducción de la Ética a mero capítulo de la Historia y la Geografía Humana?

2. *Cada administración educativa* (es decir, cada Comunidad Autónoma competente o, de modo supletorio, el Ministerio de Educación) *decidirá si esos contenidos constituyen una materia.*

El texto de un muy importante artículo, el tercero, del Real Decreto 1007/1991 ha sido sustituido por otro establecido por el Real Decreto 894/1995. Y es precisamente en este último lugar donde se define básicamente, y para toda España, la enseñanza de la Ética en la Secundaria Obligatoria. (La modificación de ese artículo ha tenido enormes consecuencias: ¿por qué no se hizo así desde el principio?) El texto de aquel artículo 3, párrafo 5, dice:

«Asimismo, las Administraciones educativas podrán disponer, en virtud de lo previsto en el citado artículo 20, apartado 3, de la Ley Orgánica 1/1990, que el bloque de contenidos denominado ‘La vida moral y la reflexión ética’, incluido dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el anexo del presente Real Decreto, se organice en el cuarto curso de la etapa como materia específica con la denominación de ‘Ética’. La evaluación de estos contenidos se verificará, en este caso, de forma independiente.»

Por otra parte, la Disposición Adicional Segunda de este Real Decreto 894/95 dice:

«Asimismo, y como establece el Real Decreto 1701/1991 antes citado en su disposición adicional quinta, cuando las enseñanzas del bloque de contenidos relativo a ‘La vida moral y la reflexión ética’ se organice como materia específica, tal materia será atribuida a los profesores de la especialidad de ‘Filosofía’.»

Nótese, sin embargo, que estas normas no obligan a las correspondientes autoridades educativas a tomar una decisión: bien puede suceder –con estas normas en la mano– que la autoridad en cuestión deje el determinar si hay o no materia de Ética en poder de los propios Centros... como ha sucedido en Galicia.

3. En el caso de que el bloque sobre *La vida moral y la reflexión ética* no sea declarado materia, permanecerán como una parte más de lo que los alumnos deberán estudiar en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, bajo la orientación del profesor correspondiente. Lo notable de esta situación está en que la autoridad estatal deje la enseñanza de materia tan relevante y específica como la Ética en la posibilidad de que sea impartida por especialistas en Geografía.

4. En caso afirmativo, es decir, si la administración correspondiente decide declarar los contenidos sobre *La vida moral y la reflexión ética* como materia, entonces, según las normas mencionadas: a) se llamará *Ética*; b) tendrá evaluación independiente respecto de los contenidos del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; y, c) esta materia será atribuida a profesores de Filosofía. Pero añadiré un par de observaciones:

- a) Las dos primeras consecuencias son recogidas en el texto del artículo 3^o del aludido Real Decreto 894/95, mientras que la última aparece en una Disposición Adicional. Mas, ¿por qué no se le da a la *prioridad docente del profesor de Filosofía en Ética* una definición más directa y sólida? No es esto algo insólito: la reforma educativa suele referirse al profesorado preferentemente por vía de disposiciones adicionales, incluso en la LOGSE misma. Por ésta, y por otras razones más sustanciales cabe pensar que el profesor queda minusvalorado en el nuevo sistema educativo.
- b) En algunos otros textos legales anteriores se atribuía esta materia de Ética a los profesores de Filosofía, pero sólo de manera *preferente*; ahora, la situación es mucho más nítida y positiva.

5. El Gobierno está facultado por la propia LOGSE (art. 4) para concretar las enseñanzas mínimas de todos los niveles con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de las titulaciones correspondientes. Sobre el papel, «los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquéllas que no la tengan» (LOGSE, art. 4.2). En la práctica no es fácil asegurar el cumplimiento de estos porcentajes. Posteriormente, cada Administración educativa traslada a su modo y manera las enseñanzas mínimas comunes para toda España y las convierte en el curriculum de cada área o materia.

Fruto de ese poder fue, por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, el Real Decreto 1007/1991, de 14/6/91 (BOE de 26/6/91), luego modificado por el Real Decreto 894/1995 de 2/6/95 (BOE de 24/6/95). Las enseñanzas mínimas correspondientes al Bloque 4 del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia titulado *La vida moral y la reflexión ética* (RD 1007/91, Anexo I), son:

Conceptos

1. La génesis de los valores morales: su historicidad y universalidad.
2. Autonomía y heteronomía moral.
3. Principales teorías éticas.
4. Principales problemas morales de nuestro tiempo (violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación...)
5. Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...)
6. La autoridad y su legitimación. Las leyes: necesidad de obedecerlas y desobediencia legítima.
7. La religión como hecho individual y social.

Procedimientos

1. Análisis y solución de dilemas morales.
2. Búsqueda y análisis crítico de informaciones diversas sobre problemas morales de nuestro tiempo.
3. Identificación y valoración de medidas tanto institucionales como de grupo o individuales que dispongan alternativas a los problemas éticos más importantes del mundo actual.

Actitudes

1. Valoración de la dimensión ética del ser humano.
 2. Respeto por las opciones éticas de cada persona.
 3. Valoración de las aportaciones de las distintas teorías éticas.
-

La programación o preparación de la enseñanza requiere, asimismo, el estudio de todos los fines específicos de esta Área de conocimientos, y sus especiales criterios de evaluación. Como se trata de textos extensos, los omito aquí. Por lo demás, puede ser de gran utilidad comparar estas enseñanzas mínimas con los currícula de las diferentes Comunidades Autónomas.

B. Otras materias accesibles

La batalla de las optativas

La LOGSE, para la ESO de toda España, establece las áreas de conocimiento obligatorias de la etapa (art. 20.2), y autoriza, para los dos últimos cursos, la optatividad de alguna de estas áreas y la organización de las áreas en materias (art. 20.3). También define la LOGSE la existencia de materias optativas (art. 21.2), «que tendrán un peso creciente a lo largo de esta etapa»; añádese que «en todo caso, entre dichas materias optativas, se incluirán la cultura clásica y una segunda lengua extranjera». Por otro lado, en la LOGSE se afirma que «las Administraciones educativas, en el ámbito de lo dispuesto por las leyes, favorecerán la autonomía de los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas» (art. 21.3).

Nada más hay, acerca de este asunto de las materias optativas comunes para toda España. Inmediatamente entran en escena de nuevo los poderes locales y regionales, es decir, las administraciones educativas con competencias curriculares, que son las capacitadas para determinar cuáles serán estas optativas y en qué condiciones puedan ser creadas e impartidas.

Así, el Ministerio de Educación ha establecido, para su territorio de competencias, varias optativas, por ejemplo una titulada *Papeles sociales de mujeres y hombres* (en Resolución de 17/01/1995, BOE de 25/01/1995) y, ha fijado, asimismo, las vías por las cuales pueden elevarse propuestas de optativas desde el profesorado. De este modo, los profesores sujetos al Ministerio de Educación pueden impartir –dentro del marco de programación general de la enseñanza en cada centro– materias optativas creadas por el propio Ministerio o materias

optativas creadas por los propios profesores y oportunamente aprobadas por la autoridad. De este segundo tipo es una optativa filosófica que está alcanzando cierta difusión, titulada por lo general *Aprender a pensar*, y algunas otras.

En cada caso será preciso conocer cuáles son los procedimientos previstos por la correspondiente administración para constituir materias filosóficas optativas en la ESO.

No es aconsejable confiar mucho en esta vía como medio idóneo para una presencia mayor de la Filosofía en la ESO, habida cuenta de las limitaciones de los horarios escolares para la introducción de nuevas materias, la escasez de alumnos, las posibles interferencias con otros profesores, las orientaciones de los centros, las predisposiciones de la administración, etc.

C. La alternativa a la enseñanza de la religión confesional

Como se sabe, las modificaciones del sistema educativo de 1970 debidas a la promulgación de la Constitución de 1978, llevaron a que el profesorado de Filosofía se hiciera cargo de unas materias de ética alternativas a las enseñanzas religiosas confesionales. En el nuevo sistema, las enseñanzas religiosas confesionales en la ESO y el Bachillerato quedan reguladas básicamente con el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre (BOE de 26/01/1995). En él se establece, para los alumnos que no cursen enseñanzas confesionales, unas actividades de estudio alternativas (art. 3.2):

«Dichas actividades, que serán propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las Administraciones educativas que se encuentren en pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación tendrán como finalidad, facilitar el conocimiento y la apreciación de determinados aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual, a través del análisis y comentario de diferentes manifestaciones literarias, plásticas y musicales, y contribuirán, como toda actividad educativa, a los objetivos que para cada etapa están establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. En todo caso, estas actividades no versarán sobre contenidos incluidos en las enseñanzas mínimas y en el currículo de los respectivos niveles educativos.»

Posteriormente se ha hecho famosa, por escandalosa, una Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica en la que se ofrecen ejemplos de actividades de este tipo para el territorio de competencias del Ministerio de Educación (lleva fecha de 16/08/1995, en BOE de 06/09/1995): *Colecciones, Juegos deportivo-recreativos, Juegos y deportes autóctonos y populares, Juegos de mesa y pasatiempos, Reparación de juguetes*, etc., son casos notables. Algunas Comunidades Autónomas han seguido este ejemplo.

El mismo *Real Decreto* 2438/94 señala que:

«Durante dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y durante otro del Bachillerato las actividades de estudio alternativas, como enseñanzas complementarias, versarán sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de las diferentes confesiones religiosas, que permitan conocer los hechos, personajes y símbolos más relevantes, así como su influencia en las concepciones filosóficas y en la cultura de las distintas épocas» (art. 3.3).

Nótese la mención de lo filosófico en este lugar. Para su territorio de competencias, y en cumplimiento de este artículo 3.3, el Ministerio de Educación, mediante Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de fecha 16/08/1995 (en BOE de 06/09/1995, téngase cuidado en no confundirla con la Resolución que ejemplifica en general actividades alternativas a la religión confesional), ha creado las actividades denominadas *Sociedad, Cultura y Religión*.

En todo caso, y mientras no haya cambios, las actividades de estudio alternativas a la religión:

«[...] no serán objeto de evaluación y no tendrán constancia en los expedientes académicos de los alumnos» (art. 3.4).

Este párrafo ha sido recurrido ante los Tribunales de Justicia. Ciertamente está aquí buena parte de la problemática de las actividades alternativas a las enseñanzas religiosas confesionales.

D. Notas sobre la Educación Secundaria Obligatoria

Una vez establecidos por las Administraciones educativas los currícula de la ESO, los centros docentes tienen la obligación de completarlos y desarrollarlos «mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, cuyos objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología deben responder a las características de los alumnos» (*Real Decreto 1007/91*, art. 8.2). Por su parte, los profesores intervienen, por los medios reglamentarios, en la confección de los proyectos y programaciones curriculares no sólo determinando aspectos generales de tales documentos, sino también, y sobre todo, programando la enseñanza de sus materias o áreas. Para confeccionar estos programas han de tener en cuenta, necesariamente, las metas generales del sistema, las especiales de la ESO, y las restantes indicaciones normativas sobre metodología y evaluación. Por ello será preciso aludir a estas cuestiones aquí, siquiera brevemente.

E. Finalidad de la ESO

Se establece en el artículo 18 de la LOGSE que la ESO «tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato». Tres finalidades, pues: cultural, sociopolítica y preparatoria. Merecen atención los caminos a los que se abre el estudiante de la ESO: la vida activa, la Formación Profesional o el Bachillerato. La LOGSE no obliga a que la ESO oriente hacia los tres caminos simultáneamente, sino sólo hacia alguno de ellos.

Para alcanzar aquellos fines, la ESO contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que detalla el art. 2 del Real Decreto 1007/1991, acorde con el art. 19 de la LOGSE. La comparación entre uno y otro listado es un interesante

ejercicio que ayuda a comprobar la diferencia y el salto que se puede encontrar entre normas educativas de niveles de concreción distinto: ¿se cumple en la lista de fines del Real Decreto 1007/91 lo que contiene la del art. 19 de la LOGSE?

LOGSE, art.19

Real Decreto 1007/1991, art. 2

a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana, y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.

e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.

f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, con tratándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

Cualquiera que sea la materia o área de conocimientos que un profesor tenga bajo su responsabilidad, la programación de su trabajo y toda su actividad deberá ordenarse a los fines expresados en estas normas.

E. Métodos y evaluación

En el artículo 20.4 de la LOGSE se dice que: «La metodología didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.»

Además, la Ley establece que «con el fin de alcanzar los objetivos de esta etapa, la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado» (art. 21.1).

Respecto de la evaluación en esta etapa, la LOGSE establece que «será continua e integradora. El alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo, de acuerdo con lo que se establezca en desarrollo del artículo 15 de esta ley» (art. 22.1; el mencionado artículo 15 es relativo a la promoción en la Educación Primaria).

El Real Decreto 1007/91 añade, principalmente, que la evaluación será diferenciada según «las distintas áreas del currículo» (art. 9.2), que será «realizada colegiadamente por los profesores de cada curso» (art. 9.3), y que incluirá el examen de la «propia práctica docente» (art. 9.4). A mi juicio, es este tercer punto lo más problemático: ya no es cada profesor quien califica al alumno, sino que todos los profesores de cada alumno califican todas las materias o áreas de conocimientos.

2. LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

El Bachillerato es una etapa educativa de organización enormemente complicada. Hay prevista legalmente una mayor presencia de la Filosofía que en la ESO.

G. Filosofía

En el Bachillerato hay materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas, según la propia LOGSE (art. 27.1). Pues, bien: la *Filosofía* es una de las materias comunes (art. 27.4). Pero nada más se dice en esa Ley; ha de consultarse el Real Decreto 1700/1991, de 29/11/91 (BOE de 02/12/91), que establece la estructura del Bachillerato, si se quieren tener más detalles de las condiciones que han de cumplir ésta y las demás materias comunes.

Aquí se establece que «cada una de las materias comunes se cursarán en los dos años del Bachillerato o en uno solo de ellos. La decisión a este respecto será adoptada por las Administraciones educativas competentes» (art. 6.2).

Dotada de completa autonomía respecto de otras materias o áreas de conocimientos, la *Filosofía* del Bachillerato tiene como contenidos mínimos los que le señala el Real Decreto 1178/92 en su Anexo I:

INTRODUCCIÓN

«Caracteriza a la Filosofía una reflexión radical y crítica sobre los problemas fundamentales a los que se enfrenta el ser humano y el interés por una comprensión esclarecedora del mundo y de la vida que permita su orientación y la organización de su experiencia.

La intención que guía tal reflexión responde a un modo de análisis y acota un campo de problemas específicamente filosóficos, cuyos cambios y transformaciones expresan su índole de reflexión históricamente situada, de reflexión referida a prácticas o niveles básicos de la vida humana y social, que son los que median en las modificaciones y formulaciones que afectan no sólo a sus respuestas, sino fundamentalmente a dichos temas y problemas.

En tanto que radical, la reflexión filosófica pretende un valor de conocimiento, tanto para sus afirmaciones e interpretaciones, cuanto para las orientaciones que abre y posibilita. Comprometida siempre con su tiempo y manteniendo constantemente abierto el esfuerzo de la interpretación, la comprensión y el pensamiento, la reflexión filosófica, sin embargo, trasciende siempre sus respuestas y propuestas concretas en un momento determinado.

El discurso filosófico se caracterizó tradicionalmente también por la forma de la totalidad, porque aspiró siempre a la articulación e integración de las respuestas a los problemas que plantea la diversidad de aspectos que abarca la experiencia humana del mundo: los del conocimiento y los de la acción, los morales, jurídicos y políticos, los de la creación y expresión artísticas, etcétera.

Nuestra época no sólo prolonga la reflexión filosófica. Lo hace, además, desde un nivel más alto de conciencia y lucidez, sensible a las falsas ilusiones y soluciones y desde una voluntad, inédita hasta ahora, de encuentro y de diálogo, propiciada por la universalización que hoy se produce en todos los aspectos de la vida. Pero se trata de una reflexión situada ahora en un contexto sociocultural más complejo que el de épocas pasadas, donde la aceleración del desarrollo científico-técnico y la de las transformaciones sociales y políticas obligan a replantear,

con especial urgencia, las grandes cuestiones sobre las que siempre reflexionó la Filosofía.

La principal justificación de la presencia de la Filosofía en el Bachillerato es la promoción de la actitud reflexiva y crítica. Sin negar que su logro es responsabilidad de todo el proceso educativo, tal objetivo es responsabilidad directa e inmediata de la educación en la Filosofía. Por introductorio que un curso de Filosofía pueda ser, le incumbe estimular y provocar actitudes reflexivas en las que se sometan a consideración y análisis, tanto la diversidad de aspectos de nuestra experiencia, como los problemas fundamentales que plantea cada uno de ellos y sus relaciones. Por tanto, la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato debe conseguir:

a) Que los alumnos expliciten de forma consciente los supuestos que subyacen al discurso tanto de las diferentes ciencias cuanto de las ideologías, con el fin de esclarecer las ideas que estructuran su forma de pensar y actuar.

b) Que se sitúen en el marco que posibilite la tarea de integrar y recomponer la diversidad de conocimientos y valores que poseen.

c) Que aprendan a usar la razón en el debate de las ideas y en el análisis de los hechos.

d) Que desarrollen un pensamiento autónomo y crítico y una actitud abierta a nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar.

De lo dicho sobre la caracterización de la Filosofía y sobre los fines de su docencia en el Bachillerato, se desprende que ésta debe estar animada por varios principios. Por un lado, estando toda reflexión históricamente situada, carece de sentido promover una reflexión abstracta sobre los problemas. De lo que se trata es de incitar a la reflexión desde nuestro contexto histórico, destacando cómo se presentan hoy esas cuestiones y las posibles respuestas. Las personas que piensan son las personas que saben plantear los problemas de su época y enfrentarse a ellos.

Por otro lado, la afirmación kantiana de que «no se aprende filosofía, se aprende a filosofar», conserva toda su verdad si se la interpreta, no como la descripción de un hecho, sino como una norma también para la enseñanza: La de que lo que importa no es tanto transmitir, repetir y recitar tesis, sino producir y recrear la

actividad por la que este saber se alcanza; fomentar la adquisición de hábitos por los que los alumnos puedan convertirse, no en espectadores, sino en participantes y actores del proceso de clarificación de los problemas.

Por fin, dado que la reflexión filosófica acota un campo específico de temas y problemas, el aprendizaje de esta materia debe realizarse con la convicción de que incorporar discursos filosóficos del pasado a los problemas del presente enriquece y amplía las perspectivas desde las que afrontarlos.

Una última reflexión referida a los contenidos. Se presentan organizados en cuatro grandes apartados que posibilitan enfoques diversos. A este respecto y a título orientativo, se incluyen en cada uno diversas indicaciones de contenidos básicos, a sabiendas de que son los seminarios quienes han de diseñar su propia propuesta, seleccionando los problemas que puedan resultar de mayor interés para sus grupos de alumnos y alumnas, así como articulando su tratamiento según un determinado hilo conductor.

Además de respetarse la autonomía profesional, se abre así la posibilidad de superar una docencia repetitiva o rutinaria, facilitando orientaciones diferentes según las distintas modalidades de Bachillerato, o bien, por cualquier otra razón que se estime pertinente.

OBJETIVOS GENERALES

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Comprender problemas filosóficos y emplear con propiedad los conceptos y términos utilizados en su análisis y discusión.
2. Integrar los diversos ámbitos de la experiencia humana relacionando conceptos y problemas de distintos campos de la cultura y de diferentes formas de saber.
3. Argumentar y expresar, adoptando un punto de vista filosófico, el pensamiento propio – de forma oral y escrita– con claridad y coherencia, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.
4. Analizar textos filosóficos identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.
5. Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual: búsqueda de información, contrastación, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, valorando el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas frente a la superficialidad o la improvisación.
6. Valorar la capacidad de la razón, su auto-

nomía y potencialidad para regular la acción humana, personal y colectiva, enfocando las relaciones sociales, privadas y públicas, como relaciones entre individuos autónomos que pueden debatir sus diferencias a través del diálogo racional y la libre expresión de las ideas.

7. Valorar las opiniones, posiciones filosóficas o creencias de los otros como un modo de enriquecer, clarificar o poner a prueba los propios puntos de vista.

8. Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales, valorando los empeños por lograr una efectiva igualdad de oportunidades de las personas, independientemente de su sexo, raza, creencias u otras características individuales o sociales.

9. Valorar los intentos por construir una sociedad mundial basada en el respeto de los derechos humanos individuales y colectivos, en la convivencia pacífica y en la defensa de la naturaleza.

CONTENIDOS

1. El ser humano.

Bajo este epígrafe se incluyen contenidos básicos sobre aspectos constitutivos del ser humano. Cualquiera que sea el eje central que se elija para su desarrollo, deberá atender al análisis de la relación entre la dimensión natural e histórico-cultural de los seres humanos, como forma de comprender su especificidad, utilizando para ello las aportaciones de la ciencia y de la propia filosofía. Cuestiones como naturaleza y cultura en el comportamiento humano, razón y pasión, «mente» y cuerpo, esencia y existencia, la construcción de la identidad personal o la historicidad de las culturas y de los seres humanos son, entre otros, posibles temas para desarrollar este apartado.

2. El conocimiento.

Se incluyen en este apartado los principales problemas que la Filosofía plantea sobre la relación entre conocimiento, verdad y realidad. Temas como los de lenguaje, conocimiento y organización de la experiencia, los procesos de conocimiento y de aprendizaje humano, desde la percepción sensorial hasta el concepto abstracto, el conocimiento racional y otros tipos de conocimiento, la construcción social de los conocimientos, el problema de la validez del conocimiento, naturaleza y límites del saber científico, apariencia y realidad, etc., son contenidos que permiten abordar problemas fundamentales de la teoría del conocimiento.

3. La acción humana.

Constituye el objeto de aprendizaje de este

apartado la acción humana en una triple dimensión: como acción regulada por normas y valores, como acción transformadora de la realidad material y como actividad creadora de formas estéticas. La reflexión puede centrarse aquí en los problemas que la filosofía se plantea acerca de la autonomía o heteronomía moral, la libertad, la razón instrumental y la técnica, el trabajo, la experiencia estética y la creación artística, la producción de símbolos, etcétera. Algunos de estos u otros temas pueden servir de hilo conductor para desarrollar las cuestiones más relevantes de este apartado.

4. La sociedad.

Bajo este título y en profunda interrelación con el anterior, se contemplan cuestiones filosóficas sobre la organización social y la relación individuo-sociedad. El proceso de socialización, las relaciones sociales e interpersonales, el derecho y la justicia, el poder y su legitimación, el cambio social, el valor de las utopías sociales, etc., constituyen ejemplos de temas que han sido objeto del análisis filosófico y permiten –cuales quiera que sean los elegidos– desarrollar este núcleo de contenidos y reflexionar acerca de la dimensión social del ser humano y de las dificultades y logros alcanzados en el empeño por construir una sociedad justa, democrática y solidaria.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Obtener información relevante sobre un tema concreto a partir de materiales adecuados a un curso introductorio y utilizando fuentes diversas, elaborarla, contrastarla y utilizarla críticamente en el análisis de problemas filosóficos.

Este criterio trata de comprobar la capacidad del alumno para seleccionar información recurriendo a múltiples fuentes y de diversa índole (desde su propia experiencia sobre la vida cotidiana y los conocimientos que le proporcionan otras disciplinas o los medios de comunicación, a la consulta de manuales, diccionarios o textos específicamente filosóficos), así como su dominio de destrezas de carácter general, como la observación y descripción, la clasificación y sistematización, la comparación y valoración, etc., necesarias para la utilización crítica de dicha información.

2. Analizar textos breves y sencillos de carácter filosófico, atendiendo a la identificación de su contenido temático, a la explicación de los términos específicos que aparecen y a la relación del contenido con los conocimientos adquiridos.

La intención de este criterio es comprobar la

capacidad desarrollada por el alumno para leer comprensivamente y analizar textos sencillos que hagan referencia a problemas de carácter filosófico, mostrando dicha capacidad en la identificación de las tesis fundamentales, reformulándolas con sus propias palabras, en la realización de esquemas conceptuales, en la explicación de los términos o conceptos específicos, así como en la capacidad para establecer relaciones entre los problemas planteados en los textos y los conocimientos adquiridos previamente.

3. Componer textos –orales o escritos– que expresen de forma clara y coherente el resultado del trabajo de comprensión y reflexión, realizado individual o colectivamente, sobre los problemas filosóficos que se estén tratando.

Este criterio trata de comprobar el progreso en la competencia lógica y argumentativa de los alumnos aplicada al ámbito de la reflexión filosófica, es decir, la capacidad para expresar su pensamiento con claridad utilizando los términos específicos con propiedad, así como el progreso en la argumentación de sus propias posiciones.

4. Realizar, de forma individual o en grupo, un trabajo monográfico acerca de algún problema filosófico de interés para el alumno, ligado a los núcleos de contenidos.

Este criterio trata de evaluar la capacidad de los alumnos para realizar, con las orientaciones pertinentes, pequeños trabajos de investigación sobre algún problema o aspecto del mismo que suscite su interés, abordando tanto tareas de planificación (metodología de trabajo que se va a utilizar, fuentes de consulta...), como de ejecución propiamente dicha (planteamiento del tema, aportación de información y de argumentos contrastados, valoración de las conclusiones alcanzadas). Ambos aspectos permiten comprobar el grado de autonomía adquirido en el modo de plantear problemas filosóficos, de tratar la información obtenida y de formular conclusiones.

5. Conocer y analizar las características específicas del ser humano y su relación con la cultura, identificando alguna de las posiciones filosóficas que se han planteado al respecto y valorando su vigencia actual.

Este criterio hace referencia a la capacidad desarrollada por el alumno para reflexionar sobre la especificidad de los seres humanos, utilizando y contrastando informaciones que, desde distintos campos del saber, aportan conocimientos diversos sobre lo natural y lo cultural como aspectos básicos de la vida humana. Por otra parte, atiende a la capacidad del alumnado para

reconocer alguna de las posiciones filosóficas que se han planteado esta problemática, y valorar sus aportaciones más relevantes para la comprensión actual del tema.

6. Reconocer y explicar las características más relevantes del conocimiento, analizando alguno de los problemas que pueden plantearse en su conexión con la verdad y la realidad.

Este criterio pretende evaluar el grado de comprensión alcanzado por el alumno acerca de alguno de los problemas que permiten analizar la relación existente entre conocimiento, verdad y realidad, tomando en consideración distintas concepciones y relacionándolas con otros ámbitos de la experiencia humana, como el impacto de la tecnología en el medio, el uso y control social del conocimiento científico, etcétera.

7. Conocer y analizar la especificidad de la acción humana atendiendo a alguno de los problemas que la Filosofía plantea respecto a sus dimensiones ética, técnica o estética, y utilizando los conceptos adquiridos para comprender y enjuiciar críticamente las repercusiones que para la vida humana, individual o colectiva, tienen diversos modos de actuar.

Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumno para dar cuenta, de forma argumentada, de las dimensiones ética, técnica o estética, propias de la acción humana, así como para establecer relaciones entre diferentes modos de interpretar la acción o de actuar y las consecuencias sociales que ello comporta, adoptan-

do un juicio crítico al respecto.

8. Reconocer y explicar aspectos significativos de la vida humana en sociedad, analizando alguno de los problemas fundamentales que la Filosofía plantea sobre la organización social y la relación individuo-sociedad.

Este criterio hace referencia a la capacidad del alumno para explicar una de las peculiaridades del ser humano: su dimensión social, así como para comprender y enjuiciar la organización social como marco que facilita u obstaculiza el desarrollo personal de todos los seres humanos, enjuiciando críticamente todo intento de justificación de las desigualdades sociales basadas en diferencias de sexo, raza, creencias u otras características individuales o sociales.

9. Participar en debates acerca de temas de actualidad relacionados con los contenidos de los núcleos, confrontando posiciones filosóficas y valorando sus aportaciones para la comprensión de los mismos.

Este criterio trata de evaluar la capacidad del alumnado para abordar temas o hechos de actualidad, adoptando un punto de vista filosófico y confrontando las propias posiciones con las mantenidas por otros, valorando la aportación que realiza el análisis filosófico a los debates de nuestro tiempo, así como la riqueza de la divergencia intelectual bien argumentada. Por otra parte la aplicación de este criterio permite comprobar la capacidad de los alumnos para expresar y contrastar sus propias ideas y el respeto por las ajenas».

H. Historia de la filosofía

Según la LOGSE, art. 27.6, las materias propias de cada modalidad del Bachillerato han de ser determinadas por el Gobierno, y tal hecho acontece en los artículos 7 a 10 del RD 1700/91. Distribuidas por modalidades, aparece una «Historia de la Filosofía» como una de las materias de la de Humanidades y Ciencias Sociales» (art. 9).

Conviene tener en cuenta que «las Administraciones educativas organizarán las Modalidades distribuyendo las materias correspondientes a cada una de ellas en los dos cursos que componen el Bachillerato» (art. 11.1), siendo así que «los alumnos deberán cursar seis materias propias de la Modalidad elegida, en el conjunto de los dos cursos del Bachillerato» (art. 11.2). Parece, pues, que la *Historia de la Filosofía*, como cualquier otra materia semejante, sólo podrá ser cursada durante un año por los alumnos de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

También las *enseñanzas mínimas* de *Historia de la Filosofía* se encuentran en el *Anexo I* al RD 1138/92:

INTRODUCCIÓN

«La Historia de la Filosofía abarca un amplio campo del saber que recoge un conjunto de reflexiones en torno al hombre y su mundo, ligadas a los distintos momentos históricos en que se generaron y ligadas entre sí en un intento progresivo de comprender, racional y críticamente, la realidad en su conjunto, así como de orientar la acción humana, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En el proceso de configuración de lo que denominamos cultura occidental, el pensamiento filosófico, como una de las manifestaciones más cabales de la racionalidad humana, ha contribuido de forma relevante a la elaboración de sistemas conceptuales que permitiesen dar respuesta a preguntas básicas sobre problemas fundamentales a los que se enfrenta el ser humano. Tales sistemas conceptuales han sido el resultado de la actividad reflexiva de un gran número de pensadores, desde los presocráticos hasta nuestros días, cuyos textos constituyen la expresión paradigmática del saber filosófico occidental.

Ahora bien, el sentido de esta materia en el bachillerato debe atender no tanto al conocimiento genérico de un amplio repertorio de autores, cuanto al contacto directo con algunos textos filosóficos suficientemente representativos de sus autores, de los contextos histórico-culturales en que se produjeron y de la propia tradición filosófica, cuyo legado constituye uno de los componentes esenciales de la racionalidad contemporánea occidental, sin que ello presuponga en modo alguno una actitud de menosprecio hacia otras tradiciones filosóficas distintas, sino más bien un intento de proporcionar al alumno elementos que le permitan situarse, en forma consciente y crítica, en su propia cultura y descubrir, en el seno de la misma, cómo se han ido configurando determinadas formas de comprender el mundo y al propio ser humano.

La función educativa de la Historia de la Filosofía complementa la de la Filosofía, con la que mantiene una estrecha relación, en la medida que trata de analizar y comprender las concepciones filosóficas en su relación con los procesos históricos concretos, lo que implica atender tanto a la dimensión interactiva y práctica del saber, como a la comprensión de los problemas y teorías en función de las necesidades e intereses de los grupos humanos y de sus culturas.

La Historia de la Filosofía cumple, en concreto, tres funciones educativas que se complementan entre sí:

a) Una función reconstructiva que destaca la relevancia de los problemas teóricos planteados y de las respuestas ofrecidas por los filósofos en el pasado para nuestra comprensión de esos mismos temas en el presente. Todo ello con el objetivo esencial de permitir al alumno, a través del diálogo con textos clásicos del pensamiento filosófico, el acceso a un núcleo de experiencias teóricas, de perspectivas sobre lo real y modos de pensar a los que difícilmente tendrá acceso por otro procedimiento.

b) Una función historiográfica que ha de generar en el alumno-lector la debida consciencia del carácter históricamente situado de las teorías filosóficas, esclareciendo así las condiciones sociales de su génesis, y sus relaciones de similitud y diferencia respecto de otros productos culturales, como la ciencia, el arte, la literatura, etcétera, igualmente afectados de historicidad.

c) Una función articuladora de la historia de los saberes, que cubre un ámbito importante en el currículo del bachiller, en relación con la historia de las ideas —físicas, sociológicas, políticas, jurídicas, etc.— sin las cuales no es inteligible ni la sociedad y el momento que el alumno vive, ni el propio sistema de los saberes que se le transmiten.

De todas estas dimensiones, intrínsecas a la Historia de la Filosofía, se derivan sus funciones didácticas y sus conexiones con el resto del currículo.

Se propone como enfoque propio de esta materia el diálogo experto con textos filosóficos, que han de ser interpretados en su contexto y con los cuales el alumno ha de confrontar los problemas filosóficos del presente. Para ello se aconseja la utilización de textos de extensión media y se deja del todo la libertad del intérprete (profesor y también, después, alumno) para usar las técnicas, métodos y materiales de trabajo que estime más pertinentes, respetando de hecho la pluralidad de paradigmas que usan legítimamente los distintos historiadores de la filosofía.

No obstante, conviene resaltar que en el acceso a la lectura de textos clásicos hay que promover en los alumnos la capacidad de determinar las propias necesidades de información, concreta y general, y el modo de satisfacerlas acudiendo a obras de consulta. El uso de obras generales introductorias a la historia de la filosofía y de la ciencia, diccionarios de filosofía, etc., para entender conceptos utilizados en los textos, informarse acerca de autores, o situarlos históricamente, enseña al alumno formas de trabajo propio y modos de acceso a la información que van a serle indispensables para

el trabajo universitario y, en general, para su formación ulterior.

El desarrollo de la capacidad de lectura comprensiva de textos de un alto nivel de organización lógica facilitará al alumno el trabajo posterior con obras técnicas de cualquier especialidad científica que elija en el futuro, y le convierte, además, en ese «lector medio culto», al que apelan las obras de divulgación o introducción de cualquier disciplina científica.

La actividad del comentario de textos le proporcionará habilidades intelectuales analíticas (de términos, momentos relevantes de una argumentación, tesis) o de carácter sintético (esquemas, recopilaciones, resúmenes) que son también de aplicación general. La capacidad, en fin, de relacionar entre sí argumentos distintos sobre un mismo tema, o bien teorías complementarias, o que se niegan mutuamente (especialmente fomentada por el ejercicio de composición), lleva al alumno a un grado de madurez intelectual, sin el que difícilmente podrá tener una orientación propia en el complejo mundo ideológico, científico y político contemporáneo.

Por último cabe añadir, en relación con los contenidos que se proponen, que si bien quedan abiertos a diversos tratamientos, especialmente en cuanto a los autores que se elijan para ilustrar su desarrollo, no por ello ha de perderse de vista que a través de los textos que se utilicen han de considerarse las grandes épocas filosóficas en su conjunto, así como la interdependencia de las mismas y de los pensadores que las representan, de tal manera que el alumno pueda adquirir una comprensión global de la historia del pensamiento filosófico occidental, así como un conocimiento más exhaustivo de los problemas más relevantes planteados por determinados autores.

OBJETIVOS GENERALES

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Reconocer problemas filosóficos y analizarlos en sus textos, buscar información acerca de ellos y establecer con ellos una relación de interpretación, de contraste y de diálogo crítico.
2. Relacionar las teorías filosóficas con el marco histórico, social y cultural en el que son planteadas y del que son su expresión, junto con otras manifestaciones de la actividad intelectual humana.
3. Comprender la relación existente entre teorías y corrientes filosóficas que se han suce-

dido a lo largo de la historia, analizando tanto las semejanzas cuanto las diferencias en el modo de plantear los problemas y/o las soluciones propuestas.

4. Reconocer el significado y la trascendencia de cuestiones que han ocupado de manera permanente a la filosofía, así como la relevancia de las doctrinas y debates filosóficos del pasado para la comprensión del mundo actual.

5. Descubrir la propia posición cultural e ideológica como heredera de una historia de pensamiento ante la cual, por otra parte, hay que situarse de manera reflexiva y crítica.

6. Tomar conciencia de la necesidad de comprensión plena del otro (texto o interlocutor) como condición de posibilidad del desarrollo del propio punto de vista y de una confrontación teórica fructífera.

7. Desarrollar estrategias de recogida y selección de información relevante desde un punto de vista filosófico, de análisis crítico de la discursividad racional, y de expresión del propio modo de pensamiento.

8. Valorar el esfuerzo por el rigor intelectual en el análisis de los problemas, así como la libre expresión de las ideas y el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.

9. Apreciar la capacidad de la razón, especialmente en la reflexión filosófica, para regular la acción humana individual y colectiva.

10. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcentrismo, el etnocentrismo u otras.

CONTENIDOS

1. Filosofía antigua y medieval.

En relación con este período hay que considerar cómo surge el pensamiento filosófico en occidente, concretamente en Grecia, y cómo discurre a lo largo de la antigüedad y el medievo.

Tanto Platón o Aristóteles, cuanto alguna de las grandes escuelas filosóficas de la antigüedad clásica, pueden servir para ilustrar el origen de muchas de las cuestiones vigentes todavía en el pensamiento filosófico y en la cultura de nuestro tiempo: sea la situación del ser humano en el mundo, la vida feliz y deseable, o la organización de la polis.

Asimismo el estudio de algún pensador en particular, como Agustín de Hipona, Averroes, Tomás de Aquino, o de alguna escuela, como el nominalismo, puede servir para considerar cuestiones como la presencia del cristianismo o del Islam en la cultura actual, las vicisitudes de las

relaciones entre razón y fe, racionalidad y autoridad o, en general, la reflexión racional sobre la religión y las creencias.

Cualquiera que sea la temática elegida para el desarrollo de este apartado, habrá que estudiar al menos un texto de extensión media de alguno de los filósofos más representativos de estas épocas.

2. Filosofía moderna.

En relación con la modernidad hay que confrontar a los alumnos y alumnas con el nuevo concepto de razón, que aparece y se consolida en los siglos XVI y XVII, como razón que aspira a establecer sus propios fundamentos y, más tarde, en el siglo siguiente, con el proceso de Ilustración en sus distintas dimensiones: filosóficas, éticas, sociales, políticas. Los puntos de referencia pueden ser aquí, bien los sistemas filosóficos racionalistas, que todavía incorporan una Teología natural, pero que decididamente apuestan por la sola razón en la fundamentación de ella misma y de la subjetividad (Descartes, Leibniz, Spinoza), bien las filosofías empiristas (Locke, Hume), la filosofía crítica de Kant, o la filosofía idealista postkantiana (en particular, Hegel).

Al lado del rema de la racionalidad, en este período hay que tomar también en consideración la cuestión de la legitimidad política, a través de alguna de las teorías filosóficas del pacto social, o, en general, de la reflexión filosófica política en torno a libertad y autoridad.

Otro referente de la época es el pensamiento marxista, como concepción de la sociedad y de la historia, a la vez que como propuesta política.

En el desarrollo de este apartado se analizará al menos un texto de extensión media de alguno de los pensadores más significativos de la filosofía moderna.

3. Filosofía contemporánea.

En el estudio del pensamiento contemporáneo (entendido como período que abarca el siglo XX exclusivamente) hay que presentar el surgimiento y desarrollo de una gran variedad de posiciones y tendencias filosóficas como una característica específica de este período, en el que la reflexión filosófica abandona progresivamente el empeño por construir grandes sistemas para centrarse en el análisis de determinados problemas especialmente representativos del complejo mundo surgido de la revolución industrial.

Diferentes autores y corrientes de la filosofía actual pueden servir de hilo conductor en este apartado: desde las antropologías filosóficas más recientes, con fuerte carga metafísica, hasta el neopositivismo de la escuela de Viena y la fi-

losofía analítica del lenguaje; desde las escuelas fenomenológicas, existenciales o hermenéuticas, hasta la teoría crítica de los francfortianos o la versión más reciente de ésta, en Habermas, como teoría de la acción comunicativa. El estudio puede centrarse en escuelas o también en autores concretos (Nietzsche, Heidegger, Ortega y Gasset, Wittgenstein, o tantos otros), cada uno de los cuales puede servir para ilustrar cómo llegan hasta nuestros días las persistentes cuestiones de la reflexión filosófica y cómo en cada sistema y en cada texto –incluso en cada fragmento– se reflejan las distintas posiciones en conflicto.

En el desarrollo de este apartado se estudiará al menos un texto de extensión media de algún pensador o pensadora del mundo contemporáneo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Analizar el contenido de un texto filosófico atendiendo a la identificación de sus elementos fundamentales (problemas, conceptos y términos específicos) y de su estructura expositiva (tesis, argumentos, conclusiones).

Este criterio trata de evaluar la capacidad de comprensión de textos de cierta densidad conceptual y argumentativa mediante la identificación de los problemas que en ellos se planteen, la explicación de los conceptos y términos específicos, así como el reconocimiento de las proposiciones y argumentos que apoyen las tesis mantenidas y las conclusiones derivadas de las mismas. Todo ello permite valorar el progreso de los alumnos en la comprensión del significado de los textos filosóficos como productos del ejercicio de la reflexión rigurosa y no como meras opiniones.

2. Interpretar el sentido de un texto filosófico relacionándolo con su contexto teórico y social, y diferenciando las propuestas que contiene de otras posiciones posibles sobre el mismo tema.

Este criterio trata de evaluar la capacidad del alumno para explicar, con sus propias palabras y de forma argumentada, el sentido de un texto filosófico, utilizando para ello la información obtenida sobre el autor, el contexto socio-cultural en el que surgen los problemas que el texto plantea y sobre otros modos de responder a esos mismos problemas. Se trata, por tanto, de evaluar la competencia argumentativa del alumno y su capacidad para integrar informaciones diversas, más que el «acierto» de sus interpretaciones.

3. Comentar y enjuiciar críticamente un texto filosófico identificando los supuestos impli-

citios que lo sustentan, la consistencia de sus argumentos y conclusiones, así como la vigencia de sus aportaciones en la actualidad.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos para enriquecer progresivamente su comprensión e interpretación de los textos filosóficos planteándoles actividades complementarias que los ayuden a descubrir supuestos (creencias, intereses, propósitos...) en las posiciones analizadas que les permitan apreciar la mayor o menor coherencia de las mismas y que les faciliten reconocer en las interpretaciones filosóficas de nuestro tiempo y en las suyas propias la presencia de las concepciones del pasado.

4. Recoger información relevante y organizarla elaborando un trabajo monográfico sobre algún aspecto de la historia del pensamiento filosófico.

Este criterio trata de evaluar en qué medida los alumnos y alumnas son capaces de plantearse y realizar un pequeño trabajo monográfico, a lo largo del curso, sobre alguno de los contenidos de los núcleos, permitiendo comprobar el grado de autonomía en la utilización de procedimientos de búsqueda y selección de información, así como sus destrezas expositivas.

5. Relacionar los problemas filosóficos estudiados en los núcleos de contenidos con las condiciones históricas, sociales y culturales en las que surgieron y a las que intentaron dar respuesta.

La intención de este criterio es comprobar la capacidad del alumno para situar las cuestiones filosóficas estudiadas en el marco histórico, social y cultural en el que surgen, comparando y diferenciando el saber filosófico de otras manifestaciones culturales (mito, ciencia, religión, literatura...) que aparecen en el mismo contexto, y analizando la relación existente entre los planteamientos y propuestas de los filósofos y los problemas y necesidades de la sociedad de su tiempo.

6. Ordenar y situar cronológicamente las diversas interpretaciones filosóficas analizadas en el desarrollo de los núcleos, relacionándolas con las de filósofos anteriores y reconociendo la permanencia e historicidad de las propuestas filosóficas.

Se pretende evaluar con este criterio la capacidad de los alumnos para situar en el momento histórico correspondiente los textos de los autores estudiados, así como para reconocer e identificar la similitud y/o la discrepancia de sus planteamientos y el valor de sus aportaciones en la configuración de la mentalidad de nuestro tiempo.

7. Analizar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio (androcentrismo, etnocentrismo u otras) que aparecen en el discurso filosófico de distintas épocas históricas.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para descubrir en los planteamientos de los filósofos estudiados supuestos androcéntricos, etnocéntricos, etc., así como posibles 'justificaciones' (implícitas o explícitas) sobre la inferioridad de las mujeres o de otras razas o culturas. Asimismo permite apreciar la capacidad del alumnado para adoptar una actitud crítica frente a estas posiciones y evaluar sus consecuencias sociales.

8. Participar en debates sobre algún problema filosófico del presente que suscite el interés de los alumnos, aportando sus propias reflexiones y relacionándolas con otras posiciones previamente estudiadas de épocas pasadas.

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad desarrollada por el alumno para establecer relaciones entre la manera de plantear filosóficamente alguno de los problemas del mundo actual y otras formulaciones del mismo en épocas pasadas. Asimismo la utilización del debate permite evaluar la competencia de los alumnos para mantener un diálogo racional y argumentar oralmente sus propias posiciones con libertad y sin dogmatismos».

Otras materias: el espejismo de las optativas

La LOGSE nada dice acerca del modo cómo se concretan las materias optativas del Bachillerato, aunque sí detalla que es el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, quien tiene capacidad para establecer las materias propias de cada modalidad (art. 27.6). Por otro lado, esta misma ley entiende que las optativas tienen como meta específica «una formación más especializada» de los alumnos, a los que prepararán y orientarán «hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional» (art. 27.2).

Es el Real Decreto 1700/91 el que establece que «las Administraciones educativas fijarán las materias optativas del bachillerato, así como el número de ellas que los alumnos deberán superar en cada uno de los cursos del Bachillerato» (art. 12.1, reproducido por el art. 11.1 del Real Decreto 1178/92), a lo que enseguida añade que «en dicha fijación, las Administraciones educativas podrán tener también en cuenta las propuestas realizadas por los Centros educativos». Es potestativa y no obligatoria la atención de las Administraciones a las propuestas de los Centros. Curiosamente, este párrafo desaparece de la redacción que este asunto tiene en el Real Decreto 1178/92, que fija las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Por otra parte, «los alumnos podrán elegir como materias optativas no sólo las que resulten de lo previsto en el apartado anterior [recién citado], sino también cualesquiera de las materias definidas como propias de las diferentes Modalidades, de acuerdo con lo que al efecto determinen las Administraciones educativas en función de las posibilidades de organización de los Centros» (art. 12.2, copiado al pie de la letra en el art. 11.2 del Real Decreto 1178/92). Esto último implica obviamente que, por sí misma, la «Historia de la Filosofía» propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, es asimismo materia optativa para todos los alumnos de cualquier modalidad del Bachillerato. En el colmo, y en pura teoría al menos, un alumno de Humanidades y Ciencias Sociales podría cursar una «Historia de la Filosofía» como propia de su modalidad y también a la vez (o en otro año) una «Historia de la Filosofía» como mera optativa...

Para quienes se las prometan muy felices con las optativas, como vía expedida de docencia de Filosofía en el Bachillerato, se las tendrán que ver con numerosas decepciones. Basta comprobar, para ello, el ánimo de la Administración central, que tras definir las importantes materias propias de modalidad, deja abandonadas algunas de ellas —particularmente la «Historia de la Filosofía»— haciéndolas, en fin, prácticamente ornamentales en el territorio de competencias del Ministerio de Educación: lo consigue, sin duda, con la Orden Ministerial de 12/11/92 (en BOE del 20/11/92), sobre anticipación del Bachillerato, en donde se inventa la diversificación de las modalidades.

El procedimiento por el cual se cierra la libre elección de optativas es el diseño de los *itinerarios* que deben recorrer los alumnos en función de los estudios que quieran seguir tras el Bachillerato. Y en este sentido son fundamentales las normas que regulan precisamente las pruebas de acceso a la Universidad: sólo a la vista de las correspondencias que en esas normas se establecen entre estudios universitarios y las opciones del Bachillerato pueden calibrarse las posibilidades efectivas de las materias optativas.

En todo caso, por mucho que se quiera, el horario docente es limitado en los dos años del Bachillerato y son muchos los intereses en juego cuando se proyecta el curriculum del Bachillerato en cada Centro docente, de modo que la pura y simple pretensión de defender una optativa filosófica para esta etapa puede ser causa de vivas discusiones entre los compañeros de los Claustros.

Han alcanzado cierta popularidad algunas de las materias optativas creadas

por el Ministerio de Educación para su propio territorio de competencia (en OM 12/11/92, por ejemplo), como son la titulada *Ciencia, tecnología y sociedad* o *Psicología*. También se han propuesto otras¹, tan variadas como *Historia del pensamiento español, Economía, Ética y Filosofía social*, etc.

Notas sobre la docencia en el Bachillerato

«El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios» (LOGSE, art. 25.3). Más brevemente, en el Real Decreto 1700/1991 se dice que «el Bachillerato tendrá como finalidad la formación general de los alumnos, así como su orientación y preparación para estudios superiores, tanto universitarios, como de formación profesional específica, y para la vida activa» (art. 1.2).

Para ello, la enseñanza en esta etapa se propone el desarrollo en los alumnos de las siguientes capacidades (LOGSE, art. 26, repetido en Real Decreto 1700/1991, art. 4 y en RD 1178/92, art. 2):

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Por lo que se refiere a los métodos, la LOGSE señala lo siguiente: «La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos

¹ Pueden verse esbozos de éstas y otras en AA.VV. «Vademecum. Las disciplinas filosóficas en la Reforma», monográfico de *Paideía*, (1994), nº 27, julio-septiembre 1994.

de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad (LOGSE, art. 27.5; reproducido por el art. 13.2 del Real Decreto 1178/92).

Por otra parte, «los centros educativos que impartan el Bachillerato completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, con objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, que respondan a las características de los alumnos. Las Administraciones educativas prestarán para ello el oportuno apoyo y orientación» (RD 1178/92, art. 7).

Para la evaluación en esta etapa es necesario tener en cuenta que:

1. La evaluación de las enseñanzas del Bachillerato se realizarán teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.
2. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.
3. En la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que se realizará por materias, los profesores considerarán el conjunto de las materias del correspondiente curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del Bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores (RD 1178/92, art. 8; ver otros detalles en arts. 9 y 10).

3. EL PROFESOR DE FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde el punto de vista de la normativa propia del nuevo sistema educativo, ¿quién puede ser llamado *profesor de Filosofía* en la Educación Secundaria? Por lo general, se adquiere el efectivo carácter de *profesor* en la Enseñanza Secundaria por contratación o por ingreso en la función pública, según el tipo de Centro en el que se vaya a ejercer esa tarea, y de acuerdo con las normas particulares que en cada caso tengan aplicación². Pero, sea por la vía que sea, quienes opten al *profesorado de Filosofía* han de demostrar que cumplen ciertas condiciones de formación.

El art. 56.1 de la LOGSE ordena –con alguna excepción– que «la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualifica-

² Para el régimen de contratación, las leyes distinguen los procedimientos relativos a los centros privados no concertados (Cfr. art. 25 de la LODE), los centros privados concertados (Cfr. LODE, art. 60) y los centros públicos (profesores interinos, especialistas de formación profesional, etc.). Por lo que respecta al profesorado funcionario, su organización, bases estatutarias y modos de ingreso vienen mencionados en las Disposiciones Adicionales Novena, Décima y Décimosexta de la LOGSE. El ingreso en los cuerpos docentes ha sido regulado por el Real Decreto 850/1993, de 4/6/1993 (BOE de 30/6/93), donde se repiten las condiciones generales exigidas al profesorado de este nivel (vid. art. 17.2). El Real Decreto 575/1991, de 22/4/91, con su desarrollo en otras normas, establece las disposiciones relativas a la movilidad entre cuerpos y la adquisición de la condición de catedrático.

ción requeridas por la ordenación general del sistema educativo». Con esto la propia Ley remite a lo que en ella se establece para cada etapa y nivel educativo. La ESO y el Bachillerato³ habrán de ser impartidos:

«por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario» (LOGSE. art. 24.1).

El Real Decreto 1004/1991, de 14/6/91 (BOE de 26/6/91), en su artículo 28.1, determina más concretamente los requisitos del profesorado de Secundaria (tanto la Obligatoria como del Bachillerato): a) estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o de título declarado equivalente a aquellos a efectos de docencia; b) estar en posesión del título profesional de especialización didáctica. Añade, en el párrafo segundo, que estos profesores «deberán, asimismo, acreditar la cualificación específica para impartir las áreas y materias respectivas», según la concordancia de titulaciones que se determinen.

La Orden Ministerial de 24 de julio de 1995 (BOE de 4/8/95) es la que establece las titulaciones mínimas que deben poseer los profesores de centros privados de Secundaria, y amplía el Real Decreto 1004/1991 ya mencionado. Y resulta sorprendente que el profesor de Filosofía en un centro privado de esta clase no sea, por su titulación, ni siquiera profesor del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, puesto que las titulaciones exigidas para ella son: 1º «Licenciado en: Filosofía y Letras (Sección Geografía e Historia), Geografía, Geografía e Historia, Historia, Humanidades»; 2º «Cualquier titulación universitaria superior y acreditar haber cursado un ciclo de los estudios conducentes a la obtención de los títulos del punto anterior»; y, 3º, «Cualquier otra titulación universitaria superior del área de Humanidades o del área de Ciencias Sociales o Jurídicas y acreditar formación suficiente en la materia» (Cfr. Orden Ministerial mencionada, Anexo I). Algo análogo acontece si se revisan las titulaciones correspondientes al Área de Lengua Castellana y Literatura y a la Lengua Extranjeras, y en ambos casos se repite literalmente el punto 3º anterior.

No existe espacio específico para el *profesor de Filosofía* en los Centros privados para el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria. Sólo si puede acreditar «formación suficiente en la materia» podrá impartir docencia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de Lengua Castellana y Literatura, y de Lengua Extranjeras; no, desde luego, de Filosofía. Dicha acreditación, por lo demás, «se producirá –según esta misma Orden– mediante alguno de los siguientes procedimientos» (Apartado Primero, nº 4): «a) Certificación académica perso-

³ Dado que el art. 28 establece que «para impartir el bachillerato se exigirán las mismas titulaciones y la misma cualificación pedagógica que las requeridas para la educación secundaria obligatoria».

nal, en la que conste haber cursado la materia cuya formación se acredita. b) Experiencia docente consistente en la impartición durante, al menos, dos cursos de dicha materia. c) Realización de actividades de formación del profesorado, relacionadas con dicha materia, de una duración de, al menos, cien horas, certificadas por la administración educativa competente».

Por lo que respecta al Bachillerato, la docencia de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía requiere alguno de estos títulos (OM mencionada, Anexo II): 1º, «Licenciado en Filosofía y Letras (Sección Filosofía), Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Filosofía), Filosofía, Humanidades»; 2º, «Cualquier titulación universitaria superior y acreditar haber cursado un ciclo de los estudios conducentes a la obtención de los títulos del punto anterior»; y 3º, «Cualquier otra titulación universitaria superior del área de Humanidades o del área de Sociales o Jurídicas y acreditar formación suficiente en la materia». Esta acreditación es la misma que la exigida para la Secundaria Obligatoria.

Bien es verdad que también los actuales profesores/as de Filosofía del BUP y COU en extinción, tienen derecho, según el punto Tercero de la Orden de 24/7/95 que venimos mencionando, a impartir *Filosofía e Historia de la Filosofía* en el Bachillerato.

No se olvide, con todo, que en el punto Sexto, la referida Orden Ministerial dice claramente que «Los contenidos de “La vida moral y la reflexión ética”, organizada como materia en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, serán impartidos, preferentemente, por Profesores que posean la titulación requerida para impartir Filosofía». Del peculiar estatuto de esta posible materia trataremos un poco más adelante.

La situación del profesorado funcionario no es, en el fondo, muy distinta de la que se da en los Centros privados. Por obra de la Disposición Adicional Décima de la LOGSE, los profesores de enseñanzas de régimen general pertenecerán al Cuerpo de Maestros, al de Profesores de Enseñanza Secundaria, o al de Profesores Técnicos de Formación Profesional. «El cuerpo de Maestros –añade– desempeñará sus funciones en la Educación Infantil y Primaria. El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. El cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional desempeñará sus funciones en la formación profesional específica y en las condiciones que se establezcan, en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato».

Mas el decisivo, para nuestro asunto, es el Real Decreto 1701/91, de 29/11/91 (BOE de 2/12/91). El *Anexo I* de esta norma reconoce la especialidad de *Filosofía*, en la que quedan trasvasados los profesores de esta materia de los extinguidos cuerpos de Catedráticos y Agregados, según el *Anexo II*. Además, en el *Anexo V*, se determina que las materias de *Filosofía e Historia de la Filosofía* del Bachillerato se atribuyen a aquellos especialistas. Y en la *Disposición Adicional Quinta* de este *Real Decreto* se añade que «Cuando las enseñanzas del bloque de contenidos denominado “La vida moral y la reflexión ética”, incluido dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se organice como materia específica en el último curso de la etapa correspondiente [...] tal materia será atribuida a los Profesores de la especialidad “Filosofía”».

Consideración final

Toda la legislación que emana de la nueva Ley educativa, la LOGSE, forma una especie de pirámide legal, jurídica cuyos eslabones fundamentales han sido creados a lo largo de más de doce años y cuya coherencia interna no es sólida ni está exenta de ambigüedades ni arbitrariedades. Los Reales Decretos, las Ordenes Ministeriales y las Resoluciones legales junto con las respectivas legislaciones de cada Comunidad Autónoma que hasta ahora ha desarrollado la LOGSE constituyen un enorme cuerpo legislativo que es necesario revisar y simplificar a fondo si se quiere que el nuevo sistema educativo genere cambios profundos y positivos en todos los agentes del sistema: el profesorado, el alumnado y las familias.

CAPÍTULO III

FILOSOFÍA Y DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

A lo largo de este capítulo abordaremos una serie de temas en torno a la filosofía y su didáctica que nunca han dejado de ser debatidos entre los filósofos, desde la época de Platón hasta nuestros días. La filosofía parece para muchos ciudadanos un discurso esotérico carente de cualquier utilidad social. La reciente Reforma educativa, como se ha indicado antes parece compartir también este prejuicio ideológico contra las materias filosóficas, pues, ha marginado injustamente la *Historia de la Filosofía* de los nuevos currícula del Bachillerato. Por eso, el capítulo se abre con una reflexión histórico-filosófica acerca de los sucesivos encuentros y desencuentros entre los filósofos y la sociedad en la que han vivido y sobre la que han pensado. En los siguientes epígrafes se intenta una aproximación crítica y plural al tema de la didáctica de la filosofía ya que sin ella, sin profesores o maestros de *filosofía*, su defunción en el sistema educativo habría sido un hecho consumado desde hace muchos siglos.

El enfoque esencial de este capítulo se basa en la tesis de que la didáctica de la filosofía no es un mero apéndice externo a la filosofía misma, sino que es constitutiva de la misma actividad filosófica, al menos de la actividad filosófica académica. Sin enseñanza y sin aprendizaje de conceptos filosóficos todas las disciplinas filosóficas del mundo académico habrían sido, sencillamente, imposibles; sin embargo, junto a esta tesis que afirma la posibilidad de enseñanza y aprendizaje de lo filosófico, se presentan una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía:

a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal de cada uno, una técnica neutral universalizable o una ciencia psicopedagógica válida para todo profesor de filosofía? ¿Hay un metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía o más bien la misma actividad propia de la clase de filosofía exige adoptar un cierto pluralismo y eclecticismo metodológico?

Las respuestas a estas cuestiones se irán desvelando a lo largo del capítulo en una búsqueda abierta, con razones y argumentos de diversos autores que basan sus líneas teóricas en el estudio de distintas obras sobre didáctica de filosofía y, sobre todo, en la reflexión sobre su práctica docente. Es de esperar que el lector no vea en estas páginas lo que F. Chatelet decía sobre el gremio de los profesores de filosofía a los que acusaba de ser *los verdaderos asesinos de la filosofía*.

III.1 Los filósofos en la sociedad: historia de un desencuentro

Julián Arroyo

Los filósofos representan, profesionalmente, a una venerable y antigua tradición que ha recibido históricamente la denominación de *filosofía*. Lo sustantivo de la misma se encuentra condensado en su historia.

La actividad filosófica, sin su base histórica, o al margen de la misma, se reduce a una especie de intento de, o a una pura forma sin contenido. O, si se prefiere, en los términos kantianos, a *un mero andar a tientas*, porque por aquí no puede ir *el camino seguro de la ciencia*, aunque haya sido cultivada *por los más excelentes espíritus que vivieron desde hace siglos*, según la percibía Descartes.

Saber de dónde vienen los filósofos es conocer lo que han hecho y eso que hacen en un momento determinado es imposible entenderlo si se pierde la perspectiva de conjunto. En virtud de esa visión global, podemos reconstruir hoy lo que son los filósofos, con los caracteres definitorios que los identifican en el mundo de la cultura.

Pues bien, lo que siempre han hecho los filósofos ha sido, pura y simplemente, tratar de entender la realidad o, si se quiere, descubrir la verdad. En este sentido, a la filosofía la caracteriza la universalidad. Transciende toda cultura particular y sólo por seguir la cómoda convencionalidad se habla de *filosofía francesa, alemana, italiana*, etc., lo que podría llevarnos al provincialismo más reduccionista y pobre.

Afortunadamente, «los filósofos españoles de hoy piensan desde aquí, sin perder de vista ni por un momento que el aquí es, hoy ya y para siempre, todo el planeta»¹.

Esta universalidad inyecta una potente riqueza, tanto a la filosofía como a sus cultivadores, inundándolos de fuerza para resistir los ataques que llegan de todas partes. De la muerte de la filosofía se viene hablando hace ya tiempo, mientras que se hace visible su salud de hierro.

SABIDURÍA Y VIRTUD

Preguntarse por lo que sean *los filósofos* (denominación que no pretende marcar el género, naturalmente) implica, paralelamente, cuestionar el posible significado de la filosofía misma. Los filósofos son seres humanos que se dedican a la filosofía, en sus dos aspectos más generales de enseñanza o de construcción de sistemas, lo que no tiene que ser necesariamente excluyente y que, generalmente, suele complementarse en mayor o menor grado.

Los primeros filósofos ni tan siquiera pensaron en la distinción ya usual entre la *filosofía académica* y *filosofía mundana*. Recuérdese el discurso de Sócrates ante sus jueces (*Apología de Sócrates*), cuando se dirige a todos los atenienses, reprochándoles que no tengan inquietud por la sabiduría y la verdad y que no procuren alcanzar la virtud, haciendo que su alma sea lo mejor posible. Esto es lo que más vale; en cambio, riquezas, fama y honores se relacionan con lo más vil. Sócrates se reconoce como una especie de *tábano*, cuya misión es despertar a los ciudadanos atenienses para impulsarlos hacia la virtud. Esa fue la labor de este maestro de filósofos.

Dedicarse a todo esto no le supuso a Sócrates pertenecer a una determinada academia, aunque bien sabían los atenienses que su profesión era la de sabio que hablaba de la virtud e instruía en este digno menester, renunciando por ello incluso a sus intereses personales. Lo que como ciudadano merece por este trabajo, les dice a sus jueces, es que el Estado le mantenga, tal y como hace con los vencedores de las Olimpiadas. Por el contrario, el Estado debe castigar a quienes se dedican a almacenar riquezas antes que virtud.

A pesar de las fundadas razones de Sócrates, bien argumentadas ante sus jueces, fue condenado y murió tomando la cicuta, consolando a sus amigos y hablándoles nada menos que de la inmortalidad del alma mientras comenzaba a producirse su propia muerte. Probablemente sea éste el primer acto del desencuentro entre el filósofo y la sociedad de su tiempo.

Para ocuparse hoy de semejante menester, hemos de estar convencidos de que somos dueños de nuestro propio destino, sin ser prisioneros de prejuicios, creencias o costumbres. Cuando encontremos «la ciencia de los hombres libres,

¹ J. ARROYO. *La funesta manía*. Barcelona. Crítica. 1993, pág.19.

habremos descubierto al filósofo» (*Sofista*, 253 c), según Platón, es decir, «al amante de la sabiduría» (*Sofista*, 253 e).

No obstante, Platón advierte que no es fácil ver al tal filósofo, «pues los ojos del alma del vulgo son incapaces de sostenerse cuando miran lo divino» (*Sofista*, 254 a-b). Aunque también cree que si el pueblo no aprecia la filosofía es porque no se le ha presentado a los filósofos tal y como son (*República*, *Libro sexto*); es preciso incendiar de amor por la filosofía, ya que el bien del Estado y los ciudadanos la necesitan.

En todo caso, los filósofos tienen un único referente al que dirigirse, la sabiduría, que en el mundo griego no puede entenderse sin la virtud.

La pasión por el conocimiento está en la raíz de la filosofía. Más adelante, en el siglo XVIII, Kant presentó una panorámica mucho más completa y sistemática, con las clásicas preguntas que describen los contenidos de la filosofía: *qué puedo saber, qué puedo hacer, qué me está permitido esperar, qué es el hombre*, instancia que, en último término, recapitula las otras tres. Es decir, que metafísica, moral, religión y antropología constituyen el extenso campo de los filósofos y conforman su actividad. Dos puntos fijos guían la existencia de los seres humanos: la sabiduría y el comportamiento moral, mutuamente implicados y que ya habían sido propuestos antes por los griegos.

SABIDURÍA Y RAZÓN

A la sabiduría y a la virtud se accede a través de la *razón (logos)*, que es el gran motor que ha impulsado y estimula a los filósofos. Prejuicios, supersticiones, mitos y credulidades no se compadecen con ella. Por eso, defender la razón como supremo juez, implica luchar contra cualquier clase de prejuicios hasta conseguir que reine la racionalidad en el mundo.

Si la razón tiene, en principio, un carácter teórico, es precisamente la razón especulativa la que debe dirigir la vida en la búsqueda de la sabiduría. Con el instrumento racional se ha producido la civilización, superando la fuerza bruta, puramente animal. Fueron los griegos quienes descubrieron la razón especulativa y, con ella, el progreso de la civilización de la europea en particular.

A lo largo de la historia se han producido múltiples resistencias contra la razón, pero ésta permanece todavía entre nosotros, aunque sea de forma vacilante y hasta llena de dudas. Y quizás sea porque, en definitiva, cada uno tiene que gestionar su vida, y la razón es el único recurso instrumental y humano por excelencia que nos resta. El contacto de los filósofos con la sociedad ¿podrá ser otro que un encuentro en línea de racionalidad?

SABIDURÍA Y COSMOVISIÓN

Comprender el mundo (*Weltanschauung*) es una tarea típicamente humana, quizás la actividad por excelencia de los seres humanos, empleando el recurso

del pensamiento. Un pensamiento dinámico y dialéctico que ha producido ideas, objetivadas después en instituciones. Esto es lo que ha ido dignificando a los hombres y cuya narración se convierte en algo ineludible.

Los filósofos iniciaron esta noble tarea de interpretar el mundo observando la realidad, reflexionando sobre ella para aproximársela y captar sus lados oscuros e inexplicables, y teniendo la paciencia y generosidad suficientes para descubrir sus causas, en lugar de confiar las soluciones a los dioses.

Afrontar los problemas de la vida desde una perspectiva humana, dialogando los humanos entre sí hasta encontrar salidas para los mismos, introdujo entre los griegos la necesidad de saber. De este modo nacieron los *filósofos*, es decir, los que tenían una insaciable curiosidad que les acercara a las orientaciones más adecuadas. Así, la filosofía se fue convirtiendo en una actividad práctica necesaria para *vivir humanamente*.

El resto de los filósofos en su paso por la historia no han borrado en ningún momento estas raíces indelebles. Como ejemplo, Popper se expresa así en el siglo XX: «Creo que existe, al menos, un problema filosófico por el que se interesan todos los hombres que reflexionan: es el de la cosmología, el problema de entender el mundo –incluidos nosotros y nuestro conocimiento como parte de él»².

A partir del pensamiento marxista, en el siglo XIX, se da un paso más. ¿Tiene alguna finalidad comprender la realidad? No se trata de quedar anclados ahí. Naturalmente habrá que denunciar sus posibles contradicciones en vistas a organizar todas las estructuras, de modo que la realización de los seres humanos, como tales, se haga posible. Marx lo dejó fijado de manera insuperable en la tesis undécima: «Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo.»³

Este proyecto de transformación quizás reconcilie al filósofo con la realidad, pero también corre el peligro de que las sociedades rechacen este cuerpo extraño que trata de despertarlas para se hagan conscientes de lo que pasa y se decidan a emprender la difícil actividad del cambio necesario que dinamice su conservadurismo en exceso.

FILOSOFÍA Y SENTIDO DE LA VIDA

Por lo que se lleva dicho, ya puede entenderse que eso que hacen los filósofos, el filosofar o la filosofía, es una concepción racional del mundo, así como una forma de vida humana, pero también un *producto (pensamiento) social*. Así pues, hay igualmente una historia social de los filósofos y de su filosofía, es decir, que existen condicionamientos materiales del pensamiento y culturales, como las estructuras políticas, científicas, religiosas, morales, legislativas, esté-

² K. POPPER. *La lógica de la investigación científica*. Madrid. Tecnos. 1990, pág.16.

³ K. MARX. *Tesis sobre Feuerbach*. Barcelona. Grijalbo. 1970. Tesis 11.

ticas, etc. Sin tales condicionamientos no podría entenderse la historia de las ideas ni a sus cultivadores.

Intentar comprender también hoy los problemas de nuestra época no puede ser ajeno a los filósofos. ¿Qué es la Filosofía? ¿De qué se ocupan los filósofos? Desde luego, de lo que viene sucediendo en la sociedad contemporánea en la que vivimos y que aspiramos a mantener o transformar, según los casos.

Para esto es necesario que busquen las vías más apropiadas de hacerse entender y comunicarse en los análisis de los problemas morales de la actualidad. Que no nos ocurra otra vez lo que la muchacha tracia reprochaba a Tales de Mileto: no ser capaz de ver lo que ocurría en la tierra de tanto mirar a las estrellas del cielo.

Discutir las cosas que nos preocupan y hacerlo de la manera más accesible, resulta urgente, de manera que se note la presencia de los filósofos y de la filosofía. Tienen que abrirse, en este sentido, a cualquier campo del conocimiento.

¿Cuáles pueden ser estos problemas? No es ahora el momento de señalarlos, pero sí de poner un ejemplo, con el que se pueda ver cómo deberían actuar los filósofos. Pongamos la cultura de consumo. ¿Qué hacer ante ella?

Suponiendo que la cultura tiene implicaciones en la vida, lo que necesitamos es «aplicarnos a formular la filosofía de esta “cultura de consumo”, la ética que la oriente de manera razonable y la estética que enseñe a consumir generalizadamente con buen gusto»¹.

Naturalmente, el anterior es sólo un ejemplo, que no estaría muy en desacuerdo con aquella tesis marxista transformadora, y que puede dar cuenta de los intentos de la filosofía en defender sus legítimos derechos a intervenir en lo que acontece en la sociedad.

FILOSOFÍA E ILUSTRACIÓN

Según Russell, el trabajo del filósofo empieza «donde acaban los toscos hechos». En efecto, de éstos se ocupa, si acaso, la razón instrumental. La racionalidad filosófica va por otra vía, en un intento de dar sentido a la experiencia de la vida humana articulando sistemas culturales de valores desde los que poder organizar y construir la existencia colectiva en este mundo real.

Tomándola de A. Carpentier, Ferrater Mora trae en una de sus obras una cita que parece plantear en qué consiste la dignidad y grandeza del hombre: «Al final de su vida, Ti Noel, “viejo de siglos incontables”, abrumado por un “cansancio cósmico”, comprendió algo fundamental, que el hombre nunca sabe para quien padece y espera. Padece y espera y trabaja para gentes que nunca conocerá, y que a su vez padecerán y esperarán y trabajarán para otros que tampoco

¹ J. L. ARANGUREN. *Implicaciones de la filosofía en la vida contemporánea*. Madrid. Taurus. 1963, pág. 48.

serán felices, pues el hombre ansía siempre una felicidad situada más allá de la porción que le es otorgada. Pero la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es. En imponerse Tareas. En el reino de los cielos no hay grandeza que conquistar, puesto que allá todo es jerarquía establecida, incógnita despejada, existir sin término, imposibilidad de sacrificio, reposo y deleite. Por eso, agobiado de penas y de Tareas, hermoso dentro de su miseria, capaz de amar en medio de las plagas, el hombre sólo puede hallar su grandeza, su máxima medida en el Reino de este mundo.»⁵

Esta manera de ver las cosas va en contra de la especialización del conocimiento, que no es sino otra forma de fragmentación de la realidad misma. Los filósofos se orientan hacia un pensamiento más global.

Cuenta Von Scheffel en una de sus novelas que los caudillos hunos, Ellak y Hornebog, se encuentran en la biblioteca del monasterio que acababan de incendiar. Aparecen allí restos del conocido libro de Boecio, *De la consolación de la filosofía*. Ante el interrogante de Ellak, Hornebog le ofrece esta explicación: «Mira, cuando alguien no sabe por qué se encuentra en este mundo e insiste en quererlo saber, he ahí lo que en Roma llaman filosofía.» Y hace luego esta valoración: «¿Sabes que es una suerte que se haya inventado todo eso? Pensándolo bien, la mano que ha tomado el cálamo ya no sabrá empuñar una espada. Y, una vez puesta en un libro, la locura que ha invadido esa cabeza será capaz de incendiar otras cien cabezas. Pero cien almas de cántaro más son cien guerreros menos. ¿No te parece que tengo razón?»

Hoy la ciencia, mediante previsiones técnicas, dirige la vida humana, que no es orientada por la conciencia filosófica. No está tan claro que tal exclusividad resulte ser lo mejor posible, pero es igualmente señal de desencuentro, produciéndose una especie de lucha por la hegemonía cultural y que hace imprescindible establecer pluridisciplinarios lo más amplias posibles.

LOS FILÓSOFOS Y LA SOCIEDAD

Que no causan beneficios contantes, que no se percibe su utilidad, que quizás en otros tiempos interesara la filosofía y, sin embargo, hoy tiene que ser sustituida, al no producir nada, son otros tantos capítulos de vaguedades que suelen decirse. Pero no sólo se dice, sino que se empieza a sustituirse la filosofía por las ciencias humanas y sociales.

Ante una pregunta como la del epígrafe, Ferrater Mora contesta con cierta irritación: «Por si fuera poco, además de escrutar y oportunamente resolver problemas sociales, morales y políticos, nos ocupamos de muchas otras cuestiones, como las concernientes a la estructura de las teorías científicas, los fundamentos del psicoanálisis, la semántica de los lenguajes naturales, los pros y los contras de la inteligencia artificial, la función de los textos en el arte y en la

⁵ J. FERRATER MORA. *Mariposas y supercuerdas*. Barcelona. Península. 1974, pág. 64.

historia, el amor, el poder, la “muerte del hombre”, etc., etc. ¿Para qué preguntarse (o preguntarnos) para qué servimos?: servimos para todo. Nadie nos puede batir en la variedad y universalidad de intereses»⁶.

Afortunadamente, no servimos para nada de lo que, por desgracia, siguen haciendo muchos seres humanos. Cuenta P. Cohn que Ferrater acostumbraba a decir que los filósofos no son mejores que las demás personas, pero sí demasiado tímidos para lanzar bombas atómicas. No ser perniciosos, ni hacer trastadas les lleva a plantearse, más bien, cuestiones que interesan a los seres humanos, con paciencia y sin prisas, sin proponer una única solución.

Además es que no importa tanto la solución o soluciones, sino el valor, como tal, del problema mismo, que en opinión de Russell tiene la virtud de ampliar nuestra concepción de lo posible, enriquecer la imaginación, mientras disminuye la seguridad dogmática que clausura toda investigación, y engrandece al espíritu. La filosofía *da que pensar* ante los problemas. Será tanto más fácil encontrarse con ella cuanto más se quiera ejercitar la capacidad propia del pensamiento en el que hay que estar introducido.

¿PARA QUÉ LOS FILÓSOFOS?

Si la filosofía ha muerto tantas veces –comenzó nada menos que con Sócrates, en el siglo V a. C.–, habiendo vuelto a renacer otras tantas, prolongando brotes que parecían oculros, es, quizás, porque forma parte del vivir y de la vida misma de los seres humanos.

Somos filósofos todos los que recurrimos al pensamiento, sea cual sea el momento en que lo hagamos, con el deseo de clarificarnos y hacer labor de ilustración. Filosofía e Ilustración han ido siempre unidas, como Kant demostró definitivamente. *Filosofar* no consiste en otra cosa que en «ejercitar el talento de la razón»⁷, siendo la *filosofía* «la ciencia de la relación de todos los conocimientos con los fines esenciales de la razón humana». Consecuentemente, *filósofo* es el legislador de la razón, es decir, el que conecta todos los conocimientos «para promover los fines de la razón humana. Sólo a ese maestro deberíamos dar el nombre de filósofo»⁸.

En cuanto filósofos –¿no lo somos *todos*?–, tenemos la responsabilidad de guiar a la humanidad hacia su fin, mostrándosele. Es decir, siendo algo así como su conciencia crítica. O en la fórmula insuperable de Husserl: «somos funcionarios de la humanidad»⁹. Quizá ha sido Popper quien se ha expresado con mayor rotundidad acerca de esto: «Todos los hombres y todas las mujeres son filósofos».

⁶ J. FERRATER MORA, o.c., pág. 9.

⁷ I. KANT, *Crítica de la Razón pura*. Madrid. Alfaguara. 1985, pág. 651.

⁸ I. KANT, o.c., págs. 651-652.

⁹ E. HUSSERL, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona. Crítica. 1991, pág. 18.

fos; o, permítasenos decir, si ellos no son conscientes de tener problemas filosóficos, tienen, en cualquier caso, prejuicios filosóficos. La mayor parte de estos prejuicios son teorías que inconscientemente dan por sentadas o que han absorbido de su ambiente intelectual o de su tradición ...»¹⁰ Y es que las ideas filosóficas no pueden desaparecer nunca. De hecho ahí siguen estando, a pesar del destino adverso –propiciador de desencuentros, ciertamente– de este final de siglo. Siempre acompañará el pensamiento a los hombres libres, como gustaban de proclamar los griegos.

FILÓSOFOS TODOS

Si hay en la historia una época especial para los filósofos, donde han brillado con luz propia, es, sin duda, la Ilustración, también denominada *Siglo de las Luces*, con cuyo nombre se apunta, por contraposición, a otras épocas oscuras y bárbaras; ahora, en cambio, se trata de iluminar con la *luz* de la razón o, lo que es lo mismo, de la cultura y de la ciencia. Parece que en esta época se han dado los mejores encuentros entre filosofía y sociedad, por lo que hoy renacen líneas de reflexión crítica que tratan de recuperar y mantener este espíritu para trasplantarlo a nuestra época.

Aquí, decir filósofo es apuntar a valores como libertad, progreso, racionalidad, emancipación de la religión o la metafísica, ciencia, etc. Su marco cronológico es el siglo XVIII y su líder por antonomasia Kant, con su divisa *sapere aude*, exigiendo a todo ser humano que se libere, sirviéndose únicamente de su propia razón.

Los filósofos ilustrados tienen rasgos propios en cada país, pero todos ellos, en general, realizan un análisis crítico del mundo religioso, para concluir proponiendo una cosmovisión en la que religión y metafísica dejen de fundamentar la realidad, con objeto de que la moral autónoma tome su relevo indiscutible. Esto hace que los seres humanos se sientan mucho más optimistas, al percibir que nada se opone a su propio progreso individual y colectivo; en definitiva, creen que casi todo dependerá de ellos mismos.

La cultura deja de verse como religiosa, pasando a convertirse en secular. Es necesario recuperar la verdad del pasado sin las mediaciones de la tradición ancestral religiosa. Empieza un gran interés por el análisis de la historia, para alcanzar hechos y acontecimientos que hasta entonces no tenían ningún interés, pues, la historia magnificaba modelos que orientaran la vida.

Bayle anticipa mucho de todo esto en su obra más conocida y de significativo título: *Diccionario histórico y crítico* (hay que analizar críticamente la historia), publicado por primera vez en 1697. Los filósofos acabarán consiguiendo un nuevo orden social bajo pautas racionales, en el que la burguesía se hará

¹⁰ K. POPPER. *Cómo veo la filosofía*, en AA.VV. *La lechuza de Minerva. ¿Qué es filosofía?* Madrid. Cátedra. 1979, pág. 64.

también laica y los Estados establecerán, a pesar de no pocas dificultades, cartas de *tolerancia*.

En esta nueva sociedad emergente, los ciudadanos (ya no serán más súbditos) se considerarán moralmente responsables del progreso, del bienestar y de la racionalidad. Por eso, los filósofos ilustrados elaboran proyectos pedagógicos para instruir al pueblo. *La Enciclopedia* francesa sería en esto, como en casi todo, el modelo prototípico a seguir.

Si el siglo XVIII ha sido llamado el siglo de los filósofos, nada tiene de extraño que también los hombres cultos se denominaran *philosophes*, en la expresión francesa, la lengua de la cultura por excelencia entonces. Lo que estos filósofos buscaban era el despegue seguro de un nuevo humanismo, el *humanismo ilustrado*.

A pesar de todo lo dicho, una idea crítica, de orientación antropológico-moral, se va imponiendo: ¿hemos avanzado en el ámbito humano tanto como en el conocimiento científico de la naturaleza? En el sarcónico Voltaire también podemos leer cosas como ésta: «Puesto que sabéis tan bien lo que se encuentra fuera de vosotros, sin duda conocéis todavía mejor lo que se encuentra dentro. Decidme qué es vuestra alma y cómo formáis vuestras ideas.»¹¹

Pues bien, una nueva reflexión sobre el hombre traerá igualmente una nueva civilización en la que se materialice y perfile la idea de progreso en toda su grandeza y permanencia. Así lo cree Condorcet: «Indudablemente esos progresos podrán seguir una marcha más o menos rápida, pero tiene que ser continuada y jamás retrógrada mientras la tierra ocupe el mismo lugar en el sistema del universo.»¹²

Sin embargo, y para no alimentar un importante tópico, prácticamente universal, conviene indicar que la base crítica ilustrada también se hizo presente en aquel tiempo. Rousseau fue un ilustrado, acaso especial, aunque ilustrado, al fin y al cabo, que se atrevió a poner de relieve las sombras de la Ilustración. Así reflexionaba en el *Emilio*: «Consulté a los filósofos, estudié sus distintas opiniones, y los encontré arrogantes, afirmativos y dogmáticos hasta en su pretendido escepticismo; no ignoraban nada, no probaban nada, y se burlaban unos de otros»¹³. Igualmente supo iluminar la miseria de la Ilustración, siendo, al mismo tiempo, consciente de lo que se jugaba por ello: «Repudiando de frente todo lo que constituye hoy en día la admiración de los hombres, no puedo esperar otra cosa que la censura universal.»¹⁴

Actualmente a los filósofos les siguen preocupando estos temas. La tradición filosófica y la académica son coordinadas con las que todo filósofo tiene que contar, porque en el conjunto del saber, como plantea G. Bueno, la filosofía y los filósofos siguen teniendo un lugar y una función *crítica* en el ámbito de los

¹¹ VOLTAIRE, *Romans et contes*. París, Gallimard, 1979, pág. 35.

¹² CONDORCET, *Esqueto de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid, Editora Nacional, 1980, pág. 83.

J. J. ROUSSEAU, *Emilio o la educación*. Barcelona, Bruguera, pág. 380.

J. J. ROUSSEAU, *Discursos a la Academia de Dijon*. Madrid, Paulinas, 1977, pág. 36.

demás saberes. «Esta filosofía académica que forma parte de nuestras tradiciones culturales es la que no puede ser eliminada y ello en virtud del mismo saber político inherente a esas tradiciones ... [porque], sin esa disciplina, el funcionamiento de las democracias sería diferente.»¹⁵ Esta, precisamente, es la importante cuestión que habría que discutir, habilitando, al mismo tiempo, un importante ámbito de encuentro, tan esencial para la filosofía como necesario para la misma democracia.

Mas para eso hace falta entrenarse en el ejercicio del pensar, sabiendo lo que significa pensamiento y a lo que compromete la necesidad de elaboración de teorías y sistemas de contenidos doctrinales (la filosofía no es *crítica*, sino toma partido, enfrentándose con las ideas vigentes). A esto se dedican los filósofos, haciendo uso de todos sus recursos posibles y contribuyendo de esta forma al ejercicio permanente de la reflexión en cualquiera de los ámbitos de la realidad, que sean susceptibles de plantear temas o problemas.

Ahora bien, ¿es que, acaso, será esto necesario? Contesta María Zambrano, quien lo expresó con sencilla precisión: «La vida necesita del pensamiento, pero lo necesita porque no puede continuar el estado en que espontáneamente se produce. Porque no basta nacer una vez y moverse en un mundo de instrumentos útiles. La vida reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades.»¹⁶

¹⁵ G. BUENO. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo. Pentalfa. 1995, pág. 100.

¹⁶ M. ZAMBRANO. *Hacia un saber del alma*. Madrid. Alianza. 1987, pág. 19.

III.2 Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar

José Luis Rozalén

LA NECESIDAD DE LA FILOSOFÍA

Cuando uno se encara con el problema de decidir cuál es el objetivo primordial que nuestros alumnos deben conseguir a través del estudio de la filosofía, si aprender la Historia de la Filosofía a través de sus diversos autores, teorías, movimientos o escuelas o, sencillamente, conseguir una verdadera formación filosófica, nosotros pensamos que se trata de un falso dilema, que estamos enredados en un *pseudoproblema*.

No se puede entender la larga tradición filosófica sin llevar a la práctica personal la urgente tarea de razonar, de entender y comprender. Nadie se puede declarar *liberado de pensar*, puesto que la característica definitoria del ser humano es, precisamente, esa, la capacidad de tomar conciencia del mundo y de nosotros mismos, para, después, tratar de decidir nuestra propia vida en libertad, como individuos y como ciudadanos.

Enseñar filosofía, pues, no puede convertirse en una relación estéril de nombres, obras y planteamientos, no puede ser un ejercicio gratuito de pedantería y tecnicismos, en muchos casos caducos y lejanos, sino lograr que nuestros alumnos *hagan carne de su carne*, una vez deglutidos, rumiados, criticados, personalizados, los pensamientos de aquellos filósofos que han marcado el proceso de nuestra historia y que aún nos resultan vivos e interesantes.

Como se puede leer en la introducción oficial que el propio Ministerio hace

al estudio de la Filosofía: «El sentido de esta materia en el Bachillerato debe atender no tanto al conocimiento genérico de un amplio repertorio de pensadores, cuanto al contacto directo con algunos textos filosóficos suficientemente representativos de sus autores, de los contextos histórico-culturales en que se produjeron y de la propia tradición filosófica, cuyo legado constituye uno de los componentes esenciales de la racionalidad contemporánea occidental. Todo ello no debe presuponer, en modo alguno, una actitud de menosprecio hacia otras tradiciones filosóficas distintas, sino más bien un intento de proporcionar al alumno elementos que le permitan situarse, de forma consciente y crítica, en su propia cultura, y descubrir, en el seno de la misma, cómo se han ido configurando determinadas formas de comprender el mundo y al propio hombre.»

La filosofía (no una sola, unilateral y dogmáticamente explicada y defendida, sino las distintas filosofías o manifestaciones racionales en que aquella se nos ha ofrecido libremente) es según B. Russell «una especie de aventura excursionista emprendida sólo por el gusto de examinar las cosas por sí mismas»¹⁷.

La única manera posible de averiguar *lo que es la filosofía* consiste en *hacer filosofía*, aproximándose, a la vez, al inmenso esfuerzo que la humanidad ha llevado a cabo a lo largo del tiempo para intentar dar sentido al enorme rompecabezas que es el Universo entero.

Es misión del filósofo explorar estas cuestiones, e intentar darles respuestas, aunque sean precisamente las preguntas las que constituyen la esencia de su quehacer: ¿Qué sentido tiene el mundo, la ciencia, la técnica, la vida, el tiempo, la muerte, el miedo o la alegría? ¿Por qué obrar bien o mal? ¿En qué consiste, en todo caso, obrar bien? ¿Qué razones hay para ello, si las hay? ¿Tiene sentido la historia o el progreso? ¿Hay algo más que materia? ¿Es el hombre una simple partícula arrastrándose desesperadamente sobre un pequeño e insignificante planeta? ¿Es, por contra, un ser noble por su razón, infinito por sus posibilidades? ¿Acaso es todo ello a la vez? etc.

Como afirma certeramente F. Savater: «Nadie se dedica siempre, todo el tiempo, a filosofar, pero sí alguna vez en su vida... Nunca nos acostumbramos del todo a “las cosas habituales de la vida”, y, muchas veces, nos asombramos, tenemos manía interrogativa, y preguntamos por todo.»¹⁸ La admiración, la sabia ignorancia, el *saber que no sabemos* son condiciones sin las que no se puede dar la filosofía.

Las verdaderas cuestiones filosóficas son siempre desconcertantes: son aquellas que nos hacen filósofos, aquellas que superan los experimentos del laboratorio, la mera cuantificación fenoménica, el simple dato observable, desbordan el inmediato pragmatismo utilitarista, y nos hacen libres porque nos atrevemos a pensarlas con autonomía, afirmando valientemente nuestra identidad por encima de la materia, del simple juego del estímulo-respuesta, de la imperiosa

¹⁷ B. RUSSELL. *La sabiduría de Occidente*. Madrid. Aguilar. 1962, pág. 6.

¹⁸ F. SAVATER. *Urgencia y presencia de la filosofía*, en *VELA MAYOR*, nº 6. Madrid. Anaya. 1995, pág. 22.

exigencia de los instintos más elementales. Los auténticos problemas filosóficos son, también, persistentes: «Sólo una persona irreflexiva y escasa de información -recuerda Stephan Körner- puede argüir con cierta convicción que la filosofía está periclitada, que se inició como sucesora del pensamiento mítico, pasó un milenio como sirvienta de la Teología, y trescientos años como bracero de las ciencias modernas, para acabar dando nacimiento a una honorable (o quizá no tan honorable) retiro. La reflexión filosófica sólo cesará cuando cese la reflexión sin adjetivos»¹⁹.

Un estudio actual y riguroso de la UNESCO llevado a cabo en 68 países por medio de una Encuesta Internacional y publicado bajo el título *Philosophie et démocratie dans le monde*²⁰, ha demostrado que la gente quiere conocer las raíces del pensamiento, la historia de las ideas, como fuente de libertad y democracia y considera a la filosofía como remedio contra la instrumentalización de la enseñanza, la excesiva especialización de los estudios y la fragmentación de la formación. Ello sin mencionar otras obras de gran éxito que han novelado y divulgado en los últimos la Historia de la Filosofía.

Filosofar significa reflexionar sobre la totalidad de lo que hay, de lo que se nos parece, con vistas a su última razón y significado. El filósofo parece incapaz de dominar su ansia de saber y, por ese motivo, realiza un proceso existencial de investigación que se desarrolla en el centro del espíritu; lleva a cabo un acto espontáneo, acuciante, de su vida interior, en el que no puede soslayar la pesquisa sobre sí mismo y sobre el Universo entero. Filosofar es una actitud humana fundamental, superadora de talentos pragmáticos y utilitarios. Pensar es un lujo del espíritu, necesario para ser hombres y mujeres plenamente desarrollados. Y eso lo deben ir captando nuestros/as alumnos/as al tiempo que van conociendo los datos y las teorías.

«Este ácido corrosivo que es la filosofía -escribe Felix Duque- se ha distinguido siempre por su ubicuidad y su ecumenismo: de la plaza griega a la celda monástica, de las Academias renacentistas e ilustradas a las Universidades, de la enseñanza secundaria a los medios de comunicación... Sólo ella parece haber sido capaz de conjugar el ideal democrático con el rechazo a toda creencia y autoridad que pretendan imponerse por la fuerza o la tradición. No podemos perder ese legado, desde el que reverberan las alamedas del futuro. No vamos a perderlo. Porque un pueblo que no piensa pisotea la raíz de la Humanidad y queda al albur de intereses oscuros y de luchas fratricidas.»²¹

Para dar sentido, con imaginación, a ese presente en el que vivimos, en el que se condensa el pasado y se proyecta el futuro, es preciso conocer la aventura de la razón a través de la historia en su constante lanzamiento de preguntas,

¹⁹ E. KÖRNER, en F. SAVATER. *Urgencia y presencia de la filosofía*, en VELA MAYOR, nº 6. Madrid. Anaya. 1995, pág. 22.

²⁰ Cfr. UNESCO. *Philosophie et démocratie dans le monde*. París. 1995.

²¹ F. DUQUE. *Presentación de la Historia del pensamiento y de la cultura*. Madrid. Akal. 1996.

y en su prometeica búsqueda de respuestas. Y hemos de recordar que lo imaginativo no quiere decir lo irracional, lo mítico, lo dogmático, sino la empresa quijotesca de acercarnos racional y vivencialmente a la utopía, al horizonte sin límites de la verdad y de los demás valores, sabiendo de antemano que no los vamos a conseguir plenamente, pero sin desfallecer en el intento. Sólo el Hombre, nos dice Platón, por encima de las bestias, por debajo de los dioses, filosofa incansablemente.

Los senderos de la Razón, a lo largo de la Historia, han sido, pues, diversos, arriesgados, creadores, interpretadores de la realidad de cada momento. En las puertas de un nuevo siglo, cuando la ciencia y las tecnologías aparecen como los nuevos mitos del hombre, ha invadido la escena una *razón instrumental*, que ha cosificado la realidad, que ha matado el espíritu, ha instalado en la cúspide de nuestra pirámide de valores *lo útil*, ha secado la gratuidad del gratificante encuentro personal, ha multiplicado el poder de los especialistas, ha olvidado *el sentido de las cosas*.

El Hombre renacentista e ilustrado ha sido desmembrado: sabiendo tantas cosas ignoramos su finalidad; manipulando tantos instrumentos, desconocemos su *para qué*; produciendo tantos bienes, se nos han olvidado los valores que los deben iluminar; siendo tan ricos, permitimos que haya millones de pobres, injustamente maltratados.

Es preciso que nuestros alumnos/as conozcan la apasionante aventura de la Razón, la Historia de la Filosofía occidental y comprendan el amplio despliegue del Logos a través de la Historia en un intento gigantesco de dar sentido al enorme rompecabezas que es el Universo y, para que, sabiendo de dónde vienen, sepan abrir las sendas luminosas de un futuro más racional y justo.

Es preciso, una vez más, que *la Razón se encuentre a sí misma en conexión con la Vida*, para que sepa valorar las conquistas indudables del progreso científico-técnico, pero también para que no olvide que debe imponer su clara y objetiva ley a los simples datos, a los fríos instrumentos, al duro desarrollismo sin entrañas. Ella, inmersa en el torrente vital de cada hombre, de cada pueblo, debe procurar, ante todo, devolvernos, en medio de este vertiginoso mundo que nos zarandea, nos embelesa y nos desborda, el verdadero valor de las ciencias y las técnicas, el genuino y plenificador sentido de nuestra existencia.

PENSAR DESDE LA INDIGENCIA

El ansia de conocer no es una cosa que se pueda señorear, y es esto lo que Platón quiere decir cuando compara al que filosofa con el que ama, y dice que también el que filosofa está *fuera de sí* debido a la sacudida que le produce el espectáculo de *lo admirable* del mundo.

¿Por qué filosofar en vez de no filosofar? «Tal vez porque el secreto de la existencia de la filosofía —explica J.F. Lyotard— pudiera estribar precisamente en su situación contradictoria entre el acto de filosofar y su ausencia posible, entre la vida y la muerte de la propia filosofía... La filosofía es “discontinua”... y

el mismo filósofo acude a ella, en ocasiones, porque se hunde, porque se le escapa entre las manos, porque se sumerge»²².

En esta línea de pobreza e indigencia antropológica, P. Cerezo afirmaba recientemente, en el Congreso Nacional de Filosofía de Granada (septiembre 1995), que «si los dioses han huido, ¿para qué filósofos en tiempos de calamidad? La filosofía no es ya asombro de los griegos ni desgarramiento personal. Nuestro mundo padece una anorexia espiritual, una carencia de daimón. ¿Para qué filosofía si ya no hay nostalgia de verdad? ¿Acaso no podría brillar en estas circunstancias la filosofía en la herida mortal de la carencia?»²³.

Con toda seguridad, sí: «Hay que volver al claro mismo del bosque, al claro mismo de la luz... Si el mundo se ha hecho inhóspito, hace falta que la filosofía impulse un movimiento infinito de racionalidad y libertad, un ingente esfuerzo de comunicación. Debe luchar, en un mundo doliente como el nuestro con altares en los que se ofrecen sacrificios a los dioses más extraños y estériles, por llegar a ser el sólido fundamento de tolerancia para todas las culturas de la tierra, en ese horizonte ilusionante y arriesgado de construir un mundo más justo y valioso.»²⁴

La filosofía ha de proceder incansablemente a interpretar una y otra vez la realidad, siempre con la pretensión de verdad, pero sin poseer nunca una clave cierta de interpretación; ha de admitir la paradoja de que en las figuras enigmáticas de lo existente y sus asombrosos entrelazamientos no le sean dadas más que fugaces indicaciones que se esfuman. La Historia de la Filosofía, en acertada expresión de T.W. Adorno: «no es otra cosa que la historia de tales entrelazamientos; por eso le son dados tan pocos “resultados”, por eso constantemente ha de empezar de nuevo...»²⁵

Quien elija la actividad de filosofar, ha de renunciar, desde el comienzo, a la ilusión de poder interpretar la totalidad de lo real con la fuerza de su pensamiento. Nos hemos de contentar con rastrear sendas, reemprender mil caminos, vadear o superar escollos, porque en esa pesquisa amorosa, a veces *a la luz del mediodía*, a veces en el desamparo o el desconcierto, estriba el noble tuétano de la filosofía. Las respuestas no sacian y la ventana del asombro queda medio abierta.

Lo que quiere el filósofo no es que los deseos sean convencidos y vencidos, sino que sean examinados y reflexionados. He aquí, pues, por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo, y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está, porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, lo dicho y el decir.

²² F. LYOTARD. *¿Por qué filosofía?* Barcelona. Altaya. 1994, pág. 80 y ss.

²³ P. CERZO. *Congreso Nacional de Filosofía*. «Ponencia de apertura». Granada. En Paideia, (1996) nº 34. Enero-Marzo, pp. 128-129.

²⁴ P. CERZO. *Congreso Nacional de Filosofía*. «Ponencia de apertura» o.c., pp.128-129.

²⁵ TH. ADORNO. *Actualidad de la filosofía*. Barcelona. Altaya. 1994, pág. 87.

Cuando nuestros/as alumnos/as conocen los caminos que otros hombres, en otras épocas, han intentado andar, no es para repetirlos fríamente, memorísticamente, sino para comprender el esfuerzo intelectual y vital que aquellos tuvieron que realizar y, para, apoyados en ellos, aupados en sus anchos hombros de siglos, otear nuevas perspectivas originales. Por encima del vértigo y del mareante vaivén de los acontecimientos, modas, noticias y acontecimientos, hay que intentar comprender ideas que trasciendan las circunstancias, aunque partan de ella, abordar las grandes preguntas de siempre y hacerse cargo de su vida con dignidad y arrojo.

Pocos filósofos como Ortega supieron reflejar esta exigencia vital: «No nos hemos dado a nosotros la vida, sino que nos la encontramos justamente al encontrarnos con nosotros mismos. Un símil esclarecedor fuera el de alguien que, dormido, es llevado a los bastidores de un teatro y allí, de un empujón que le despierta, es lanzado a las baterías delante del público... La situación difícil consiste en resolver de algún modo decoroso aquella exposición ante el público que él no ha buscado ni preparado ni previsto.»²⁶

Hay quienes, expuestos así al vivir, se amilanan o se abotargan, se sienten vencidos de antemano y son incapaces de intentar siquiera representar su papel con cierta dignidad y valentía; hay otros, sin embargo, *almas que tienen propensión a la lucidez y al sentido*, que, en las candilejas de la vida, arrojados al escenario, intentan proyectar sobre los demás espectadores los personales rayos de su inteligencia y de su racionalidad. Esa es la verdadera función de la filosofía: Enseñar a nuestros/as jóvenes a amar la luz, la claridad, la autonomía moral, el respeto a sí mismo y a los demás, el *saber vivir* armonizando la búsqueda racional de la verdad con la persecución amorosa de la felicidad, aun a sabiendas de que la empresa nos desborda.

LA FILOSOFÍA EN EL PROYECTO DE EUROPA

Los hombres y mujeres de nuestro tiempo, los europeos de hoy día no estamos ya en la encrucijada: estamos a la intemperie. Sin techo común que nos ampare, sin horizonte que nos arrastre, sin ideal o valor que nos ilumine, caminamos a la deriva como sangrantes Edipos con las cuencas vacías. Sin embargo, Europa no puede aceptar esta situación permanentemente, no puede ser un mero nombre sin contenido, sino que debe aspirar a ser una patria común; no puede identificarse con una bella, pero huera, palabra, sino que debe simbolizar, orgullosamente, el largo caminar de la razón hacia la conquista de la libertad y la dignidad, el ejemplo vivo e inmarcesible en el que se miran los demás pueblos de la Tierra.

Europa debe ser imaginada, pergeñada, construida por los europeos en me-

²⁶ J. ORTEGA Y GASSET. *¿Qué es filosofía?* Madrid. Revista de Occidente. 1969, pág. 230.

ditación permanente y solidaria. Somos lo que somos por referencia a las demás naciones y pueblos del vasto continente, por lo que hemos de evitar la desmembración y el aislamiento. En la aventura de la razón que es la Historia de la Filosofía se puede contemplar al *logos griego* en fructífera síntesis con la *virtus romana*, la *caritas cristiana*, la *humanitas renacentista*, la *libertas ilustrada*, la *dialéctica hegeliana*, la *razón vital orteguiana*, etc., construyendo el más genuino entramado histórico del cual somos herederos.

Solía decir Unamuno que, si profundizásemos en las cosas, comprenderíamos que lo universal y lo individual casi siempre coinciden, que no hay oposición entre sentirse español, inglés o francés, y comprender, además, que todos pertenecemos a esa realidad abigarrada, contraluz de vivencias, crisis de siglos y de culturas, manojos de proyectos y fracasos a la que llamamos Europa y que se expresa de forma sustancial en la historia del pensamiento filosófico.

Estamos muy lejos de defender una vuelta estéril y repetitiva al *osario de ideas momificadas* que algunos han querido hacer de la filosofía; es preciso, por el contrario, recobrar con nuestros alumnos/as la insondable riqueza espiritual e intelectual de los grandes pensadores europeos, aquellos que nos amplían nuestra capacidad de reflexión, de autonomía moral, de tolerancia comunitaria, de rigor metodológico y científico, de profundización en el sentido de nuestra historia común, etc.

Como apunta certeramente Adela Cortina: «Desde los griegos, la marca está registrada: La filosofía debe mejorar la conducta de los hombres.»²⁷ Ni más, ni menos. A Europa le sobra ciencia, pero le falta sabiduría; le sobra técnica, pero le faltan ideales; le sobran sofistas que no creen en la verdad, pero le faltan personas que sepan hacia dónde hay que dirigir el timón.

Querer olvidar la filosofía es como querer poner puertas al campo o prohibir la lluvia en la montaña. Cualquier día, muchos días, inevitablemente, alguien leerá a Platón, a Descartes o a Nietzsche, etc. y *se hará de nuevo la luz en la caverna*. Debe bajar la filosofía al ruedo, a la plaza pública, al cine y al teatro, a la televisión y al periódico, para orientar a los españoles-europeos (que, en palabras de Orrega, «están cansados de la función de esperar») en la búsqueda del verdadero sentido de la realidad, que es libertad, que es solidaridad, para evitar así las fuentes de la angustia y de las injusticias que aún se dan en nuestro continente.

Sólo una verdadera democracia puede permitir el uso de la razón y la filosofía. Las falsas democracias, disfrazadas, no soportan el ilustrado *sapere aude*, ni la claridad cegadora de la reflexión libre. El filósofo, proclamaba Husserl, es el funcionario de la Humanidad: su misión es la humanización del Hombre... Él debe luchar contra el uso alienante de la ciencia para así recobrar el sentido del hombre y su historia.

²⁷ A.CORTINA. Ponencia del «Congreso de Diálogo filosófico: Filosofía ante la encrucijada de Europa». Madrid. Madre Tierra y Diálogo Filosófico. 1995, pág. 434.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN INTEGRAL

La fiesta del espíritu y de la racionalidad no debe morir. En tiempos de crisis espiritual, de egoísmos brutales, de culturas olvidadas, de intolerancias antropológicas, de guerras, genocidios y atropellos de todo tipo, de adormecimiento ético, etc., la filosofía debe impulsar el coraje moral de nuestros jóvenes para que no se cansen de buscar y realizar los valores de verdad, justicia, libertad, bondad, etc., y conseguir un mundo más racional y habitable.

Para evitar la *barbarie del especialista mostrenco* que *desprecia cuanto ignora*, para desenmascarar las ideologías esclavizadoras y fundamentalistas, para dejar de tener miedo a la libertad y llegar a ser hombres y mujeres críticos y autónomos, para superar los relativismos positivistas, descomprometidos y superficiales, indiferentes ante las injusticias y crímenes, etc., es preciso que nuestros alumnos aprendan a filosofar.

Si queremos que interpreten correctamente el progreso científico-técnico, el mundo consumista sometido al marketing y a la publicidad, la frivolidad ambiental promovida y alentada por ciertos medios de comunicación de masas, el olvido de la cultura, el trabajo y el estudio como fundamentos de mejora y progreso, etc., parece necesario que conozcan y construyan su propia filosofía.

Si estamos convencidos de que es preciso no perder de vista el *reino de los fines*, es decir, no tratar nunca como un *medio* a otra persona, sino considerarla en toda su dignidad, sea cual sea su profesión, sexo, nacionalidad, estatus social o condición; si pensamos que tenemos derecho a imaginar un país más creador y solidario, en el que el saber científico-técnico se armonice con los saberes estéticos, la reflexión filosófica debe formar parte del bagaje educativo de nuestros jóvenes alumnos.

El desarrollo de las democracias, el avance de las tecnologías cada vez más sofisticadas, el vértigo de los tiempos, el ojo implacable del Estado que elimina inexorablemente la intimidad de los ciudadanos, las propagandas políticas y consumistas con sus mensajes avasalladores, la sociedad cambiante y plural, etc., exigen, sin duda, ciudadanos libres, con capacidad crítica para tomar decisiones ante la avalancha de datos e información que se les viene encima y para no perecer masificados e inermes, manteniendo, por contra, la dignidad y la racionalidad.

La filosofía, en los niveles de Educación Secundaria, debe ayudar a formar hombres y mujeres reflexivos, autónomos, activos, con capacidad para crear y realizar valores que sostengan y den sentido a la sociedad en la que viven. Partiendo de las experiencias intelectuales y vitales de los jóvenes, motivándolos convenientemente, la filosofía debe plantear al adolescente las grandes preguntas de siempre: *¿Quién soy yo? ¿Qué es la realidad? ¿Qué es la sociedad? ¿Qué puedo conocer? ¿Qué tengo que hacer? ¿Qué me cabe esperar? ¿Qué es el ser humano?*

Para que el joven no se sienta desquiciado, perdido, sin norte, la filosofía debe perseguir una finalidad integradora, armonizadora, globalizadora, educando la personalidad del alumno/a en todas sus dimensiones: intelectuales,

volitivas, afectivas, estéticas, etc. Para todo lo cual hay que potenciar un cuerpo sano y vigoroso; una mente ágil y analítica; una personalidad equilibrada; una sensibilidad estética que sepa vibrar ante la naturaleza y el arte; una educación moral, personal y social, abierta a todos los valores, sin dogmatismos ni frivolidades relativistas; un dominio de las técnicas de estudio y aprendizaje de la expresión de los propios pensamientos y sentimientos; una apertura constante al mundo de la cultura, de la ciencia, de la técnica, para desde allí, en una *visión interdisciplinar*, intentar hacer ver al joven adolescente que el saber es único, que no hay oposición entre las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza y que, en definitiva, todos los caminos hacia la verdad deben ser complementarios.

Es precisamente de esta visión de la filosofía como saber sintetizador de las demás ciencias, de la que vamos a tratar a continuación, para finalizar, después, con otra perspectiva filosófica fundamental en la Educación Secundaria: la filosofía como suprema expresión del arte de vivir dignamente, éticamente. Nos parecen dos líneas maestras.

FILOSOFÍA Y CIENCIAS

Escribe Ortega en *La idea de principio en Leibniz* que si fuera suprimida la Filosofía, el hombre quedaría estupefacto, y la estupefacción prolongada genera estupidez. Son los más conocidos de nuestros científicos, conscientes de la instrumentalización tecnológica, los que afirman que nunca el hombre ha desconocido tanto su propia naturaleza, a pesar de que nunca haya conocido tantos datos; es preciso un saber más universal, más humanizador, más esclarecedor de los métodos, más purificador de las metas y fines morales de cada ciencia; es preciso un *ajuste crítico* de los resultados científico-técnicos para evitar en nuestros alumnos/as una imagen pobre, irreal, fragmentada de la realidad.

Hemos de tener en cuenta que la LOGSE propone como objetivo primordial de la filosofía: «Promocionar la actitud reflexiva, crítica que someta a consideración y análisis la diversidad de aspectos de nuestra experiencia, los supuestos que subyacen al discurso de las diferentes ciencias e ideologías, a fin de integrarlas y recomponerlas.» Cada día, se hila sabiduría suficiente para curarnos de nuestros males, pero no existe un telar que las pueda tejer. Nuestros problemas nos abaten por falta de una conciencia integradora. Se da por supuesto que el conocimiento se divide en unidades fijas, marcadas por la disciplina, el curso, la hora, la lección, el libro, el examen, las horas-crédito, los títulos, etc.

Sin embargo, a pesar de este panorama de súper-especialización, en ninguna época se ha sentido el Hombre más problemático ante sí mismo que en nuestros días. Escribe Luis Cifuentes que «el haber hecho dejación mutua los filósofos y los científicos de un diálogo racional entre ambas comunidades ha contribuido sin duda a precipitar más aún la llamada *muerte del hombre*»²⁸.

²⁸ L. CIFUENTES, *Paideia*. (1989). Abril-Junio 1989, pág. 22.

Esta peligrosa dicotomía la han detectado muchas veces científicos y humanistas notables, como Julio Caro Baroja, quien pensaba que lo más negativo que observaba es una tendencia oficial a considerar las carreras científicas y técnicas como prioritarias, disminuyendo y despreciando la importancia de las humanidades y que los científicos se estaban peligrosamente deshumanizando.

En el Congreso Nacional de Filosofía del año 1991 organizado por la S.E.P.F.I., el biólogo Faustino Cordón finalizaba su ponencia de esta forma: «Creo que el filósofo y al científico les corresponde desempeñar en cooperación un papel esencial de integración y síntesis en nuestra época... La actividad científica y humanística están siendo mutiladas por el aislamiento recíproco en que se producen... Hay pocos hombres de ciencia con la preocupación ingenua por aprender que tuvieron Galileo, Newton, Faraday..., ni con su capacidad de síntesis y de comprensión global de la realidad.»

Recordaremos, para finalizar este apartado, algunas de las conclusiones de las Jornadas celebradas hace algunos años por la *Asociación Nacional de Inspectores de Bachillerato* en las que se afirmaba que los hombres y mujeres de nuestra época vuelven la cabeza para buscar orientación, sin que algún hábito de racionalidad ponga orden su caos. Se necesita, pues, la confirmación de una perspectiva de ser humano, de persona, capaz de conducirse a sí mismo, de saber a dónde dirigirse, etc. Olvidar el continuo y productivo diálogo de ciencia y filosofía indicaría un error histórico para la escuela del que no queremos participar. Al mismo tiempo, la construcción de la problemática filosófica ha de iniciarse en y desde las necesidades e intereses de la racionalidad adolescente, porque las respuestas que recibe del ámbito científico son insuficientes para la toma de postura global, para los compromisos personales que a esa edad se autodemandan.

FILOSOFÍA: VIDA Y ARTE

También la filosofía debe ser saber integrador de las actitudes comportamientos. Recordemos la LOGSE: «Integrar y recomponer la diversidad de conocimientos y valores que poseen los alumnos..., desarrollar un pensamiento autónomo y crítico y una actitud abierta a nuevas formas de pensar, de actuar, de sentir...», son objetivos primordiales de la filosofía.

Así pues, la filosofía debe educar, formar hombres y mujeres que sepan gobernar con sustantividad su propia vida, su propio destino personal. En palabras de Giner de los Ríos, «hombres de una pieza, en unidad consigo mismo, con los demás, con la Naturaleza...» En la Educación Secundaria, la filosofía debe ser educación para la vida, ya que desarrolla en nosotros sentidos y talentos desconocidos. «Vemos, olemos, oímos, sentimos mucho más. Leemos los mismos libros de antes –nos recuerda Esperanza Guisán– escuchamos los mismos discursos, asistimos a las mismas tertulias, descansamos en los mismos lugares, acudimos al mismo trabajo y todo, mágicamente, aparece transformado y trastocado... Sabemos que sabemos lo que sabemos. Sabemos hasta dónde sa-

ben los demás...Nos creíamos necios y aprendemos lenta y fructíferamente a hacernos más sabios...»⁵¹

La filosofía debe ayudar a integrar teoría y práctica, ciencia y arte, ya que ninguna teoría tienen sentido si no se incorpora a la vida y toda vida sería caótica si en ella no se pudieran rastrear los principios racionales morales. Todo en la vida se resuelve en acción, todo tiene su aspecto artístico siempre que se produzca una ordenación armónica y sistemática de todas las esferas de la existencia, subordinadas al fin superior de saber vivir, de dominar el arte de vivir bien.

«La filosofía adquiere poder, deviene jubilosamente poderosa y fértil cuando afirma conjuntamente a Hume y a Kant –sigue afirmando Esperanza Guisán– cuando vierte en las vasijas nuevas la mezcla afrodisíaca de lo mejor de las aportaciones de ambos filósofos: una conjunción armoniosa de pasión y razón, de sentimientos y racionalidad..., un bosque aromático en donde se confunden sentimientos, deseos, pulsiones y el marco armonizador que hace compatibles los unos con los otros.»⁵²

Se debe convertir el saber filosófico en actividad que sepa sacar de cada uno de nuestros alumnos/as la propia esencia originaria y llevar a plenitud todas las virtualidades y potencialidades que encierra. La educación filosófica es una obra unitaria e indivisible que se debe extender desde la cuna a la sepultura, en una concepción interdisciplinar y cíclica. La persona no es algo acabado o cerrado, sino una vocación que cumplir a lo largo de la vida; toda vida implica, pues, una filosofía, una actitud ante las cosas; el pensamiento también es vida, pero vida reflexiva y consciente de sí misma, convirtiendo al hombre del sentido en hombre del espíritu. La filosofía debe ser el esfuerzo constante de vivir bien en un sentido platónico, en el que se da una perfecta armonía entre lo verdadero, lo bueno, lo bello.

Manuel B. Cossío, discípulo de Giner de los Ríos, uno de los españoles más notables en el campo de la educación, decía que el arte no es solamente contemplación de lo bello, sino que es, sobre todo, plena realización de la vida dentro de un equilibrio de todas las perspectivas y posibilidades del ser humano. Tan bello es un cuadro del Greco como una vasija de cerámica, un bordado o una sinfonía, etc. Lo que importa es el talante, el espíritu, el deseo de realización y perfección que debe animar todas las acciones humanas. Y todo eso hay que enseñárselo a nuestros jóvenes alumnos para que sepan captar la inmensa riqueza vital que les rodea e intenten hacer de su vida una obra de arte.

En esta noble función de impulsar a vivir es el profesor de filosofía, el maestro, el verdadero partero socrático, el que debe sugerir, apoyar, ayudar a parir la verdad que cada uno lleva en su conciencia, en su mente: «Dadme un buen maestro y él improvisará la escuela. Enviemos a la educación a los hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites... Lo importante no

⁵¹ E. GUIÁN. *Manifiesto hedonista*. Barcelona. Antrhopos. 1990, pág. 118.

⁵² E. GUIÁN, o.c., pág. 116.

son las leyes, ni los métodos, sino la persona, el maestro que haya de aplicarlos. –nos recuerda Cossío. Sólo prevalecerán en las entrañas de la Humanidad: aquellos principios por cuyo triunfo sea menester rendir lo más puro y noble de nuestras vida.»³¹

³¹ M. B.Cossío. *Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza*. Tesis Doctoral de José Luis Rozalén Medina. Universidad Complutense de Madrid. 1990.

III.3 La Filosofía en la enseñanza media: observación, traducción, simulación³²

Ignacio Izuzquiza

La finalidad de las tesis que se exponen a continuación estriba en conocer las líneas generales de la argumentación y ofrecer un material de discusión en torno al papel de la filosofía en la enseñanza media. En cualquier caso, el fundamento teórico de estas tesis se encuentra en otros escritos ya publicados³³.

TESIS INICIALES

1. Todas las propuestas que aparecen en mi contribución tienen el carácter de ser *abiertas*. Solamente en tanto que material que incentive el diálogo y la re-

³² Las tesis que se recogen en este apartado sintetizan las líneas generales sobre el tema, expuestas en el *Curso de actualización científica y didáctica para profesores de Filosofía*. Subdirección General del Ministerio de Educación y Ciencia. CEP de Vallecas de Madrid. Enero-febrero, 1988.

³³ I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid, Anaya, 1982.

I. IZUZQUIZA. «I a filosofía en el Bachillerato: una exigencia de traducción gnoseológica». *Papers de Batxillerat*, 1 (1982), pp. 1-6.

I. IZUZQUIZA. «Enseñar Filosofía: retos de una maldición». *Quimera*, 36 (1984).

flexión tienen valor. La *apertura* de las mismas implica, también, su provisionalidad y el testimonio de que se ofrecen como una *confesión personal*.

2. Cualquier planteamiento de la enseñanza de la filosofía debe hacer referencia a la situación de la asignatura en el conjunto del currículum. Éste se presenta como un contexto necesario que hará resaltar las particularidades de la filosofía, como asignatura concreta. Parece importante realizar una reflexión acerca de lo que la Filosofía puede aportar al alumno, independientemente de los planteamientos gremialistas de los propios profesores o de la comunidad filosófica nacional.

3. La reflexión acerca de la Filosofía tiene sentido sólo en tanto es ésta una actividad filosófica. No se admite, en mi propuesta, la especificidad de la didáctica (que, en mi opinión, pertenece al amplio espectro de las *ciencias de la información* o al *procesamiento de la información*) de la filosofía. Ésta tiene sentido en tanto es una *actividad recursiva respecto al mismo contenido de la filosofía*. La didáctica, si es algo, lo es en cuanto perspectiva o modo de consideración de la Filosofía, y tiene, siempre, una clara incidencia en el desarrollo de la actividad filosófica. *La enseñanza de la filosofía se convierte, así, en un verdadero problema filosófico, en el que se entrecruzan los "contextos" de descubrimiento y justificación del mismo discurso filosófico*. Solamente en tanto *actividad interna*, generada por la propia filosofía, puede hablarse de *didáctica* de la filosofía u *observación interna de la filosofía por sí misma*. De ahí, que sería procedente plantear un cambio de denominación: de *didáctica* de la filosofía a *observación interna de la filosofía por sí misma*. Únicamente en este marco conceptual puede tener interés la reflexión sobre la didáctica de la filosofía y solamente así podrá ser eficaz para un planteamiento coherente del lugar de la Filosofía en el Bachillerato y para una adecuada reflexión de la misma con carácter relevante. No tener esto en cuenta, no considerar la relevancia filosófica de la didáctica de la Filosofía supone olvidar cuánta razón tienen quienes desprecian la didáctica de la Filosofía como algo ajeno a la Filosofía misma. Un planteamiento que, muchas veces no se encuentra exento de razón.

4. Es importante reflexionar sobre el papel y la función que tiene el profesor de Filosofía. En cualquier caso, cuando se le compara con los profesores de otras asignaturas, debe destacarse su peculiaridad y plantearse la razón de la misma. La figura del profesor de Filosofía encierra gran parte de los componentes fundamentales de la asignatura que enseña: es, ella misma, una *figura conceptual*, cuya función no puede dirimirse solamente con planteamientos curriculares o psicológicos. Ante todo el profesor de Filosofía deberá ser un filósofo que lleve a cabo una actividad filosófica (en algunas formas o niveles). Su función consistirá en *observar y traducir* (funciones que se elucidarán en esta propuesta). El profesor de filosofía deberá ser un creador de estímulos conceptuales, que desarrollen en sus alumnos algunos de los niveles propios de la reflexión filosófica.

5. Enseñar Filosofía supone plantear el reto kantiano, que establece la equivalencia entre enseñar filosofía y hacer filosofía. Ello obliga a derivar importantes conclusiones respecto al contenido de la enseñanza filosófica. Y, sobre todo, exige la *elaboración de una teoría de las "pasiones filosóficas" que debe encon-*

trarse en el origen de todo planteamiento activo de la enseñanza de la Filosofía. Asimismo, solamente desde una perspectiva que exija una gran base teórica podrá abordarse el problema de la enseñanza de la Filosofía. Tres son entre otros, los elementos que se proponen en esta reflexión como fundamento teórico: los conceptos de observación, traducción y simulación.

LA TEORÍA DE LA OBSERVACIÓN

En mi propuesta para la enseñanza de la Filosofía ocupa un lugar importante la denominada *teoría de la observación*. Su elaboración, importante en la actualidad, supone combinar *importaciones teóricas de diferentes disciplinas*: psicología cognitiva, cibernética, teoría de decisiones, teoría de sistemas, teoría del diseño, etc. Contar con una adecuada *teoría de la observación* se encuentra, todavía, en una etapa inicial. Y, lo que es más interesante, supone un campo multidisciplinar, lleno de interrogantes, donde coinciden diferentes ciencias. La *teoría de la observación* es, hoy día, un campo problemático de enorme interés, en tanto él mismo genera toda una serie de fascinantes cuestiones que se ofrecen a la resolución de los investigadores.

En una primera aproximación conceptual, identifico *observación* con la *manipulación de un esquema de distinciones*. Crear distinciones supone siempre ampliar las posibilidades de observación. Este planteamiento lleva a acotar el sentido del término *distinción* y el establecimiento de *códigos de distinciones*, que sean eficaces para sostener esquemas de observación.

Es preciso rechazar la arraigada consideración de que observar es una actividad pasiva y mecánica. En realidad, una teoría de la observación sólo podrá construirse si tiene en su base una reflexión adecuada del concepto de actividad y transformación. *El concepto de observación que propongo rechaza toda concepción mecanicista y toda consideración "especular" del conocimiento.*

Toda observación se encuentra unida a una teoría de la sensibilidad. Por lo tanto, considerar la teoría de la observación supone reflexionar, aun cuando sea de modo provisorio y elemental, acerca de una teoría de la sensibilidad. Y, en el caso de la filosofía, de una teoría de la sensibilidad filosófica. ¿Qué rasgos puede tener la sensibilidad filosófica? ¿Qué instrumentos pueden llegar a crear una sensibilidad conceptual determinada?

Una propuesta teórica debe tener siempre en cuenta el objeto de su aplicación. En nuestro caso, este objeto de aplicación son las condiciones concretas del curso y del aula de Filosofía. Éstos, y el profesor que se encuentra en ellas, deben ser motivos para la elaboración de una sensibilidad filosófica y el ejercicio de la observación filosófica. Solamente teniendo clara la riqueza de la propuesta teórica, podrán dilucidarse los instrumentos para llevarla a cabo. Actuar de otro modo obliga a mantener posturas de extrema ingenuidad.

LAS TEORÍAS DE LA SIMULACIÓN Y LA TRADUCCIÓN

El estado actual de la teoría de la *simulación* y su relevancia teórica: la *simulación* encierra los momentos de repetición y creación, que anulan todo mecanicismo o linealidad en los planteamientos. Análisis de los modelos del *interprete* musical o del *actor* teatral.

La relevancia del concepto de *traducción*: Toda “*traducción*” encierra una *operación contradictoria*, cuya positiva resolución comporta una nueva actitud y un nivel de extremada novedad (que, entre otras cosas, hace posible la vida y la cultura). Solamente manteniendo una apertura consecuente a la teoría de la *traducción*, en sus aspectos más generales, podrá entenderse que una clase de filosofía sea una actividad de *traducción*.

En nuestro caso, las dos anteriores teorías se vierten sobre el discurso filosófico. Éste es el objeto de la simulación y de la traducción. Para ello, deberá realizarse una sencilla anatomía del discurso filosófico, con el fin de obtener de la misma los rasgos que sean objeto de la simulación y de la traducción. Esta anatomía –que supone siempre, por parte del profesor, un conocimiento adecuado de su asignatura– debe tener siempre presente el conjunto del discurso filosófico, pero permite plantear objetivos diferentes para ser trabajados en la clase o en un curso, así como diferentes niveles de generalidad y dificultad de los mismos.

Mi propuesta afirma, radicalmente, la *unidad del discurso filosófico en sus rasgos generales y su estructura* (aun reconociendo variaciones del mismo, que tienen rango autónomo y diferencias de intereses que contribuyen a plantear la existencia de diferentes tipos de filosofía).

De ahí que la reivindicación de una *filosofía* de adolescentes o de niños parezca contradictoria y no resulte aceptable. La diferencia de niveles en la enseñanza de la Filosofía debe situarse en la diferencia de elementos del discurso filosófico que se pongan a la consideración del alumno y, sobre todo, en el contenido de los mismos (que depende del nivel de conocimientos, de experiencia y de observación del alumno). Asimismo, no creo que sea posible hablar de una Filosofía académica y de una Filosofía de Bachillerato. Ésta será tanto más auténtica cuanto más se encuentre unida aquélla. *El problema fundamental estriba en encontrar puentes de unión. Y ello sólo podrá realizarse en el terreno de los fundamentos teóricos que sustenten las propuestas concretas que se planteen.*

El profesor de filosofía será un creador de situaciones, un productor de estímulos, en las que se estructuren situaciones de simulación y traducción. En esta tarea se unen los tres fundamentos conceptuales de nuestra propuesta: observación, traducción y simulación. Es muy importante tenerlo muy claro, antes de realizar planteamientos más concretos. Éstos sólo tendrán valor en cuanto permitan apreciar el valor de la estructura teórica que los subyace. Así, un curso diseñado de un modo riguroso no será más que una particular confirmación de la teoría, que obligará a formularla y a renovarla tantas veces sea necesario hacerlo.

EL DISCURSO FILOSÓFICO Y LA EXPERIENCIA COTIDIANA DEL ALUMNO/PROFESOR

Esta sección de mi propuesta pretende considerar la relación existente entre la experiencia cotidiana del alumno y el modo en que se trabaja (o debe trabajar) en un curso de Filosofía. Se trata de un *tema conflictivo* sobre el que no parece haber existido un trabajo conceptual específico, si exceptuamos los trabajos –ampliamente conocidos, pero utilizados parcialmente– de la psicología cognitiva (por ejemplo, Piaget, Vigotsky).

La polémica del tratamiento que debe tener la experiencia cotidiana del alumno se amplía al considerar los cursos de introducción a la ética –*graciosamente* entregados por el MEC a los profesores de Filosofía–, que se extendían a todos los cursos del BUP (y, por tanto, abarcaban un amplio espectro de edades psicológicas, cubriendo totalmente la denominada *crisis de crecimiento adolescente*).

Frente a otras propuestas existentes, pienso que, en este tema deben considerarse los siguientes elementos:

- a) *La experiencia cotidiana es un punto necesario de partida* de todo conocimiento intelectual, incluido el filosófico.
- b) Todo conocimiento (y, en especial, el obtenido mediante el estudio de la Filosofía), mantiene una *relación conflictiva* con la experiencia cotidiana: la acepta como su punto de partida para ponerla en cuestión de modo radical. Este elemento conflictivo es especialmente importante en los cursos de introducción a la Filosofía, en tanto que la Filosofía supone abordar las *obviadas* de la experiencia cotidiana, esos elementos constantes y compartidos por los seres humanos de una determinada comunidad histórica y geográfica que parecen quedar fuera de toda crítica por su propia cercanía. La Filosofía ejerce, por su propia constitución, un trabajo de *extrañamiento* de la experiencia cotidiana, que tiene como resultado su apropiación crítica, en un movimiento de doble sentido.
- c) Este carácter crítico de la reflexión filosófica respecto a la experiencia cotidiana, exige contar con instrumentos adecuados de crítica y tratamiento de esta experiencia. Estos instrumentos equivalen al conjunto de conocimientos (los famosos *contenidos*) construidos a lo largo de la historia de la filosofía y del conjunto de las ciencias sociales y naturales (cuyo resumen criticable constituye el conjunto del curriculum de las asignaturas del Bachillerato). *En manera alguna puede realizarse una crítica de la experiencia cotidiana sin poseer estos instrumentos, que son especializados, han sido construidos a lo largo de una tradición y muestran carácter específico.* De ahí que sea, absolutamente necesario, contar que el alumno posea este tipo de conocimientos a la hora de abordar su propia experiencia y poder procesarla. En manera alguna se admite en mi propuesta la posibilidad de que pueda haber una crítica de la experiencia cotidiana sin la presencia de elementos técnicos que ayuden a realizarla con eficacia.

- d) Es evidente que existen niveles de desarrollo de la experiencia cotidiana. Pero estos niveles son, fundamentalmente, niveles de contenido. Las operaciones básicas de crítica de esta experiencia son constantes desde una etapa de la evolución psicológica, que coincide con la etapa de 3º BUP-COU (1º y 2º del nuevo Bachillerato). Estas operaciones, que deben formarse en la Enseñanza Media se ampliarán a medida que se amplíe el objeto de su aplicación, a medida que se amplíe el contenido de la experiencia a la que se aplican los conocimientos. De ahí que sea extremadamente importante aislar el conjunto de operaciones intelectuales que permiten un tratamiento crítico de la experiencia cotidiana del alumno, para su aplicación en un programa de Filosofía de Bachillerato. Semejante perspectiva contribuye a establecer una unidad entre las asignaturas diferentes del curriculum y a señalar sus diferencias en base a diferencias de contenido y a diferencias de perspectiva sobre la experiencia, el mundo que nos rodea y la acción sobre el mismo.
- e) Parece evidente que existen diferencias entre los rasgos de la experiencia cotidiana del alumno y los del profesor. Más aún, debe reconocerse una autonomía parcial (que siempre debe delimitarse conceptualmente) de la experiencia cotidiana del alumno. Sin embargo, *estas diferencias no son substantivas y no deben permitir que una clase de Filosofía de Enseñanza Media sea un lugar donde se discuta de modo anárquico (o, lo que es lo mismo, faltos de fundamento conceptual) una serie de "temas" sin consistencia alguna, que no permiten su tratamiento de modo sistemático ni de forma rigurosa.* El mantener esta diferencia en las calidades de la experiencia, puede llevar a considerar la Filosofía como una simple conversación de café, en la que los argumentos, las operaciones intelectuales básicas y, sobre todo, el tratamiento de la experiencia cotidiana resulten ineficaces y vacíos.
- f) Los instrumentos conceptuales, las técnicas, las perspectivas, etc., del tratamiento crítico de la experiencia cotidiana han sido formados de modo coherente (aunque, evidentemente, criticable) a lo largo de la tradición filosófica. Intentar que el alumno forme parte –aun cuando sea de modo elemental, pero serio y riguroso– de esta tradición y de la comunidad que la sustenta, equivale a afirmar que el alumno procesará su propia experiencia cotidiana asumiendo el trabajo de la comunidad filosófica, simulando su comportamiento, observando su propia experiencia y traduciendo los problemas técnicos que se plantean en la comunidad filosófica.

LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO LABORATORIO CONCEPTUAL

Toda propuesta teórica sobre la enseñanza de la Filosofía debe considerar las condiciones concretas de la enseñanza y sus condicionamientos materiales, sociales y temporales. Todo ello sin olvidar el fundamento teórico que la sustenta y que la hace distintiva (de otro modo, no se convierte más que en una *receta didáctica*, que, en el fondo, no es más que una receta del sentido común). *Mi propuesta propone que un curso de introducción a la Filosofía se transforme en*

un curso donde se ejercite la operación teórica de la observación, se realice la simulación del discurso filosófico ya constituido, y se trabaje según las normas de la simulación, por parte de los alumnos, del comportamiento de un filósofo técnico. Todo ello se resume en la consideración de la clase de Filosofía como un "laboratorio conceptual", lo que debe entenderse como una figura teórica o conceptual, que traduce propuestas muy concretas de la teoría del conocimiento.

La consideración de una clase de Filosofía como *laboratorio conceptual* supone abordar, muy seriamente, la consideración de los programas oficiales de la asignatura que se imparte en el curso. Éstos deben ser interpretados por el profesor (y nunca por el autor del libro de texto, como suele ser habitual) y considerados como un punto de partida para su propio trabajo. *El rigor de los programas no puede nunca traducirse en la imposibilidad de transformar una clase convencional de Filosofía, sino en una exigencia mayor de creación e imaginación a la hora de diseñar un curso.* Asimismo, debe considerarse que el sujeto de aprendizaje en un curso es, casi siempre, un sujeto colectivo, un grupo de alumnos, que tiene una lógica propia y en la que deber incluirse la consideración del alumno individual. Ello exige una serie de condiciones que el profesor debe tener muy en cuenta, unas técnicas ya empleadas con éxito y (lo que es siempre fundamental en todo trabajo colectivo, grandes dosis de "sentido común").

Mi propuesta considera una serie de elementos que pueden contribuir a la transformación de una clase convencional de Filosofía en una clase considerada como *laboratorio conceptual*. Entre los *instrumentos más importantes de esta transformación* deben tenerse en cuenta los siguientes: a) operaciones conceptuales básicas; b) técnicas de grupo, que ayuden al trabajo con el *sujeto colectivo* de la clase; c) rudimentos de lógica de preguntas o *lógica informal*; d) fuentes de información y constitución de una biblioteca elemental; e) elaboración, oral y escrita del discurso de los alumnos.

En mi propuesta teórica, ocupa una importancia fundamental la *presentación del programa en unidades sistemáticas de problemas*. Esto es especialmente importante en un curso de introducción a la Filosofía (el actual 3º de BUP o 1º del nuevo Bachillerato, las clases de ética, siempre que éstas cumplan determinadas características). Ello supone establecer una *particular arquitectónica*, en la que se encuadran los conceptos aislados y los instrumentos conceptuales con los que se desea trabajar a lo largo del curso. Semejante *arquitectónica* debe ir en contra del atomismo que parece caracterizar a los programas habituales y debe ser elaborada por el profesor, de acuerdo con sus intereses y con los condicionantes de su clase.

La actividad básica a lo largo del curso (en especial, en curso de introducción a la Filosofía), se realizará mediante la *realización de "experimentos conceptuales"*. El diseño de estos experimentos tiene una fundamental importancia. Su ejecución supone la unidad de observación, traducción y simulación que ha sido apuntada en esta propuesta. Se ofrecen algunos modelos concretos de diseño y pautas para su realización. La elaboración de un discurso racional que reinterprete, con la ayuda de instrumentos y conocimientos técnicos, la experiencia cotidiana del alumno es una meta fundamental de la propuesta planteada.

LA FUNCIÓN DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

La Historia de la Filosofía tiene una especial relevancia en los programas oficiales de enseñanza de nuestro país. Más aún, suele ser la asignatura *preferida* para una gran parte de los profesores, por cuanto presenta un contenido más estructurado y resulta más sencilla, en apariencia, de constituir objeto de un curso académico. Desgraciadamente, el curso de Historia de la Filosofía puede llegar a convertirse en una repetición memorística de conceptos –muchas veces incomprensibles para los alumnos– o de *esquemitas* que sirven para la tranquilidad del profesor de turno. Esta situación queda reforzada, en su aspecto negativo, por la evidente presión del *espectáculo* de la selectividad universitaria, que condiciona a los alumnos y a los profesores. Un condicionamiento que resulta, tanto más grave, cuanto que los contactos de la Universidad con el profesorado de Enseñanza Media, quedan, muchas veces, limitados, a las exigencias de la selectividad.

Pienso, en una primera aproximación, que un curso de Historia de la Filosofía debe considerar las siguientes cuestiones:

- a) *La Historia de la Filosofía debe completar, de modo contundente, el curso de introducción filosófica.* Solamente entonces será un curso *verdaderamente* filosófico. El curso de Historia de la Filosofía tiene su pleno sentido en tanto se ha aprendido, aun cuando sea elementalmente, a esbozar una reflexión filosófica coherente. Por todo ello, parece necesario establecer una *relación interna* entre el curso de introducción a la Filosofía y el curso de Historia de la Filosofía.
- b) Dados los rasgos de la Enseñanza Media en nuestro país y, aun admitiendo la peculiaridad conceptual de la Historia de la Filosofía, pienso que podría ser sustituido el actual programa de Historia de la Filosofía por un programa de *Historia de las Ideas* o de *Historia Intelectual*. De este modo, el pensamiento de los clásicos podría quedar incluido en un contexto más amplio, y el alumno podría adquirir, de esta asignatura, elementos para su propia reflexión y orientación histórica. Ello supone, evidentemente, una seria reflexión acerca de las peculiaridades de un programa semejante, que debe tener en cuenta la viva discusión contemporánea en torno a la especificidad de la Historia de la Filosofía y de la Historia Intelectual.
- c) La metodología que se encuentra implícita en esta ampliación de la Historia de la Filosofía debe tener siempre en cuenta la necesidad de proveer al alumno con claves de interpretación de nuestra propia época y con el desarrollo –ya iniciado en el curso introductorio– de la capacidad de construir un discurso racional con rigurosa coherencia. Para la fundamentación de esta metodología, parece imprescindible tomar en consideración las propuestas más relevantes que se ha producido en los últimos años en torno al estudio de la Historia y de las Ciencias sociales, que encuentran un reflejo en las discusiones de quienes cultivan la denominada Historia Intelectual.

- d) *El contacto con los textos y el procedimiento hermenéutico que debe realizarse con ellos tiene una extrema importancia.* Sólo con una seria perspectiva teórica puede proponerse una metodología de lectura de los textos, que es imprescindible en un curso de Historia de la Filosofía, y evitar algunas incoherencias en este sentido, que comienzan a ser frecuentes en los textos de la asignatura. Mi propuesta de *“lectura colectiva” de un texto filosófico* pretende contribuir al debate de la elaboración de esta metodología. Lectura colectiva de un texto filosófico.
- e) En cualquier caso, un curso de Historia de la Filosofía debe tener un *componente de información, ofrecido por el profesor de la asignatura y una serie de contactos con los textos clásicos*, que darán lugar a diferentes ejercicios y experimentos por parte de los alumnos. De otro modo, el curso de Historia de la Filosofía se convierte en una simple clase magistral (ilustrada con *magistrales* esquemitas, que son invitaciones a la repetición mecánica), que ofrece una engañosa comodidad para el profesor y un suplicio para los alumnos. Toda interesante clase magistral deberá provocar reacciones intelectuales que provocan actividad en los alumnos. Es ésta una verdad tan vieja como la historia del conocimiento humano, que recoge el sentido común y que se encuentra en la base de toda mi propuesta.

LAS CONTRADICCIONES INTERNAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Se ha de reflexionar, por último, sobre la propia contradicción inherente que conlleva la enseñanza de la Filosofía por el profesor de Filosofía de Educación Secundaria. Algunos de los temas que proponemos de cara a futuros debates e investigaciones sobre el tema son los siguientes: a) El definitivo valor de una verdadera clase magistral (contra las exageraciones del método activo); b) la exigencia de formación adecuada del profesor de Filosofía; c) la necesaria actividad investigadora del profesor de enseñanza media; d) el contacto con la Universidad, etc.

III.4 Un problema metafilosófico previo: ¿es posible enseñar y aprender Filosofía?

Luis María Cifuentes

A lo largo de la historia de la filosofía, ella misma ha ido replanteándose continuamente la propia autoconcepción de su saber y la misma posibilidad de su enseñanza. Ninguna otra disciplina o materia científica se ha planteado con tanta frecuencia desde sus mismos orígenes y con tanta virulencia el sentido de sí misma y de su enseñanza hasta nuestros días. Ello ha dado lugar a una reflexión específica de carácter *perifilosófico* o *metafilosófico* que no tiene parangón con las ciencias, ya que todo lo que se puede denominar *metalingüística* o *metaciencia* se convierte por ello mismo en reflexión filosófica y ya no es lingüística ni ciencia propiamente dicha.

El tema de si la filosofía es enseñable o no, de si se puede por tanto aprender o no, se plantea por primera vez en el mundo griego, con Platón, que defiende a través de Sócrates y contra los sofistas una concepción del saber filosófico que establece nexos entre la filosofía y su posibilidad de ser transmitida a otros; en definitiva, en Platón se encuentra ya la tesis de que la didáctica de la filosofía es esencial y constitutivamente filosófica y no un mero instrumento técnico externo de apoyo a la misma actividad filosófica. Varios diálogos platónicos (*Protágoras*, *Gorgias*, *Menón* y, sobre todo, *Teeteto*) son el elemento clave para entender la tesis de la posibilidad de enseñar y aprender filosofía. En ellos, según el profesor E. Martens, se puede elucidar la crítica al relativismo antropológico y

epistemológico de Protágoras y la posibilidad de que la ciencia, el saber, sea cognoscible y trasmisible de maestros a discípulos³⁴.

El problema con que se enfrentó Sócrates y en nuestros días todos los defensores de la tesis de la *enseñabilidad* (*docebilitas*) de la filosofía es, ante todo, saber si existe una ciencia, unos contenidos científicos que se puedan transmitir. Si no hay ciencia de la virtud ni nociones objetivas ni universales de carácter filosófico acerca de la justicia, del bien, de la verdad y el *hombre es la medida de todo*, el *homo-mensura* de Protágoras, entonces la ciencia se convierte en sensación y el conocimiento humano no supera los límites del subjetivismo. Si la verdad es posible buscarla mediante el diálogo que permite superar preconceptos y prejuicios ingenuos basados en el saber vulgar y cotidiano o en el dogmatismo positivista actual, pienso con Platón y Sócrates, entonces es posible enseñar a filosofar mediante la práctica de la argumentación y la búsqueda del concepto universal que trasciende las simples y falsas opiniones. La misma tesis es defendida por Kant y por todo el idealismo alemán (Fichte, Schelling y Hegel) respecto a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía; de hecho sus escritos pedagógicos acreditan su interés y preocupación por ser dignos profesores de filosofía y por la comprensión correcta de su alumnado de los conceptos filosóficos sin tergiversaciones ni manipulaciones.

La defensa de la tesis socrático-platónica de que filosofar es superar el mundo de las opiniones (*dóxa*) para acercarse al mundo de los conceptos universales, intersubjetivos y verdaderos (*epistéme*), es coincidente con la actividad filosófica ejercida por todos los grandes filósofos occidentales desde Sócrates hasta Popper. No se trata de adoptar la tesis de que la actividad filosófica es una actividad absolutamente creadora, nacida de modo genuino y único con cada individuo, sino de que precisamente aprender a filosofar, a cultivar el pensamiento autónomo es hacerlo con la ayuda de los pensamientos de los filósofos que han construido sus filosofías. Nadie es *filósofo* sin cultivar la filosofía, nadie sin esfuerzo y sin ayuda de otros filósofos puede aprender a filosofar por sí mismo. El ideal roussoniano de que la educación filosófica es perjudicial e innecesaria y de que educar en libertad equivale a prescindir de todo maestro, no se corresponde con las teorías actuales de la psicopedagogía que insisten en la importancia del profesor para estimular y potenciar las capacidades del niño o del adolescente.

La dificultad teórica que se cierne sobre la posibilidad real de enseñar filosofía o de aprenderla, su *docebilitas* y *discebilitas*, suele cifrarse actualmente en que no hay un cuerpo doctrinal de contenidos universales y objetivos que todos los profesores de filosofía estén obligados a transmitir como tales, al igual que sucede en las ciencias naturales, sino que cada profesor de filosofía puede y debe enseñar aquello que él mismo, como *recreador autónomo* de la filosofía, quiere o le gusta enseñar. Si se enseñan los procesos de planteamiento, desarro-

³⁴ Cfr. E. MARTENS. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983, pp. 33-48.

llo y soluciones de los problemas filosóficos, entonces cada profesor explicaría unos problemas desde perspectivas muy diferentes. Si se opta por explicar la historia de los sistemas filosóficos siguiendo un eje cronológico, entonces cada profesor seleccionará los autores, escuelas y temas filosóficos de su preferencia y tampoco existirá una posibilidad unívoca de aprendizaje filosófico. Los que se oponen a toda prescripción legal de las autoridades educativas sobre programas o curricula de Filosofía, están dispuestos a utilizar este argumento para enseñar a sus alumnos todos sus autores y temas filosóficos preferidos. Aparentemente, con esta tesis tan democrática dicen defenderse conceptos tan nobles como la *libertad de pensamiento del profesor* y la *libertad de cátedra*.

Sin embargo, contra este argumento que parece preconizar la *libertad de expresión* y *de cátedra*, en aparente oposición a los defensores de cierta homogeneidad en la enseñanza de contenidos y autores filosóficos, hay que subrayar que la enseñanza de la filosofía a los adolescentes no puede convertirse en una *proyección del inconsciente* del profesor que juega con un alumnado frágil, sin formación ni conocimientos suficientes y con pocas posibilidades de resistir a la manipulación ideológica sobre temas, conceptos y autores. Es cierto que toda actividad educativa conlleva riesgos de manipulación del alumnado, pero la clase de filosofía es el espacio educativo más propicio para ello. Por eso, unas normas prescriptivas mínimas sobre autores y temáticas filosóficas nos parecen imprescindibles. Es decir, unos referentes legales sobre *lo que se puede enseñar* en las clases de filosofía a nuestros adolescentes; en cuanto a *cómo se debe enseñar* diremos que la libertad metodológica nos parece esencial y de ello se hablará en el apartado siguiente.

Por lo tanto, y a modo de resumen, es preciso establecer un mínimo acuerdo legal sobre lo que se puede enseñar y aprender en clase de filosofía, por encima y al margen de cualquier tendencia filosófica propia, de cualquier gusto personal o de cualquier interés individual. Está claro que todos los autores que han tratado el tema de la *Didáctica de la filosofía* han superado esa falsa antinomia entre *enseñar a filosofar* y *enseñar filosofía*, ya que ningún profesor de filosofía puede iniciar al alumnado en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. El sentido kantiano de *aprender a filosofar* se complementa con el sentido hegeliano, histórico-crítico, de *aprender filosofía*. Por eso señala acertadamente César Tejedor: «La alternativa “enseñar filosofía” versus “enseñar a filosofar” puede resultar paralizante y engañosa. No se trata de optar por uno de los dos términos de la alternativa –que, parcialmente, equivale a la alternativa “pedagogía centrada en los alumnos” (aprendizaje de destrezas cognitivas) versus “pedagogía centrada en los contenidos”– excluyendo absolutamente el otro. Más bien se trata de una cuestión de énfasis.»¹⁵

Con la síntesis inestable y siempre conflictiva entre ambas tendencias, se puede evitar la idea de considerar ejercicio y pensamiento filosófico cualquier

ocurrencia y opinión espontánea del profesorado o del alumnado y también se puede soslayar el convertir la clase de filosofía en una doxografía de autores y problemas filosóficos ofrecidos al alumno fuera de toda contextualización vital. Si la filosofía es un tipo de discurso reflexivo con vocación universal en el tiempo y en la cultura, el profesorado de filosofía de Secundaria debe realizar un difícil ejercicio de *traducción filosófica*, como propone Ignacio Izuzquiza,³⁶ a fin de que el alumnado entienda los problemas y conceptos filosóficos y se familiarice con ellos, los incorpore a su lenguaje, a su vida y aprenda filosofía y a filosofar simultáneamente.

¿CÓMO ENSEÑAR EN CLASE DE FILOSOFÍA?

Contestar a esta pregunta no supone entrar de lleno en los diversos modelos teóricos y prácticos de la psicología del aprendizaje, de la motivación de profesores y alumnos etc., sino que ante todo implica partir del eje central de toda actividad de enseñanza que se basa en un hecho esencial de la psicología social: los procesos de interacción dinámica entre el profesorado y el alumnado. Todos los modelos psicológicos que existen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje se topan con un hecho clave que constituye una especie de *caja negra* que se debe descifrar; la pregunta básica sigue siendo: *¿Qué ocurre en el alumno cuando el profesor está tratando de explicarle en clase de filosofía un concepto filosófico?* O visto desde la perspectiva del profesorado de filosofía: *¿Cómo debo transmitir la información, usar mi lenguaje para que el alumno entienda un concepto o problema filosófico?*

Una de las teorías básicas en la psicología cognitiva que subyace a los actuales modelos teórico-prácticos sobre el aprendizaje está basada en que el procesamiento de la información en los seres humanos se asemeja mucho al funcionamiento de las computadoras en informática. No es el momento de debatir acerca de esta hipótesis psicobiológica que trata de integrar la lógica informática, la lógica del sistema cerebral y la lógica del conocimiento abstracto más propio del ser humano. De todos modos, hemos de expresar nuestra certeza de que las interacciones que se producen en una clase entre alumnos/as y profesores/as constituyen una parte infinitesimal de una serie inmensa y fluida de continuos intercambios lingüísticos (verbales, gestuales e icónicos) que se dan diariamente en sus vidas y que no suelen ser estos intercambios los más influyentes en su vida. Por eso se suele hablar, hoy día, de la *cultura mediática* en la que predomina, sobre todo, la imagen y la sintaxis visual y auditiva.

En las siguientes páginas, van a aparecer diversos ejercicios prácticos de didáctica de la filosofía aplicados a diferentes materiales curriculares y expuestos con cierta brevedad por razones obvias. Todos ellos están basados en la re-

³⁶ I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982, pág. 12.

flexión teórica y en la experiencia docente y son válidos si cumplen el objetivo perseguido en cada uno de ellos: que los alumnos aprendan filosofía y a filosofar. En este libro no se defiende una única teoría psicológica del aprendizaje y de la enseñanza ni un único modelo didáctico y menos aún un cúmulo de *recetas pedagógicas y didácticas* que sean extensibles a cualquier profesor/a de filosofía de Educación Secundaria. Sería una especie de *dogmatismo pedagógico* irreal, inviable e inconsistente. Sin embargo, pretendemos que la clase de filosofía sea un espacio y un tiempo en los que exista también rigor y planificación metodológica; por eso defendemos una serie de *criterios psicopedagógicos* cuyo seguimiento y adopción nos parecen necesarios para enseñar o aprender filosofía con cierto éxito.

Sobre el rol del profesor

La reacción (actividades de aprendizaje) del alumnado en la clase de filosofía depende mucho de lo que hace y dice su profesor. Por eso, es preciso delimitar con cierta objetividad cuál debe ser su función principal en el marco de la interacción en el aula. Al mismo tiempo señalaremos qué funciones o papeles no debe desempeñar un profesor de filosofía.

Hay que partir del principio de desigualdad de conocimientos filosóficos existente entre el profesorado de filosofía y su alumnado, ya que de otro modo se produce una situación de falso igualitarismo cognitivo entre alumnos y profesores que impide cualquier ejercicio de autoridad del profesor. Aunque la dinámica de clase se rija por el principio del diálogo y el intercambio de ideas, es preciso destruir la falsa idea de que todas las opiniones y teorías expuestas en la clase tienen el mismo valor objetivo, pues existe una falsa creencia muy difundida entre los alumnos adolescentes consistente en pensar que una idea u opinión es válida porque es propia y original de uno mismo; únicamente se aprecia su significación subjetiva. La experiencia docente nos aconseja destruir un extendido prejuicio pedagógico que identifica el espontaneísmo del alumnado con la verdadera autonomía de juicio. La autonomía humana siempre implica un proceso de reflexión y de crítica, y la espontaneidad suele equivaler a falta de autorreflexión y de crítica.

El profesorado de filosofía no tiene como función ser *un terapeuta* del grupo-clase ni un director espiritual ni un demagogo político que trate de influir en la conducta ética o política de su alumnado. La función esencial del profesor de filosofía es estimular la capacidad de reflexión de los adolescentes acerca de temas y problemas filosóficos colaborando con ellos/as en la recreación de hipótesis y teorías filosóficas semejantes a las construcciones de otros filósofos ya realizadas a lo largo de la historia. Por lo tanto, debe centrarse la clase de filosofía, ante todo, aunque no de modo exclusivo, en el planteamiento, desarrollo y solución de los grandes problemas filosóficos para ayudarles en la comprensión, la crítica y la reconstrucción personal de un itinerario filosófico propio. Es, por tanto, su función esencial la de ser *traductor* del lenguaje filosófico a sus

intereses y capacidades para ayudarles en su *apropiación y reconstrucción personal*.

La actividad del profesorado de filosofía de Bachillerato en todas las materias filosóficas es, sobre todo en clase de Historia de la Filosofía, la de informar y exponer los autores, las corrientes y escuelas de pensamiento de las que el alumnado normalmente no tiene un conocimiento claro o, en todo caso, tiene preconceptos y prejuicios acerca de ellas. El debate filosófico entre alumnos/as con el profesorado y entre ellos mismos únicamente tiene sentido tras haber obtenido información adecuada acerca de los temas o autores tratados y de conocer y manejar la terminología apropiada en cada caso. Se debe criticar la tendencia de algunos profesores/as de filosofía a convertir la mayor parte de las clases de ética o de filosofía en *debates improvisados y espontáneos* acerca de cualquier tema de interés (Vgr.: pena de muerte, terrorismo, aborto, feminismo, etc.). El *diálogo filosófico* cuyo modelo original está en los diálogos narrados por Platón entre Sócrates y los sofistas, no debe degenerar en un cúmulo de improvisaciones espontáneas sin ninguna información y reflexión previa, ni tampoco en un intento por convencer al alumnado de las ideas del profesor, sino en *plantear adecuadamente, con rigor y profundidad, tanto los diversos problemas filosóficos como las posibles soluciones a los mismos*.

El modelo del profesor de filosofía que se asimila a la figura del simple animador cultural que está obligado a ser ameno y a divertir al alumnado, es paternalista y peligroso y constituye un verdadero *fraude educativo* para el alumnado y para sus familias. Los procesos de abstracción reflexiva que conlleva el ejercicio del pensamiento filosófico exigen que el profesorado de filosofía se tome en serio la capacidad racional de los adolescentes y su deseo de conocer y de saber. Saber motivar hoy día en clase de filosofía es una de las tareas más arduas y difíciles de llevar a cabo, debido a múltiples factores (pésima organización de las áreas de conocimientos, falta de estructuras lingüísticas adecuadas en el alumnado, predominio de la cultura de la imagen sobre la lectura, etc.), pero forma parte inherente de la profesionalidad de todo docente tomar como punto de partida sus vivencias y sus conocimientos. Ello no significa que haya que transformar el dicho clásico de *enseñar deleitando* en otro que diga de modo absoluto *aprender deleitándose*.

Sobre las actitudes del alumnado

El alumnado en clase de filosofía debería tener una actitud de interés y de motivación por el estudio como en cualquier otra materia. La idea de que el aprendizaje de la filosofía resulta aburrido y carente de interés para el alumnado actual del Bachillerato no está avalada por ningún tipo de estudio sociológico ni cuantitativo ni cualitativo. El *Informe sobre la enseñanza de la filosofía en BUP y COU: visión de alumnos y profesores* del ICE de la Universidad de Zaragoza (1982) afirma que mientras que los profesores la consideran bastante importante (54%) e interesante (90%), «los alumnos tienden a considerar a la

filosofía, en comparación con las otras asignaturas, como interesante. Casi el 60% la consideran de las más (un 33%) o la más interesante (un 26%).»³⁷

Por lo tanto, del interés por los asuntos filosóficos en las aulas de Bachillerato únicamente podríamos afirmar con los datos de que disponemos que es superior al 50%. Sin embargo, el aprendizaje de la filosofía en nuestras aulas debería basarse en un conjunto de actividades cuya finalidad sea lograr que el alumnado ejercite el pensamiento autónomo y crítico. El método o los métodos pueden ser muy variados y diferenciados, como se verá en este libro, según los contextos personales y sociales de cada profesor y de cada grupo de alumnos, pero todos ellos deben girar en torno a la actividad del ejercicio de la racionalidad, del conocimiento reflexivo y crítico de los problemas filosóficos actuales y pasados tal y como han sido construidos y transmitidos por la tradición filosófica. Por lo tanto, *no se trata propiamente del método activo*, sino de que el alumno/a debe activar todos los métodos y procesos de razonamiento, de análisis, de síntesis, de comparación, de clasificación que en cada caso sean necesarios. La tarea del alumnado es, en clase de filosofía, participar de una *comunidad de búsqueda de la verdad y de investigación filosófica*. Una clase de filosofía en la que el alumnado no participa de ninguna manera ni establece ningún tipo de diálogo ni con el profesor ni con los autores corre el riesgo de convertirse en un monólogo abstruso e inútil.

Como señala acertadamente I. Izuzquiza: «En una clase de filosofía concebida como un laboratorio (conceptual), la actividad es considerada como algo necesario y no solamente como algo “adicional” (para que el alumno no se “aburra”); el alumno y el conjunto de la clase se encontrarán involucrados en un constante proceso de investigación, que ofrece la pauta fundamental del trabajo realizado en clase.»³⁸ No se trata de imponer una pedagogía compulsiva del activismo ni de inventarse actividades constantemente sin un objetivo ni finalidad bien precisas, sino de estimular procesos dinámicos de búsqueda de información, de planteamiento de cuestiones y de participación en clase de todos y cada uno de los miembros del grupo.

Todos los métodos de enseñanza y de aprendizaje suponen una especie de *pacto fundacional* de la comunidad de investigación (profesor/a y alumnos/as) del que ningún autor suele hablar y que es, sin embargo, esencial para el éxito de cualquier modelo didáctico. Se trata del concepto dinámico de *voluntad de participación* en la comunidad de diálogo y de investigación que es una clase de filosofía. Si toda sociedad necesita renovar constantemente su voluntad de convivencia mediante la apelación a la democracia y a la Constitución que rige el país, una clase de filosofía necesita también renovar diariamente el “*pacto fundacional*” de la *voluntad de trabajar y de participar en la reconstrucción constante de la comunidad filosófica y de la convivencia en el aula*. Si el profesorado

³⁷ AAVV. *La enseñanza de la filosofía en BUP y COU: visión de alumnos y profesores*. Informe 2. ICF. Universidad de Zaragoza. 1982, pág. 35.

³⁸ I. IZUZQUIZA, o.c., pág. 26.

no consigue explicar y hacer partícipe al alumnado del significado de ese pacto mutuo entre ambas partes y esa obligación recíproca de cumplimiento renovado cotidianamente en el aula, todos los métodos y todas las teorías psicopedagógicas del aprendizaje serán absolutamente inútiles y estériles.

Este presupuesto previo exige que la personalidad del profesor/a de filosofía sea suficientemente equilibrada y flexible como para adaptarse a situaciones psicosociales y pedagógicas muy diversas y ocasionalmente muy difíciles. La razón es clara: el alumnado que llega a las clases de Filosofía está cada vez más desmotivado, menos interesado por la reflexión filosófica y más desprovisto de habilidades lingüísticas y de anclajes culturales para poder participar activamente en dicha clase. La LOGSE describe y exige un tipo de profesor que necesita un equilibrio psicológico y un estímulo profesional muy alto para poder enseñar filosofía con ciertas garantías de éxito. Pero, hasta ahora, no se ha ofrecido un modelo adecuado para su formación teórica ni, sobre todo, para su puesta en práctica.

MODELOS PSICOPEDAGÓGICOS: PLURALISMO FILOSÓFICO Y ECLECTICISMO METODOLÓGICO

Una vez admitido el sentido constituyente y esencial de la didáctica de la filosofía, conviene realizar un breve análisis de las distintas propuestas psicopedagógicas sobre las que se puede basar la enseñanza de la filosofía. No se va a defender en este libro de un modo prescriptivo ni excluyente ninguna teoría psicopedagógica del aprendizaje en detrimento de las demás, puesto que la reflexión sobre la práctica docente permite afirmar que en todos los modelos didácticos encontramos elementos teóricos y prácticos válidos para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

En este libro sobre didáctica de la filosofía, se defiende el pluralismo filosófico y un cierto eclecticismo metodológico, porque todos los métodos y modelos didácticos son adecuados si son utilizados correctamente dentro de un determinado contexto de enseñanza y de aprendizaje. Afirmar que la enseñanza no-directiva es la panacea o que la aplicación de la lección magistral es el único método válido en clase de filosofía no nos parece correcto, ya que implica una concepción dogmática y fixista de los procesos dinámicos y múltiples de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula. Las críticas al exceso de verbalismo por ciertos sectores educativos al profesorado de filosofía, pueden ser fundadas, pero también es cierto que el alumnado necesita recibir una información adecuada del profesor para poder comprender con cierto rigor los temas filosóficos y para ello es imprescindible la explicación del profesor.

Uno de los modelos didácticos que están teniendo desde los años 80 mayor acogida entre el profesorado de Filosofía de toda España, es el que se basa en las investigaciones de Mathew Lipman y su equipo de colaboradores denominado *Philosophy for children* (*Filosofía para niños*) que en los últimos años se conoce más bien como el método de *Aprender a pensar*. Este método y modelo

didáctico se basa, como sus creadores han manifestado en su obra *La filosofía en el aula*,³⁹ en una síntesis de la teoría psicológica evolutiva de Piaget, de la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg, de la teoría del lenguaje de Ch. Peirce y de la teoría de la democracia de J. Dewey. Su método ha sido apoyado institucionalmente desde el Ministerio de Educación porque encaja bastante bien con la hipótesis psicopedagógica de la Reforma educativa en dos elementos fundamentales: la importancia del método de *aprender a aprender* y de la educación moral como objetivo educativo que atraviesa e impregna de valores morales y cívicos todo el sistema educativo. La investigación lógica y la investigación ética son los dos pilares de toda la obra de Lipman y sus colaboradores y las novelas creadas por ellos (Harry, Lisa, Mark etc.) constituyen los textos a partir de los cuales se debe construir, entre todos (profesores y alumnos), la comunidad de diálogo y de investigación en el aula.

El mayor mérito de este método de enseñanza de la filosofía es que sirve para niños, adolescentes y adultos, ya que para plantear cuestiones cotidianas con base lógica y ética no se precisa un conocimiento especializado de la Historia de la Filosofía ni de autores y terminologías propias de cada corriente o autor. Quizás se trate, sobre todo, de un método para reflexionar sobre nuestro lenguaje y sus implicaciones semánticas, sintácticas y valorativas; se trata de un método para plantear por medio del diálogo y con sentido crítico muchas cuestiones filosóficas y por eso muchos profesores han optado por seguirlo, adaptándolo a su contexto de clase y de alumnado; pero, desde luego, no es el único ni el mejor modo de enseñar y aprender la tradición filosófica de Occidente.

Otros modelos didácticos que suelen aplicarse a la enseñanza de la filosofía no disponen de un repertorio de materiales tan elaborados y experimentados como el método de M. Lipman, pero utilizan, sin embargo, una combinación de elementos tomados de dicho método, otros de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y también de la psicología evolutiva de Piaget. Esto es lo que se puede denominar *eclecticismo metodológico*, porque cada profesor/a se dota de una serie de criterios psicopedagógicos orientativos básicos que pueden ayudarle a enseñar filosofía y a filosofar a su alumnado, pero que no pueden convertirse en un fin en sí mismo ni en *recetas pedagógicas* fijas ni extrapolables mecánicamente a todo el profesorado y a todas las variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje en que un profesor/a de filosofía se encuentra a lo largo de su vida docente.

Este *eclecticismo metodológico* surge precisamente de un presupuesto filosófico fundamental: la clase de filosofía es un reflejo del *pluralismo filosófico de la tradición del pensamiento occidental* desde Grecia hasta nuestros días. Por lo tanto, no puede haber un modelo fijo, único y universal de didáctica de la filosofía, porque no ha existido en la historia de la filosofía ni puede existir dicho modelo; en la clase de filosofía, el alumno deberá investigar a su nivel, pero

³⁹ M. LIPMAN; A. M. SHARP; F. S. OSCANYAN. *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre. 1992.

como un filósofo, simulando la actividad conceptual de los grandes filósofos que ha estudiado. La construcción y reconstrucción de la actividad filosófica que profesores y alumnos intentan en su aula es una imitación, una *simulación* del método seguido por los distintos filósofos que ha habido en Occidente. Como se verá, la opción didáctica que más tarde se expone como deseable en el libro se denomina *modelo socrático*, de carácter dialógico-pragmático porque para los filósofos uno de los mejores profesores de filosofía fue, sin duda, Sócrates.

El pluralismo metodológico propio de la clase de filosofía es un reflejo necesario de la búsqueda de la verdad, del aprendizaje comunitario y cooperativo que debe ser toda clase de filosofía. El método didáctico debe estar en función del fin fundamental: aprender a filosofar, filosofando; aprender a pensar, pensando. Como señala con todo acierto el profesor Augusto Salazar: «Como saber riguroso y universal la filosofía tiene una evidente voluntad de método... En efecto, en cierto modo puede decirse que siempre hay un método empleado y propuesto por el filósofo, pero que éste tiene mucho de único e irrepetible. De allí el problema que presenta la metodología filosófica y la marcada diferencia que en este punto existe entre la ciencia y la filosofía ... Sólo por aproximación y como una abstracción didáctica pueden enumerarse y clasificarse los métodos filosóficos. A la postre hay, de hecho, tantos métodos filosóficos cuantos filósofos y reflexiones vivientes existen.»⁴⁰

RECURSOS ESPECÍFICOS EN FILOSOFÍA

Al tratar del tema de la Didáctica de la Filosofía y sus recursos específicos, no podemos sino enunciar aquellos que nos parecen más relevantes. En primer lugar, hay que demostrar la *complejidad* que supone este ámbito de la Didáctica de la Filosofía, pues, cómo enseñar filosofía no es algo que pueda establecerse de manera definitiva y unívoca, ya que tanto profesores/as como alumnos/as son seres vivos e inteligentes que como tales están sujetos a los cambios que pueden producirse en ellos y a la mutua interacción entre ambos. De ahí que la Didáctica de la Filosofía tenga, sin duda, un carácter *provisional, abierto y plural*.

En segundo lugar establecemos un principio que debe presidir todo quehacer docente: *el alumno es una persona*, que pertenece, como diría Kant, «al reino de los fines en sí». Como tal merece todo nuestro respeto y así debemos considerarlo y tratarlo. El/la alumno/a no está en función ni de nada ni de nadie, es un fin en sí mismo, un valor moral cuya autonomía debe ser respetada en todo momento por el profesorado.

Por último, la Didáctica de la Filosofía debe encuadrarse dentro del marco de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), la cual nos

⁴⁰ A. SALAZAR. *Didáctica de la filosofía*. Lima. Universo. 1965, pág. 94.

manifiesta cuál debe ser la metodología didáctica, tanto para la Enseñanza secundaria obligatoria (ESO) como para el Bachillerato. Respecto a la primera, dice lo siguiente: «La metodología didáctica en educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico.»⁴¹

Antes de exponer los instrumentos didácticos más adecuados para la enseñanza de las disciplinas filosóficas, quisiéramos proponer tres principios, que presidirían la educación filosófica y que atravesarían, de menos a más, aquellas disciplinas. Estos principios son: la *reflexión crítica*, *proceso de identificación personal y la libertad*. De manera más explícita y sintetizando los tres en uno solo, éste vendría dado por la siguiente formulación: *en la medida en que el alumno avanza en su formación filosófica, adquiere mayor capacidad de reflexión crítica, de autonomía personal y de libertad*. Esto se alcanza siguiendo la línea del progreso propuesta por la LOGSE, al menos en las líneas legislativas propias del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, es decir, siguiendo las siguientes secuencias de formación filosófica establecidas por el MEC: 1ª) *Ética* (4º de la ESO), 2ª) *Filosofía* (1º Bachillerato) y 3ª) *Historia de la Filosofía* (2º Bachillerato). Cada una de ellas tendrá sus recursos propios, pero todas ellas están atravesadas por los mismos principios.

«La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad» (LOGSE, art 27, 5). Evidentemente hay un hilo conductor entre la ESO y el Bachillerato en cuanto a la didáctica se refiere, y éste no es otro que el del *aprendizaje autónomo* del alumno. Ciertamente, la didáctica no es una transmisión de conocimientos, sino una *simple guía*, una *ayuda* al alumnado para que éste pueda desarrollar todas sus posibilidades como persona, tanto en su dimensión individual como social. El camino metodológico y didáctico no es la meta principal; el verdadero objetivo es que aprendan de modo significativo y que sepan explicar lo aprendido.

Vamos a señalar de modo sucinto aquellos instrumentos didácticos que son más propios de la enseñanza de las disciplinas filosóficas, aunque somos conscientes de que cada disciplina (Lógica, Ética, Historia de la Filosofía) tiene características propias que exigen instrumentos didácticos más adecuados a su especificidad. En los supuestos prácticos expuestos en la última parte del libro, se pueden apreciar los diferentes instrumentos aplicados en cada caso por cada uno de los autores y autoras. Sin embargo, hay dos recursos didácticos que todo el profesorado de filosofía reconoce como imprescindibles para una adecuada

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Art. 20,4.

didáctica de la filosofía: el *Comentario de texto* y la *disertación o composición filosófica*.

a) El comentario de texto

Es un recurso imprescindible en toda clase de Historia de la Filosofía, pero es muy importante también en las clases de Introducción a la Filosofía y de Ética. El alumnado no puede aprender filosofía ni ejercitarse en el filosofar si no lee ni sabe interpretar los textos de los grandes autores de la filosofía. Ello exige el acceso directo a las antologías de fragmentos filosóficos o de obras completas de cada autor. El planteamiento correcto del profesorado de Filosofía sobre la utilización del Comentario de texto consistirá en seleccionar en función del problema filosófico tratado y del entorno educativo de cada grupo de alumnos/as aquellos textos más significativos del autor para ilustrar el tema explicado en clase. La utilización de un texto filosófico en cada situación de la enseñanza filosófica no siempre tiene el mismo sentido didáctico, ya que puede servir para motivar e iniciar al alumnado sobre una problemática, o bien para profundizar en una explicación del profesor/a, o también para contraponer una teoría de un autor con otra opuesta.

Los métodos de aplicación didáctica del Comentario de texto son variados, tal y como se recogen en un libro dedicado específicamente al tema⁴². Creemos que todas las posibles variantes metodológicas de la aplicación del Comentario de texto se pueden resumir en las siguientes fases que pueden, a su vez, tener distintos momentos internos. Estas fases son: *lectura/s atenta del texto; detección del problema o tesis principal/secundarias y posible intitulación; análisis descriptivo del entramado conceptual del texto mediante algún esquema o mapa conceptual; análisis terminológico, conceptual y argumentativo del texto; contextualización del texto del autor dentro de su obra y de su época y, finalmente, crítica externa del texto desde la problemática actual*.

La experiencia docente confirma desgraciadamente que el alumnado de filosofía de la Enseñanza Secundaria se resiste cada vez más a realizar Comentarios de textos filosóficos, ya que exige una especial capacidad de reflexión y comprensión crítica de autores de otras épocas cuyos códigos lingüísticos están muy alejados de los actuales. Sin embargo, sin la práctica del Comentario de texto, la didáctica de la filosofía pierde el instrumento esencial del diálogo con los filósofos y con la filosofía.

b) La disertación o composición filosófica

La *disertación o composición filosófica* es un tipo de ejercicio filosófico que debería ser mucho más utilizado en la didáctica de la filosofía en nuestro país. La diferencia entre disertación y composición estriba únicamente en el grado de extensión y profundidad que se da en la disertación que, además, posee una

⁴² C. AGUILAR y V. VILANA. *Teoría y práctica del comentario de texto filosófico*. Madrid. Síntesis. 1996, pp. 97-107.

técnica de aplicación mucho más elaborada, sobre todo, en el sistema educativo francés. En cambio, en nuestro país, como indica I. Izuzquiza en la obra citada, la composición filosófica está cercana al concepto de ensayo filosófico que con tanto éxito han cultivado Ortega, Unamuno, Ferrater y tantos otros. Como señala el profesor Henri Peña Ruiz en su obra *La dissertation*, que explicita de modo claro el estilo del método francés, en este ejercicio reflexivo y crítico de filosofía no se trata de elaborar un ensayo puramente literario ni una simple exposición escrita acerca de un problema filosófico. Se trata de conseguir desarrollar un proceso de reflexión activo y crítico en el análisis de un problema filosófico, manejando con agilidad y profundidad argumentos y autores de la historia de la filosofía y de la ciencia. El objetivo de una disertación filosófica se resume en tres puntos: «Identificar un problema en el tema propuesto y definirlo con rigor; reflexionar por escrito de modo ordenado sobre la base de dicha definición y construir por medio de esta reflexión un proceso de análisis cuyo resultado es la solución investigada.»⁴³

Las reglas metodológicas que deben guiar la elaboración de una disertación o de algo más modesto como una composición filosófica se basan en la claridad del planteamiento con todas las definiciones e implicaciones de los términos utilizados, en la exposición de las teorías que abordan el problema y en la conclusión de las posibles soluciones al tema tratado. El alumnado de filosofía, y el de cualquier otra asignatura, necesita cada vez más orden, rigor y claridad en la exposición escrita de sus ideas; hay que insistir mucho en la necesidad de la reflexión escrita; por ello, la disertación se revela como un instrumento didáctico de gran valor analítico y sintético que, sin embargo, todavía es poco utilizado en nuestro sistema educativo. Con la disertación o la composición filosófica lo que se persigue es comprobar el *índice de comprensión y creación filosófica* que se produce en el alumnado, ya que en ella se reúnen de un modo sintético los elementos básicos del trabajo de *creación filosófica*.

Otro instrumento didáctico que en nuestro país está comenzando a demostrar su enorme virtualidad es el mapa conceptual, cuya invención se debe a J.D. Novack y a D.P. Ausubel. Precisamente en el campo filosófico del nivel de Enseñanza Secundaria es donde más y mejores ejemplos de *mapas conceptuales* están apareciendo en los últimos tiempos. Para ello, basta con estudiar atentamente las Unidades didácticas que muchas editoriales incluyen en los textos de disciplinas filosóficas de la Reforma educativa. Si la clase de filosofía es un ejercicio de reflexión en el que se debe trabajar con las *herramientas conceptuales y terminológicas* y explicitar las relaciones dinámicas que existen entre los conceptos, el mapa conceptual es un instrumento idóneo para tal fin.

No se trata simplemente de los esquemas clásicos que describen una clasificación estática de los conceptos, sino de elaborar todo un sistema de interrelaciones dinámicas entre los conceptos de un sistema, de un autor concreto o de

⁴³ H. PEÑA RUIZ. *La dissertation*. Trad. de Luis M^o Cifuentes. París. Bordas. 1986, pág. 11.

una temática muy determinada. El uso que se haga de este instrumento didáctico depende mucho del contexto del aula en el que se trabaje. Puede ser utilizado por el profesor para aclarar un tema muy complejo o bien se le puede exigir al alumnado para la explicación de un texto filosófico o de un problema filosófico concreto.

III.5 Un modelo didáctico posible: *dialógico-pragmático*

Ascensión Millán

DIÁLOGO-RACIONALIDAD: EL LEGADO PLATÓNICO

«La razón buscaba su propio ámbito en un mundo habitado por los dioses». Así describe María Zambrano la aparición de la filosofía en Grecia. Y esa razón se hará diálogo, confrontación de razones, desde el legado platónico. La fascinación ejercida por esos diálogos, como modelo de transmisión de la enseñanza de la filosofía, es una referencia y un modelo tan permanente como obvio.

Por eso, presentar la didáctica de la filosofía como dialógica es, simplemente, explicitar la forma en que se expresa esa racionalidad. Conocer no es infundir luz en unos ojos ciegos, decía Platón, sino hacer que la mirada se vuelva desde lo sensible hasta lo inteligible. Y en esa mirada hacia lo inteligible, hacia el mundo de la teoría, lo que interesa es el camino, el proceso, la discusión enriquecedora. Por eso el diálogo es tan pedagógico. Casi imprescindible en un mundo como el nuestro, multicultural, plurirracial, plurinacional, etc., donde el ejercicio de la tolerancia, la sensibilidad por los valores diversos, es tan necesario como la propia supervivencia. Pedagógico, imprescindible y necesario, sobre todo, en esa dimensión de la racionalidad que se dirige al *deber ser*, en la razón práctica, en la apertura mental hacia ese punto de vista ajeno que expresa otros valores, otras perspectivas, otros dioses, etc. Difícilmente entendemos que esa confrontación de razones en que estriba todo auténtico diálogo, no tiene como objetivo la persuasión sino el consenso. No se trata de convencer al otro de mis razones, de influir en su comportamiento, de negar su diferencia,

sino de llegar a acuerdos que permitan la convivencia en la pluralidad y la diversidad.

Por todo ello, el diálogo más que instrumento es fin, porque su realización en cualquier comunidad, y el aula de filosofía lo es, significaría que hemos hecho del otro, de los otros, no un medio para nuestros fines, sino una finalidad en sí mismos, tal y como exigía Kant.

LA LOGSE Y EL DIÁLOGO FILOSÓFICO

El MEC, en el Diseño Curricular Base⁴⁴ propuesto para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, señala cuáles son los principios en los que basar la intervención educativa. Principios que proceden de la investigación psico-pedagógica y que se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje. Tras señalar que tal intervención debe tener en cuenta los períodos educativos por los que pasa el alumno, tal como los describe la Psicología Genética, entiende que se debe asegurar la *construcción de un aprendizaje significativo*. El camino para tal fin está en la integración de los nuevos conocimientos dentro de la estructura cognitiva previa del alumno, para que ésta pueda cambiarse. El aprendizaje será significativo cuando logre armonizar la estructura lógica de los contenidos que se quieren transmitir, con la estructura psicológica del alumno. Sólo así se conseguirá que el aprendizaje sea funcional.

Hay que conseguir que el alumno realice aprendizajes significativos por sí solo, que *aprenda a aprender*, a adquirir estrategias que le permitan planificar y regular su propia actividad de aprendizaje. Se debe, además, modificar los esquemas de conocimiento del alumno. La nueva información debe romper el equilibrio de tales esquemas para que pueda, posteriormente, volver a reequilibrarla. Tal aprendizaje supone una intensa actividad por parte del alumno. Es un proceso interno y no manipulativo. No es individual, sino interpersonal e interactivo entre profesor-alumno y alumnos entre sí.

Hasta aquí lo prescrito por el Diseño Curricular Base para la intervención educativa de los profesores de primaria y secundaria. Es necesario señalar que tal prescripción encaja tanto con la tradición dialógica de la filosofía como con la preocupación docente de sus profesores, que tanto se interesan por encontrar los métodos adecuados no sólo a la prescripción legal señalada, sino a sus propias necesidades como docentes. El profesor Giordan para explicar el funcionamiento de esos esquemas conceptuales que, actuando como auténticos prejuicios, pueden bloquear la asimilación de nuevos conocimientos, acudía al siguiente ejemplo: un profesor de ciencias naturales que, tras explicar a sus alumnos cómo era la respiración de los peces, y comprobar que los alumnos eran capaces de responder mecánicamente a toda la información facilitada, les hacía las mismas preguntas pero formuladas problemáticamente. *¿Qué ocurri-*

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Diseño Curricular Básico. Informe-Síntesis*. MEC. Madrid, 1991.

ría si le tapamos la boca a los peces de la pecera? La respuesta seguía siendo: *Pues... ¡que se asfixian!*

Si esto es así en la descripción del pensamiento de los niños acerca de los fenómenos del mundo natural, cuánto más no lo será cuando tratamos de acercarnos a la descripción del mundo de la cultura. Para el profesor de filosofía es un auténtico reto, porque aquí las *entidades mentales, ideas o esquemas previos* actúan como verdaderos prejuicios cuya explicitación y confrontación crítica se convierte en tarea verdaderamente ardua.

Imaginemos que, como es frecuente en la clase de filosofía, la idea que queremos analizar es la de *justicia*. Aquí el constructivismo lo tiene realmente difícil, porque, al ser ésta una idea abstracta en cuya elaboración intuitiva intervienen presupuestos gnoseológicos (prejuicios metafísicos) y esquemas valorativos (diversidad cultural), no sólo se trata de desmontar un esquema falso (que no se ajusta al orden de la naturaleza) para aportar otro que estaría acorde con la observación y la teoría científica, sino de explicitar críticamente los presupuestos desde donde plantearnos nuestra concepción de lo justo y ofrecer respuestas que, al no referirse al mundo de los hechos sino de los valores, no tendrán una respuesta unívoca y una solución acabada. A lo más que podemos llegar es a aproximarnos a la complejidad del problema y a deshacer ingenuas seguridades.

Porque ésta es, en definitiva, la misión del filósofo. ¿Acaso los diálogos platónicos nos ofrecen respuestas acabadas a las cuestiones planteadas en ellos? Se trata sólo de mostrarnos el camino, el arduo proceso de la discusión argumentativa, de hacernos asumir escepticismos y perplejidades que nos despierten de nuestros *sueños dogmáticos*, de mantener siempre el asombro y de no decaer en la inquietud de la pregunta continuamente abierta.

Claro que, al plantear esto, se nos dirá que la filosofía, además de ser ella misma inútil, nos hace inseguros y melancólicos. Aunque siempre podremos responder que, en asuntos humanos, es más peligrosa la felicidad ingenua que la disposición a dialogar con otras personas, otros valores y otras culturas.

Nos preguntamos por el modelo de cultura, por el diseño que el nuevo Bachillerato hace de las disciplinas en que el alumno debe ser formado. A nadie se le oculta la prioridad otorgada a los saberes de tipo instrumental: lenguaje, matemáticas, lenguajes técnicos, tecnología, idiomas, etc., tan necesarios para que el alumno pueda abordar con eficacia los retos formativos y laborales a los que se tendrá que enfrentar. *La filosofía no es sólo razón instrumental, sino razón humana completa*, tal vez por eso su presencia parece *menos necesaria* en ese diseño curricular.

Aunque es preocupante, no debemos inquietarnos demasiado por la mayor o menor presencia de la filosofía en las aulas del nuevo Bachillerato porque, querámoslo o no, es en la adolescencia donde se empieza a construir la propia cosmovisión que dará sentido a nuestra personalidad y nos orientará en nuestra vida moral.

De nosotros, de nuestra sociedad depende el que esa construcción se realice por impregnación ideológica de las diferentes *tribus* con que el adolescente

pueda encontrarse, o por acceso cultural a una tradición, la filosófica, que tan prolíficamente nos la ofrece.

Por todo ello, no parece razonable que la nueva ordenación de los saberes de la reforma educativa detraiga ese legado a unos jóvenes que hoy, como siempre, lo necesitan para esa formación integral que se les pretende ofrecer⁴⁵.

EL CONSTRUCTIVISMO Y DESCARTES

El constructivismo, en definitiva, no hace más que reflejar una larga tradición en la búsqueda del método de enseñanza, por parte de los filósofos de nuestra tradición cultural. Cuando Descartes señala que las dos fuentes más importantes de error, la precipitación y la prevención, están en la voluntad humana (no en la razón, que está *bien dispuesta*) nos está orientando hacia la búsqueda del método que evite tales errores.

Si la precipitación es el error en que caemos por no tener la paciencia del análisis, la prevención no es más que la dificultad en admitir algo que no encaja con nuestros prejuicios. La advertencia cartesiana sigue teniendo todo su valor en la reflexión actual sobre el método de enseñanza-aprendizaje en general, y *el método dialógico-pragmático* para la enseñanza de la filosofía en particular. Tanto el constructivismo como los métodos activos analizados para la enseñanza de la filosofía, parecen tenerla en cuenta.

Es más, los teóricos de estos métodos, que pasaremos a analizar en el siguiente apartado, mantienen total concordancia con la idea de que conocer, transferir el conocimiento, sólo es posible desde la asimilación personal (¿hay algún aprendizaje que no sea *significativo*?), asimilación que pasa por el desajuste de prejuicios y esquemas cuando la información facilitada al alumno le hace tambalear de sus convicciones ingenuas y acríticas. Y da igual que la forma en que se presente dicha información sea a través del cuestionamiento, de la interrogación, de la exposición, de la conexión con textos y autores, etc., con tal de que cumpla el requisito del análisis crítico, con tal de que genere esa pregunta interior sin la cual no hay pensamiento posible.

Ya Wittgenstein, en el prólogo del *Tractatus* nos lo recuerda: «Quizás este libro sólo puedan comprenderlo aquellos que por sí mismos hayan pensado los mismos o parecidos pensamientos a los que aquí se expresan.»⁴⁶ Se deshacen prejuicios y falsos esquemas mentales cuando descubrimos que no estamos se-

⁴⁵ La Sociedad Española de Profesores de Filosofía ha sido de las instituciones representativas del profesorado de Educación Secundaria que más ha trabajado, por medio de su revista *Paideia*, para exigir a la Administración educativa una educación y una cultura filosófica para todos los jóvenes de nuestro país como el mejor antídoto contra el fanatismo y la intolerancia que se propaga desde otros sectores de la sociedad.

⁴⁶ L. WITTGENSTEIN. *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid. Alianza Universidad. 1973.

guros de lo que creíamos saber. Y ésta es la esencia del método socrático, del método dialógico, de la propia filosofía a lo largo de su historia.

Por eso, el profesor de filosofía no tiene más que recurrir a la historia del pensamiento como continuo marco de esa labor crítica, de ese desenmascaramiento de los prejuicios o preconceptos de la propia experiencia, tal como hace el pensamiento marxista con la crítica de las ideologías, la Escuela de Frankfurt con la crítica de la cultura, el neopositivismo con el análisis del lenguaje, Nietzsche con los análisis genealógicos, etc.

ANÁLISIS DE ALGUNOS MÉTODOS ACTIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

El método dialógico-pragmático propuesto por Martens⁴⁷ para la didáctica de la filosofía, es el que nos sirve de referencia, ya que la dimensión ética es la que da sentido a todo diálogo en cualquier acción comunicativa en que queramos situarlo. La reflexión filosófica acerca de la dimensión pragmática del diálogo tiene una profusa teorización desde *el reino de los fines* de Kant hasta la ética discursiva de Habermas. Tal diálogo se haría cargo no sólo de la idea de comunidad sino también de la de individuo, del posible disenso.

La idea kantiana de la *insociable sociabilidad* representa lo más lejos que se puede ir en los diálogos humanos: «La concordia discorde vendría a coincidir con el proceso de la formación discursiva de una voluntad colectiva racional, y suministraría una adecuada denominación de eso que solemos entender por democracia, tan fácil de describir y tan difícil de llevar a la práctica.»⁴⁸

Es imprescindible que nuestros/as alumnos/as tomen conciencia del valor del diálogo para la convivencia. Son una generación nacida en la democracia. Y ninguna democracia dejará el plano de la pura formalidad legal constitucional si no se convierte en forma de vida, en forma real de convivencia en el aula, que es el lugar donde los alumnos deben encontrar su espacio de comunicación, su lugar natural de reunión discursiva.

Muchos son los métodos activos que explicitan la forma concreta de llevar el diálogo al aula de filosofía de Bachillerato. Obviamos la propuesta de M. Lipman⁴⁹ por ser sobradamente conocida, tener su propio vehículo de difusión y haber sido ya comentada en el apartado anterior. Pretendemos centrarnos en algunas propuestas elaboradas directamente por profesores que hayan teorizado su propia experiencia como docentes en la Educación Secundaria. Es esa teoría didáctica la que puede ayudar al profesor que, recién llegado de las aulas universitarias, se enfrenta a un alumnado adolescente que va a exigir de él algo,

⁴⁷ E. MARTENS. *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.

⁴⁸ J. MUGUERZA. *Desde la perplejidad*. México. FCE. México. 1990.

⁴⁹ Cfr. M. LIPMAN. *Filosofía para niños*. Madrid. De la Torre. 1988.

sin duda, mucho más difícil que una simple demostración de conocimientos: la capacidad de adaptarlos a su comprensión, de poder asimilarlos y de interesarlos en ello.

Ninguno de los métodos activos analizados plantea el diálogo con los alumnos como la única actividad concreta en el aula, aunque todos hablan de la *actitud dialógica como algo esencial en la enseñanza de la filosofía*. Que tal actitud haya sido fundamental en la construcción de la historia del pensamiento desde Sócrates y que tenga que serlo como talante de la enseñanza de la filosofía, no significa que el único procedimiento posible para manifestarla sea el diálogo real y continuado en el aula. La situación de diálogo en la clase tiene que ser preparada, porque no olvidemos que el diálogo sólo es posible entre iguales y, para que se produzca dicha igualdad es necesaria toda una labor de *traducción* y de información para hacer posible la conexión entre la experiencia del alumno y los contenidos conceptuales que, desde la propia filosofía, pueden enriquecer y hacer expresable dicha experiencia.

Por eso, todos, desde Lipman con la construcción artificial de una situación narrativa que genere la pregunta filosófica, hasta I. Izuzquiza con su laboratorio conceptual, nos presentan las diferentes formas en que pueda ser preparado ese momento real de diálogo en el aula.

La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica

En la propuesta de I. Izuzquiza⁵⁰, más que contemplarse el diálogo como técnica concreta en el aula, se nos orienta acerca de cómo conseguir, mediante la simulación gnoseológica, que los alumnos elaboren un discurso filosófico en el que converjan la reflexión individual, la expresión escrita y la comunicación de dicha reflexión con otros pensadores.

Nos ha parecido interesante analizarla porque en ella encontramos los elementos indispensables para *la construcción de un discurso filosófico personal* desde donde poder abordar el diálogo desde una perspectiva algo más amplia que la propia experiencia. Ya que, de lo que se trata, es de que el diálogo sea realmente filosófico.

I. Izuzquiza, tras reconocer que no hay un *nivel de conocimientos* propio del Bachillerato, propone para la clase de filosofía la *traducción o divulgación de los grandes temas* planteados por los filósofos profesionales. Esto supone, por parte del profesor, conocer muy bien lo que se quiere traducir y saber traducirlo, para lo que debe disponer de los medios y técnicas adecuadas.

Entiende la clase de filosofía como un laboratorio conceptual, es decir, un lugar determinado donde se llevan a cabo ciertos experimentos, se desarrolla una conducta metodológica y se ponen a prueba diferentes hipótesis. La clase de filosofía, entendiéndola por ella no sólo el aula sino el trabajo de los alumnos a lo largo del curso, es el lugar donde se realiza una investigación que nunca

⁵⁰ Cfr. I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982.

puede reducirse a mera pasividad. El centro de atención de dicha actividad son los problemas filosóficos y las perspectivas de su solución.

Para ello, se debe manejar una información especializada y se deben realizar determinados experimentos teniendo siempre en cuenta dos cosas: la tradición filosófica (el modo en que problemas y soluciones han sido tratados y resueltos en ellas) y el planteamiento interdisciplinar, que corresponde a la filosofía en cuanto actividad reflexiva de segundo grado, que siempre debe tener en cuenta a las otras ramas del saber.

La actividad del alumno consiste en un constante proceso de investigación en el que deberá buscar información y ampliar la recibida, para formular preguntas y problemas, en lugar de repetir mecánicamente un conjunto de soluciones. *El profesor debe ser un verdadero investigador y un "traductor" de problemas, técnicas, métodos y actitudes.* Por ser investigador y traductor, podrá trabajar en un laboratorio de forma que su actividad resulte inteligible a los alumnos. El profesor acotará determinados problemas y ayudará al alumno para que los traduzca a su experiencia cotidiana. El profesor será, además, un animador del laboratorio, alguien que intenta transmitir a sus alumnos una determinada pasión.

El principio que rige la transformación de una clase convencional en un laboratorio es *la simulación gnoseológica*, entendiéndola por ella una imitación, no mecánica, del comportamiento conceptual de los filósofos, tal como éstos han actuado a lo largo de la historia de la filosofía. Se trata de detectar cómo trabajan los filósofos para inspirarnos en ellos a la hora de realizar nuestra propia simulación. Más que en las soluciones que estos pensadores nos ofrecen, deberemos tener en cuenta su modo de trabajo y de desarrollo conceptual, adoptar siempre una perspectiva genética a la hora de estudiar la historia del pensamiento si no queremos traicionarla. El trabajo de simulación debe tener en cuenta aspectos elementales de la teoría de la simulación⁵¹, conocimiento base de todo planteamiento pedagógico en una clase de filosofía.

Veamos, a continuación, cuál es el material de trabajo en una clase así concebida y cómo se diseñan esos experimentos para llegar a elaborar un discurso filosófico.

a) *El material de trabajo de la clase de filosofía son los problemas filosóficos.*

Un problema es una cuestión que se trata de resolver y que suele adoptar la forma de una pregunta. Denominador común a todo problema es su carácter de tensión, de no resolución, de ignorancia confesada, de reto.

Los problemas filosóficos tienen un carácter peculiar: el de ser problemas conceptuales. Centrarse en ellos supone una actitud teórica diferente a la que implica centrarse en las soluciones. Desde esta perspectiva tendremos que atender al serio problema consistente en enseñar a preguntar.

⁵¹ Cfr. J. ROSNAY. *El macroscopio*. Madrid. AC. 1970.

Cfr. APT Clark. *Serious Games*. Viking. Nueva York. 1970

Cfr. H. GUETZKOW (Eds.). *Simulation in the Social Sciences: Readings*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs. 1962.

Un curso de iniciación a la filosofía es un curso de aprendizaje de la formulación de preguntas y problemas que pueden ser fecundos conceptualmente. Esto supone atender, con carácter prioritario, a la génesis del proceso de conocimiento y a considerar a la filosofía como un proceso dinámico. Formular problemas exige un elevado conocimiento del ámbito en que se está preguntando. Plantear preguntas exige manejar información contextualizada al ámbito del problema, información actual y seria. Para ello, el profesor debe ayudar a *traducir* los problemas más importantes que se han planteado los filósofos, lo que supone una determinada sensibilidad y un adecuado nivel de reflexión.

- b) *El diseño de experimentos conceptuales*. Un experimento conceptual será una situación artificial creada para ser realizada en una clase (con un control y una planificación) que, de un modo indirecto, llevará al alumno a plantearse el problema a analizar, *traduciendo* los elementos fundamentales presentes en toda investigación científica y filosófica. La simulación gnoseológica se lleva a la práctica mediante la realización de experimentos conceptuales.

Los experimentos pueden construirse basándolos en diferentes tipos de material referente a operaciones conceptuales básicas o a determinados problemas filosóficos. Una enumeración básica de tales operaciones conceptuales incluiría, como mínimo, las siguientes: *observación, descripción, comparación, ordenación, clasificación, formulación de hipótesis, comprobación, construcción de proyectos, definición, sistematización, inducción, deducción, análisis, síntesis, explicación*. La reflexión sobre las operaciones conceptuales y su concreto funcionamiento es muy importante si se realiza sobre el mundo cotidiano del alumno, ya que aportará nueva luz sobre ese universo y lo convertirá en material problemático.

Respecto a los problemas filosóficos se trata de tener en cuenta lo siguiente: hay que delimitar bien el problema, conseguir una elemental documentación histórica que haga posible su tratamiento, recoger la información técnica necesaria para su resolución, aislar las diferentes operaciones que llevan a su solución y atender a las soluciones erróneas. El profesor debe ser un diseñador de tales experimentos y atenderá a su secuencia, control y a los materiales a utilizar, que serán diversificados al proceder de distintos ámbitos del saber humano y no sólo de la filosofía.

- c) *La elaboración del discurso filosófico en la clase*. Existen tres formas de elaboración de un discurso filosófico que convergen entre sí: la reflexión individual, la expresión escrita y la comunicación e intercambio de semejante reflexión a otros pensadores. Respecto a la reflexión individual hay que tener en cuenta una serie de operaciones básicas que subyacen a todo trabajo conceptual y que deben delimitarse y ejercitarse continuamente. Tales operaciones son las mismas que realiza una persona ordinaria cuando conceptualiza: observa y tematiza lo observado, establece comparaciones con lo que ya conoce de antemano, clasifica y ordena hasta encuadrar la nueva observación en un conjunto ya construido, resume,

interpreta, analiza supuestos, elabora hipótesis, diseña proyectos y trata de codificar adecuadamente.

Todas estas operaciones deben aplicarse a la propia experiencia y a los conocimientos que el alumno va adquiriendo. Hay que partir, pues, de su propia experiencia y tematizarla adecuadamente. Si esto se consigue en la clase de filosofía lograremos que los alumnos lleguen a un nivel de reflexión individual semejante a los alcanzados, en algunos momentos, por los grandes pensadores. Otra de las finalidades de la clase de filosofía, es la construcción de un discurso mediante la escritura, porque, no hay que olvidar, que el discurso filosófico es un discurso escrito. Paulatinamente el alumno deberá ser capaz de expresar su propia reflexión por escrito asumiendo los compromisos que supone este medio de expresión. Por ello, a lo largo del curso, se confeccionarán diferentes trabajos escritos (diario de clase, ensayos, composiciones filosóficas, comentarios de texto, disertaciones), teniendo en cuenta que la capacidad de escritura del alumno se encuentra en conexión con un proceso de formación en el que el acto de leer es fundamental. Sólo con un adecuado plan de lectura los alumnos podrán aprender los mecanismos indispensables de la expresión escrita.

Y, finalmente, hay que tener en cuenta que la clase de filosofía es, en realidad, un colectivo de personas empeñado en la construcción de un discurso filosófico. Ello supone reivindicar la importancia de dos elementos: el valor de la clase como grupo y *sujeto colectivo* y la relación existente entre teoría del conocimiento y retórica (como forma peculiar de expresión del discurso filosófico). Por eso, para la construcción colectiva del discurso es necesario poner en práctica dos importantes conjuntos de técnicas: *la retórica y la dinámica del grupo*. Ambas deben ser conocidas por el profesor que deberá realizar, previamente, un sociograma que le permita conocer la estructura de su grupo de alumnos, sus intereses y dinámica propia.

Cuando un alumno expresa a otro lo que ha conceptualizado, el esfuerzo de claridad y coherencia ha de ser muy grande. Por eso, en el proceso de colectivización del discurso, el alumno aprende a explicitar sus opiniones y conceptualizaciones de un modo coherente y a aceptar las críticas.

Éstas son las bases técnicas para el aprendizaje del diálogo como medio no sólo de aprendizaje de la filosofía, sino de la comunicación con las demás personas.

Un método activo basado en la narración

Para M.L. Domínguez Reboiras y B.Orio de Miguel⁵², el método activo es una filosofía narrativa. No se trata de contar una historia con moraleja, sino de vivir una situación y contarla tal cual, en el convencimiento de que en el mundo no existen más que historias, sucesos, hechos y que las llamadas abstracciones filosóficas son simplemente una mediación.

⁵² Cfr. M. L. DOMÍNGUEZ REBOIRAS y B. ORIO DE MIGUEL. *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid. Breviarios de Educación. MEC. 1985.

Si uno llega a clase el primer día del curso, se sienta en clase con sus alumnos y les dice: *la clase es de todos*, esto es un hecho filosófico. Si uno se sienta en corro termina por contar y escuchar historias distintas a si se sube al estrado. Y si el grupo persiste en su manía de contar historias y se logra que cada cual cuente lo que le venga en gana, se observará pronto que el término *diálogo* o el término *preguntar* y otros muchos empiezan a tener significados distintos.

Los presupuestos teóricos en que ambos autores fundamentan su método activo son los siguientes: el convencimiento de la función biológica del saber que hace que cualquier conocimiento tenga por finalidad la satisfacción de las necesidades vitales y la constatación de que nuestra cultura racionalista ha separado en el hombre lo racional de lo afectivo, minimizando la importancia de esta última. Es necesario, pues, que el acto de aprender sea percibido/sentido como placentero por el alumno y que el aprendizaje sea realizado en un medio satisfactorio, que en ningún momento está reñido con el esfuerzo. *Ambos autores entienden la Filosofía como experiencia vital y, por tanto, a la hora de iniciar a los adolescentes en su estudio, el profesor debe encontrar el camino adecuado para conectar Filosofía y vida.* Para ello es necesario encontrar el método adecuado porque, según dicen, «el principal error que los enseñantes en general cometemos, es de método. Comenzamos la casa por el tejado, es decir, intentamos que un chico que ha caminado por la vida sin ver, que no sabe hacerse preguntas, que ante cualquier interrogante busca una respuesta rápida y totalizadora, porque le angustia vivir en la duda, que simplifica al máximo la realidad para poder sentirse seguro en ella, intentamos, decimos, que sin más preparación entienda un discurso filosófico que plantea un problema radical y abstracto al cual los especialistas han llegado después de áridos esfuerzos de preparación y adquisición de un modo particular de lenguaje y razonamiento»⁵³.

Por todo ello, el método activo pretende que el alumno se sienta protagonista desde el primer momento, que sea el principal actor del aula. Es tarea del profesor transformar el aula y los roles profesor-alumno y también la presentación de los contenidos. Éstos han de ser generalizaciones hechas desde la situación vital concreta del alumno. El contenido filosófico por excelencia es la manera como el hombre elabora el conocimiento y analiza aquellas cosas que necesita para sobrevivir; por ello, la única forma de acceder a los contenidos filosóficos es hacerlo desde la propia experiencia, con lo que la distinción entre métodos y contenidos se torna superficial. A la hora de concretar la práctica del método activo se establecen los siguientes pasos:

- a) *Planteamiento y elección del método de trabajo.* Desde el primer momento el profesor propone a la clase la necesidad de planificar entre todos el trabajo a realizar. La primera decisión a tomar es respecto al método. Se analizan dos opciones: el método al que están acostumbrados y una clase activa y participativa. Se les advierte del mayor compromiso y esfuerzo de esta segunda opción. Desde el primer momento el método activo funcio-

⁵³ M. L. DOMÍNGUEZ REBOIRAS y B. ORIO DE MIGUEL, o.c.

na como un revulsivo. El profesor tiene que desempeñar el papel de dinamizador del grupo. Su trabajo consistirá, además de en proponer y sugerir continuas alternativas, en poner el máximo orden y rigor lógico y en aceptar temas y métodos no propuestos por él.

b) *Discusión y formulación de objetivos.* Como los alumnos desconocen cuál es el ámbito o contenido de la Filosofía, no pueden de entrada formular objetivos. Por eso, el profesor va ofreciendo una serie de estímulos de choque que hagan saltar algunos interrogantes. Comenzamos por hacer preguntas sobre las cosas más nimias, cotidianas y absurdas. La primera reacción es de sorpresa. Aunque, de manera sutil vamos introduciendo algunas cuestiones de carácter epistemológico, ético, psicológico, sociológico, lógico, etc., hasta que empiezan a comprender que no son tan absurdas esas preguntas, puesto que la seguridad y evidencia que creían tener acerca de ellas es sólo aparente y superficial. Es muy importante que estos análisis se realicen en un clima distendido, pues los alumnos vienen con muchas reservas. Cuando por fin se deciden, no dialogan en el sentido de intercambiar ideas, sino que tratan de defenderse de un ataque a sus convicciones. Toman conciencia de que no saben dialogar y de que toda esta dinámica les va a exigir un gran esfuerzo.

c) *Campo de interés de los alumnos y tema general del curso.* Frente a la elección de temas tópicos, se les sugiere que formulen preguntas acerca de cuestiones que les interesen o inquieten. El tema mismo de “qué cosa sea preguntar”, ya tiene para ellos un enorme interés y suele dar un gran juego filosófico y dialéctico. Recogemos las preguntas y las reagrupamos. El resultado gira en torno a tres grupos de problemas: los que se refieren al hombre, su acción y su destino, los que se refieren al mundo exterior natural y los que se refieren a la trascendencia.

Si las propuestas no coinciden con el Programa Oficial, hay que optar por la opción del alumno. El profesor-guía debe preparar sus clases con antelación y meticulosidad. Ha de prever bastantes variables y ha de preparar bastante material para tenerlo disponible (periódicos, libros, textos, ficheros, etc.) y tenerlo perfectamente ordenado. Nuestra experiencia es que, desde cualquier tema, podemos llegar a los del Programa Oficial.

Hasta aquí los pasos previos al desarrollo del trabajo concreto en el aula. En la descripción de este trabajo, los autores proponen toda clase de procedimientos y recursos: comentarios de texto, diálogos, debates, exposiciones de trabajos, explicaciones del profesor, dramatizaciones. Su propuesta viene acompañada de gran número de ejemplos acerca del desarrollo real de sus actividades en el aula; insisten en lo positivo de sus experiencias en el aula en el sentido de fomentar el sentido crítico, la utilización de técnicas de trabajo intelectual y la colaboración que supone el trabajo en equipo. Hacen hincapié en la aparente lentitud que implica la utilización de estas técnicas, aunque a la larga confían en su mayor impacto. Basan la evaluación del trabajo de los alumnos en el Diario de clase y en los ejercicios realizados a lo largo del curso, insistiendo en la responsabilidad de la autoevaluación.

La experiencia del diálogo real realizado en clase con los alumnos, les hace percibir sus dificultades de todo tipo: psicológicas (inhibiciones, recelos e inseguridades), lógicas (incoherencias y falacias), actitudinales (el diálogo como erística y no como confrontación de razones), etc. Por ello, el papel del profesor es decisivo para valorar cada argumento en su justa medida, no herir ni menospreciar la intervención de nadie y evitar imponer su criterio desde su posición privilegiada.

CONCLUSIONES

Como se ve en el análisis de estos métodos activos, la gran preocupación de los profesores de filosofía en la Educación Secundaria es que *su alumnado sea capaz de desarrollar un pensamiento autónomo*. ¿Es eso lo que pretende realmente la enseñanza de la filosofía? Así parece ser, puesto que se ariende al mandato de *no se aprende filosofía, sino a filosofar*. La actividad de pensar por uno mismo, ¿es espontánea?, ¿puede ser enseñada?, ¿cómo se enseña?, ¿enseñando cómo pensaban los filósofos?

La filosofía es la historia de la filosofía, la historia del pensamiento humano acerca del propio hombre, y es precisamente esta segunda parte de la afirmación la que hace que los problemas de la filosofía tengan absoluta recurrencia, que no sean *progresivos* como los de la ciencia, sino perennes. ¿Qué profesor de filosofía no tiene la experiencia del carácter ahistórico de la pregunta por la justicia que aparece en la República platónica: ¿Es mejor ser justo que parecerlo? ¿Seríamos justos si fuésemos invisibles, sin temor a la ley?

La filosofía se aprende, pues, en sus textos. En los textos de los grandes pensadores. El auténtico poeta es el que sabe dar una dimensión universal a la expresión de su sentimiento. El auténtico filósofo es, paralelamente, el que ha conseguido conectar su reflexión *racional y crítica* con la razón universalizable. Y ellos, poetas y filósofos, están ahí como modelos de referencia a los que debemos acudir para aprender a expresar sentimientos y razones.

La otra gran preocupación, compartida por gran número de profesores de filosofía de Educación Secundaria, es *cómo conectar la experiencia del alumno, sus preguntas, con las respuestas del pensamiento filosófico*. Cómo introducir a unos adolescentes cuya identidad personal aún está construyéndose, su cosmovisión acerca de la realidad y de ellos mismos carece de autocritica, sus intereses personales apenas sobrepasan el límite de su yo, su apertura mental los hace moldeables a cualquier información, su receptividad los hace aptos para una asimilación privilegiada, cómo introducirlos, decimos, en la forma de pensar reflexiva y crítica que caracteriza a la filosofía. Porque están convencidos de que esa adecuación entre experiencia intuitiva y pensamiento crítico es necesaria frente a cualesquiera otras alternativas ideológicas que los hagan proclives al dogmatismo y a la intolerancia.

Esta preocupación late en el fondo de cualquier profesor de filosofía que se enfrenta a un público juvenil demasiado proclive a aceptar soluciones acabadas

y respuestas certeras, pero poco dispuestos a admitir que hay que dejar siempre una puerta abierta a la duda, a la inseguridad, que hay que aprender a vivir con una sana dosis de escepticismo. Y es en esa convicción de la no existencia de verdades absolutas, donde tiene cabida la apertura mental hacia los otros, el diálogo, la propuesta ética de compartir con los demás la construcción de un mundo, el del futuro, que deberá ser de todos.

CAPÍTULO IV

MATERIALES CURRICULARES: SUPUESTOS PRÁCTICOS DE ALGUNAS MATERIAS FILOSÓFICAS

El material que se presenta en este capítulo responde a la necesidad imperiosa de que cada profesor/a sea capaz de crear o adaptar sus propios materiales de trabajo para el aula en función de su grupo de clase. Por ello, que nadie piense encontrar en ellos sus textos preferidos ni el tipo de actividad adecuado a su peculiar grupo de alumnos/as. Son ejemplos muy variados que emplean distintas fórmulas didácticas y se acogen a distintos supuestos prácticos –unidades didácticas, programación de un trimestre, de una materia a lo largo de un curso etc.–, que son válidos para muchas situaciones de enseñanza-aprendizaje, pero no son extrapolables a las múltiples y posibles situaciones de la enseñanza de la filosofía. Lo más importante es que todas las actividades expuestas tienen una coherencia interna y una justificación didáctica propia del tema explicado.

Los presupuestos psicopedagógicos compartidos por el equipo de profesionales que exponen estos supuestos prácticos se pueden resumir en los siguientes:

1. *La importancia del/la profesora de filosofía en la transmisión correcta de la información filosófica es incuestionable.* No somos partidarios de suprimir totalmente las explicaciones del profesorado que en la situación de enseñanza debe ser el guía del aprendizaje de su alumnado. Sin dirigismo autoritario, pero con la autoridad cognitiva que le permiten sus conocimientos de especialista en filosofía, la tarea del profesorado es imprescindible.

Hay dos fases en la clase de filosofía que son tarea ineludible del profesorado, pues de ellas depende el rendimiento efectivo de las actividades del alumnado: la *motivación-sensibilización del alumnado* y la *información del profesor*. Sin ellas, el proceso-aprendizaje puede resultar un fracaso total y convertirse en un activismo mecánico y estéril.

2. *El fin de todas las actividades organizadas por el/la profesora debe ser “aprender a filosofar y aprender filosofía”*. Toda actividad en el aula debe estar encaminada a desarrollar el pensamiento autónomo y crítico del alumnado, a auxiliarle en la construcción y reconstrucción de su propio pensamiento. Ese es el sentido profundo del *aprendizaje significativo* en la didáctica de la filosofía: todo debe girar en torno a la creación de significados filosóficos que cada alumno/a pueda entender y aplicar de algún modo a su propia experiencia vital.

3. Sobre la *evaluación de las actividades* expuestas en este capítulo, merece la pena señalar algunos elementos comunes: *evaluación continua, formativa* y tendencia a la *coevaluación*.

Como punto de partida conviene subrayar que tanto la LOGSE como los *Reales Decretos* que la desarrollan, ponen de relieve *la importancia que dentro del sistema educativo adquiere el proceso evaluativo*. La evaluación aparece como algo plenamente integrado en el proceso y con un instrumento de gran calidad para el perfeccionamiento del mismo.

La evaluación *no se limita*, pues, a un solo aspecto (conceptos), sino que trata de abarcar a todo el sistema y al conjunto de agentes que intervienen en la acción educativa. El *Real Decreto 1345/1991* del 6 de septiembre señala que «los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de la enseñanza y su propia postura docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo».

Se insiste en que *la evaluación deberá ser continua e integradora* y, al mismo tiempo, deberá realizarse no de forma mecánica, sino con *criterios de flexibilidad* que obligan a tener en cuenta las circunstancias del alumno y sus propias características y posibilidades. Respetándolos *la evaluación podrá cumplir una función formativa* ya que ofrecerá a los profesores indicadores fiables de cómo se va desarrollando el aprendizaje de sus alumnos, lo cual permitirá, en caso necesario, introducir mecanismos correctores para permitir subsanar posibles deficiencias.

La evaluación de las actitudes, como parte integrante del proceso educativo, es especialmente difícil en el caso de la filosofía, ya que el pluralismo filosófico y el respeto escrupuloso a todas las opiniones y juicios del alumnado impide prohibir la libre expresión de sus ideas. Ahora bien, la evaluación de las actitudes éticas (tolerancia, solidaridad, respeto de las diferencias, etc.) exigidas por la Reforma no está exenta de ambigüedades teóricas ni de dificultades prácticas no sólo para el profesorado de Filosofía sino también para el resto. Si hay que hacer valoraciones sobre actitudes éticas del alumnado hay que consensuar criterios comunes de valoración de procedimientos y de formación ética en todo el profesorado. Asimismo, se ha de debatir previamente de qué forma se puede

y debe practicar el *neutralismo* en los procedimientos y cierta asepsia valorativa en los contenidos.

Sobre la tendencia a un *proceso de coevaluación* en filosofía, hemos de señalar que la total *autoevaluación* por parte del alumnado de su aprendizaje filosófico no nos parece aconsejable a la vista de la experiencia docente y de su incompatibilidad con el funcionamiento de la sociedad actual que se basa en una evaluación externa de la calidad del trabajo elaborado y del agente productivo.

En cambio, el proceso de evaluación continua y formativa puede y debe garantizar una aproximación al concepto de coevaluación entre profesorado y alumnado, ya que el *diálogo interpersonal razonado y argumentado* es una de las herramientas básicas del trabajo filosófico que debe ser también empleado en la explicación de las calificaciones del alumnado. En caso de conflicto y de desacuerdo acerca de las calificaciones, se hace inviable un proceso auténtico de *coevaluación*, pero siempre es posible argumentar acerca de las causas que han llevado a cometer determinados errores conceptuales a fin de corregirlos en el futuro. Se trata de reflexionar sobre los propios errores a fin de aprender de ellos.

4. Por último, hemos de manifestar nuestra convicción de que *los ejes fundamentales para la educación filosófica en la etapa secundaria son la Filosofía y la Historia de la Filosofía*, unidas inseparablemente. La enseñanza de la Ética como materia filosófica –no como educación moral ni como educación cívico-social–, ha estado integrada desde siempre en la Filosofía, desde Sócrates hasta Wittgenstein. Sólo por *necesidades de la historia política de España* se ha desvinculado de ella y se ha opuesto arbitrariamente a la enseñanza de la religión católica o se ha ido intentado convertir en adoctrinamiento político. La filosofía, tal como señaló Hegel, no puede ser aprendida ni enseñada con rigor sin su conexión con su propia Historia. De ahí, a nuestro juicio, el grave problema que plantea la LOGSE en la enseñanza de la Filosofía al desvincular ésta de la Historia del pensamiento filosófico y al privar al sistema educativo del enorme potencial formativo que la educación filosófica puede representar para la juventud española.

IV.1 Materiales de *ética*

Ascensión Millán

La adquisición de valores para la convivencia democrática de los hombres y mujeres del siglo XXI es una de las propuestas más rotundas que aparecen en la LOGSE. Se pretende que la educación en valores impregne todo el curriculum, lo atraviese en todas sus Áreas y materias y lo explicita en actitudes observables y evaluables (los llamados contenidos actitudinales).

Tan ambicioso objetivo sólo será alcanzable con la implicación de todos los protagonistas del sistema educativo. Pero una cosa es que dicho sistema nos apremie a todos a la consecución de actitudes morales y otra muy diferente la reflexión ética, entroncada en la tradición filosófica, acerca de la definición y fundamentación crítica de tales valores.

Consciente de tal distinción, la Reforma, tras su fase experimental, asignará al bloque de ética un papel claramente definido en el último curso de la enseñanza obligatoria. En este curso coinciden dos circunstancias provenientes de las fuentes epistemológica y sociocultural del curriculum: la madurez intelectual de unos/as alumnos/as a los que se considera ya capacitados para enfrentarse a la reflexión crítica y a la abstracción del lenguaje filosófico y la demanda social de una educación que propicie ciudadanos autónomos, críticos y participativos.

La Ética, en cuanto que reflexiona sobre la vida moral, hará que los alumnos/as expliciten y revisen críticamente sus propias experiencias, los valores que las fundamentan y los juicios morales que las articulan. Cumpliéndose así la distinción entre la moral, con su búsqueda de justicia, y la Ética, con su intento utópico de definición de lo bueno.

La función educativa de la ética estará, pues, en relación con el desarrollo de la racionalidad práctica de unos/as alumnos/as a los que se pretende educar

desde la asimilación reflexiva de unos valores que potencien su autonomía personal y los haga ciudadanos capaces de profundizar la conciencia democrática del nuevo milenio.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS

El programa oficial que el MEC propone para la ética de 4º curso de la ESO gira en torno a siete núcleos temáticos fundamentales que pueden ser estructurados de forma muy diversa a través de unidades didácticas.

Lo importante será que podamos incluir en ellas los aspectos fundamentales que se nos prescriben de manera oficial. Para tener una visión completa de esos contenidos vamos a hacer una primera estructuración de los mismos que nos sirva de epítome al que referir las Unidades Didácticas que programemos para el aula.

En este epítome incluiremos los objetivos generales, es decir, aquellos que están en relación directa con las funciones que se le demandan a la ética dentro del sistema educativo y que, como hemos visto, son las de proveer a los alumnos/as de los elementos reflexivos, filosóficos, imprescindibles para que puedan orientar sus propios comportamientos morales.

Los objetivos generales de la Ética se centran en cuatro grandes apartados:

En primer lugar, el conocimiento de la principales teorías morales será la fuente de información imprescindible, cuando queramos definir qué es un valor, conocer su génesis, comprender el modo en que la filosofía se plantea los problemas de la racionalidad práctica, los problemas del hombre.

En segundo lugar, la reflexión filosófica versará acerca de los problemas morales de nuestro tiempo, tomando conciencia crítica no sólo de su dimensión conflictiva sino también de los intentos de solución, del camino de la utopía.

En tercer lugar, el análisis de un problema clave para la construcción de nuestra propia identidad moral, la forma de comprender la relación entre el individuo y la sociedad, la conciencia y la autoridad, la autonomía y la heteronomía moral.

Y finalmente, la reflexión sobre el hecho religioso, sobre la importancia de la creencia como fuente generadora de valores culturales y los límites de su universalización.

Estos objetivos pueden ser formulados así:

1. Reflexionar crítica y sistemáticamente sobre el fundamento teórico de los valores morales y su plasmación en los distintos sistemas éticos.
2. Analizar algunos problemas morales de nuestro tiempo y los proyectos humanos que tratan de solucionarlos o, al menos, de hacer el mundo más habitable.
3. Plantear a nivel reflexivo el dilema entre conciencia moral y autoridad, que son las dos fuentes normativas de nuestra vida individual y social.
4. Analizar el fenómeno religioso como relación histórica del hombre con lo divino desde el respeto y la tolerancia como base de la convivencia de una sociedad pluralista y democrática.

Los contenidos de la Ética pueden ser estructurados, también de manera general, en torno a estos 4 grandes objetivos:

Estructuración de los contenidos de la Ética de 4º curso de la ESO

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES
FUNDAMENTOS TEÓRICOS: I.- La génesis de los valores morales. II.- Autonomía y heteronomía moral. III.- Principales teorías éticas.	- Exposiciones fundadas en la indagación analítica sobre los fundamentos teóricos más importantes de la Ética. - Argumentación, discusión y debate basados en la información y en el razonamiento individual.	- Valorar las aportaciones de las distintas teorías éticas. - Reflexionar críticamente sobre los principios que fundamentan la moral.
PROBLEMAS MORALES: IV.- Problemas morales de nuestro tiempo: - hombre-naturaleza - guerra - desigualdades Norte-Sur - violencia V.- Proyectos éticos contemporáneos: - derechos humanos - pacifismo - feminismo - ecologismo	- Búsqueda y análisis de informaciones diversas sobre problemas actuales. - Preparación de debates en los que se justifiquen críticamente las opiniones. - Utilización de mass-media, películas y textos literarios.	- Potenciar la sensibilidad ante los problemas sociales. - Favorecer las actitudes de compromiso.
PROBLEMAS JURÍDICOS: VI.- La autoridad y su legitimación de autonomía.	- Planteamiento del dilema entre conciencia moral y autoridad. - Análisis de la concreción de este dilema en situaciones públicas y privadas.	- Valorar las decisiones y la creatividad. - Defender la pluralidad moral.
FENÓMENO RELIGIOSO: VII.- La religión como hecho individual y social.	- Diálogo desde el respeto a las opiniones y creencias ajenas.	- Conocer, desde la fenomenología, la importancia cultural del hecho religioso. - Favorecer la tolerancia.

Materiales para una Unidad Didáctica

En el apartado siguiente expondremos el desarrollo completo de una Unidad Didáctica para que pueda servir de referente orientativo.

Cada unidad didáctica deberá incluir además de la definición de los objetivos, la ordenación de los contenidos, los criterios de evaluación y los materiales necesarios para su correcta aplicación.

Materiales de consulta

- biblioteca general-diccionarios
- biblioteca de aula
- videoteca

Índices de referencias bibliográficas de carácter temático

Materiales de trabajo

- cuaderno de clase
- periódicos y revistas
- fotocopiadora que permita la divulgación interna de los documentos
- ordenador

Planificación de las actividades

- exposición del plan de trabajo
- temporalización en relación con el conjunto de horas asignadas
- adaptación de los contenidos a los distintos niveles de aprendizaje

Criterios de evaluación

- procedimientos diversos para la adquisición de los objetivos
- diferentes métodos de trabajo

SUPUESTO PRÁCTICO: LA AUTORIDAD Y SU LEGITIMACIÓN. LAS LEYES: NECESIDAD DE OBEDECERLAS Y DESOBEDIENCIA LEGÍTIMA

1. Consideraciones previas:

La Unidad que vamos a desarrollar: la autoridad y su legitimación, nos permitirá un recorrido por cuestiones fundamentales de la filosofía moral.

En los temas anteriores, el programa de la Ética en la ESO ha analizado cómo se generan los valores morales, tanto en la interiorización que de ellos hacemos (autonomía) como en la supeditación que nos imponen (heteronomía). Ha hecho un recorrido por las principales teorías que tratan de dar fundamento a nuestro comportamiento, y por los principales conflictos (y los problemas morales que conllevan) a los que nos enfrenta nuestro tiempo.

Se trata ahora de volver la mirada hacia el individuo y descubrir cuál es el ámbito que debe reservarse frente a los requerimientos externos que la sociedad, los otros con los que convivimos, nos imponen en forma de mandatos, leyes, normas, etc.

La Unidad Didáctica que presentamos plantea el tema de los mecanismos

que legitiman cualquier autoridad y de la adhesión interna de nuestra conciencia ante esas leyes y normas, bien para obedecerlas o bien para justificar el disenso y la posible desobediencia.

Sin que de nosotros dependa, nacemos en una familia, pertenecemos a una determinada sociedad, estamos inmersos en una cultura que, posibilitando nuestra identidad, permite nuestro desarrollo. Todo grupo social se rige por unos códigos de valores que se expresan en una serie de normas, las cuales, más o menos interiorizadas por los individuos, prescriben unas determinadas conductas. Tales conductas se aprueban o condenan según se adecuen o no a las exigencias del grupo.

No puede existir una sociedad sin una organización que regule nuestra convivencia, sin algún tipo de poder y de institucionalización de las normas, pero ¿a quién corresponde ejercerlo?, ¿al más fuerte, rico o sabio?, ¿al representante de la voluntad de la mayoría?

En todo caso, en las modernas sociedades democráticas, se impone el control al ejercicio del poder con el fin de promover su continua adaptación a las necesidades cambiantes de los individuos, garantizar la convivencia y mantener la legitimidad de la autoridad. En tales sociedades, los individuos se pretenden ciudadanos libres, no súbditos sumisos; por ello, se contempla la posibilidad de la desobediencia legítima y de la insumisión, allí donde el poder pretenda asfixiar la conciencia individual o determinados valores de justicia social.

Partimos de la presentación de un conflicto, el que puede darse entre nuestra conciencia individual y la autoridad a la que estamos sujetos. A lo largo de toda la Unidad Didáctica haremos un recorrido analítico de los diferentes elementos que intervienen en esa confrontación.

- Estudiaremos la relación entre el individuo y la sociedad a través de las principales teorías filosóficas y desde nuestra propia reflexión sobre ellas.
- Veremos cuáles son las diferentes formas que ha adoptado el poder político a lo largo de la historia y las diversas maneras que ha tenido de legitimarlas.

Puesto que todo poder-autoridad se traduce en unas leyes que lo regulan y legitiman, analizaremos cuál es la funcionalidad de dichas leyes y cuál el fundamento de nuestra obediencia-desobediencia hacia ellas.

Presentaremos los casos más significativos que la sociedad actual nos ofrece de desobediencia legítima: la objeción de conciencia ante el servicio militar, aborto, eutanasia, etc., junto a algunos casos de desobediencia civil.

2. Objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes:

Dentro del marco general de la Ética, los objetivos y contenidos específicos para esta Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Analizar la relación individuo-sociedad desde los planteamientos clásicos y desde las teorías contractualistas y neocontractualistas.
2. Definir el concepto de autoridad y sus diferentes formas de legitimación.

3. Conocer la importancia de las leyes para la organización social y su gestación en una sociedad democrática.
4. Analizar la objeción de conciencia y la desobediencia civil.

2.1. Contenidos Conceptuales:

1. Binomio individuo-sociedad
 - sociabilidad natural
 - teorías contractualistas
 - teorías neocontractualistas
2. La autoridad y su legitimación:
 - concepto de autoridad
 - autoridad-poder
 - autoridad-poder político
 - autoridad y legitimidad
3. Las leyes: su necesidad y obediencia
 - el concepto de ley y sus clases
 - funcionalidad de las leyes
 - validez y legitimidad
4. Desobediencia legítima
 - delimitación del concepto
 - la objeción de conciencia
 - la desobediencia civil

2.2. Contenidos Procedimentales:

- 1) Lectura y análisis de textos filosóficos.
- 2) Planteamiento de la relación individuo-sociedad a través de dilemas.
- 3) Definición de los conceptos principales: ley, autoridad, poder, pacto, disenso. Mapas conceptuales.
- 4) Elaboración de un cuaderno de clase donde se recoge la información obtenida sobre el tema y que nos permita el comentario de texto, la disertación, exposiciones orales, etc.
- 5) Utilización de medios audiovisuales y de información diversificada (películas, debates, prensa, etc.)

2.3. Contenidos Actitudinales:

- Reconocimiento de la importancia de la deliberación en nuestras decisiones morales.
- Respeto por las decisiones personales tomadas desde la autonomía y creatividad de cada individuo.
- Identificación de los modelos propuestos en las teorías y contraste con situaciones individuales y sociales.
- Reconocimiento del proceso de elaboración social de las leyes y de la necesidad social de participación.
- Tolerancia y respeto por lo diferente, por el disenso, etc.

3. Desarrollo conceptual y actividades

Antes de iniciar el desarrollo del tema y siguiendo los dictados de la Psicología cognitiva, pretendemos realizar un sondeo previo que nos informe de los conocimientos que el alumno tiene del tema y su forma de expresarlos.

Intentamos ver si el conflicto conciencia-norma ha sido vivenciado por ellos de alguna manera, y qué reflexiones, actuaciones o consecuencias han extraído de ello.

Encuesta inicial. A través de los siguientes ejemplos extraídos de nuestra vida cotidiana y de los medios de comunicación, podrás observar cómo la confrontación entre nuestra conciencia y las normas es algo habitual. Por ello, tras leerlos con detenimiento, trata de responder a las preguntas que los acompañan.

Ejemplo 1º.

Imagínate (no te costará un gran esfuerzo) que un día por motivos personales de “peso” –enfermedad, problemas familiares– o, simplemente, por un fuerte desajuste emocional (suspensos, desamores) decides “saltarte” una norma tan importante en la vida escolar como es la asistencia a clase. ¿Cómo fundamentas tu decisión? ¿Cómo aceptas las posibles consecuencias de la misma?

Ejemplo 2º.

Un médico, como recientemente ha ocurrido en Inglaterra, pospone la atención a un enfermo del corazón que fuma frente a otros que no lo hacen porque, con estos últimos, la intervención quirúrgica conseguirá más eficacia y, por tanto, menos costes económicos y sociales.

Hay una norma deontológica que obliga al médico a dar atención al enfermo, pero, junto a ella, su conciencia le dice que debe anteponer otro valor como el de la eficacia profesional y también la eficacia del sistema sanitario del país.

Preguntas:

- 1.– ¿Crees que sería posible la vida social sin normas-leyes comunes? ¿Por qué?
- 2.– Si las leyes y normas son necesarias para una recta convivencia, ¿cuál crees que es su origen? ¿Quién las impone?
- 3.– ¿Qué entiendes por autoridad? ¿Es lo mismo autoridad y poder?
- 4.– ¿A qué organización socio-política vives más sujeto y por qué?, ¿familia, escuela, nación, Estado?
- 5.– ¿Cómo ves la influencia de los demás en nuestra forma de pensar o de actuar? ¿Decisiva? ¿Superficial?
- 6.– ¿En qué circunstancias incumplirías una norma y cómo lo justificarías?

CONCEPTO 1º: INDIVIDUO-SOCIEDAD

Desarrollo teórico:

El primer problema filosófico sobre la sociedad es el de su origen. Por esta razón nos preguntamos ¿Por qué vive el hombre en sociedad? ¿Vivió siempre así? ¿Cuáles son las causas por las que los seres humanos convivimos?

Se impone un recorrido por las principales teorías clásicas que intentan responder a estas preguntas. Los hitos más significativos podrían ser:

a) *Teorías de la sociabilidad natural.*

- Platón (*República*. Clásicos Políticos. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid 1981. pág. 369 b)
- Aristóteles (*Política I,1*. Editorial Gredos. 1988, pág. 50)
- Santo Tomás de Aquino (*De regimine principum*)

La lectura de estos textos nos permiten una reflexión básica sobre sociedad, lenguaje, ética, etc.

b) *Teorías del Pacto Social. Contractualismo clásico.*

- J. J. Rousseau (lectura comparada de fragmentos del *Discurso sobre el origen de la desigualdad* y de *El contrato social* donde se contrapongan sus dos visiones del Pacto)
- Locke.
- Thomas Hobbes (*Leviatán*).

Se pueden seleccionar algunos fragmentos donde los alumnos puedan percibir los dos sentidos del Pacto Social:

La bondad natural del ser humano. «Todo es perfecto al salir de manos del acedor de todas las cosas; todo degenera en manos del hombre.» *El Emilio*. Cap. I frente a la tesis de Plauto suscrita por Hobbes *Homo homini lupus*.

La autonomía y la heteronomía moral de las leyes y normas en relación con estas dos maneras de entender el pacto social.

La lectura ética del pacto en la reflexión de los Ilustrados: Kant, el reino de los fines.

c) *Nuevas teorías del contrato social.*

- Habermas.
- J. Rawls.
- Nozick.

Algunas lecturas significativas que nos permitan ver las reflexiones actuales acerca del Pacto Social, teorías de la democracia, el consenso, el disenso, la justicia, la justificación filosófica del Estado de Bienestar, etc.

Actividades:

Actividad 1 (de introducción):

Planteamiento del dilema conciencia moral-autoridad tipificado en las figuras de Antígona y Sócrates.

Este método, desarrollado por L. Kohlberg para la educación moral, es uno de los más adecuados para la clase de Ética.

Galbraith y Jones promueven como modelo de desarrollo el conflicto entre nuestra conciencia y las normas, problema que puede ser abordado a través de las figuras de Antígona, Sócrates y el personaje de J. L. Borges, Emma Zunz.

Para ello vamos a hacer una lectura comparada de los siguientes textos:

- Sófocles. *Antígona* en Teatro Griego. EDAF. 1974.
- Platón. *Critón* en *Diálogos*. Vol I. Versión castellana de J. Calonge. Madrid. Gredos, 1981, pp. 207 y ss.
- J. L. Borges. *Emma Zunz*, en *El Aleph*. Obras completas. Buenos Aires. María Kodama y Emecé Editores, 1989.

Texto 1.

Antígona. Hija de Edipo representa, en la mitología clásica, el amor filial por la dedicación y entrega que tuvo hacia su padre ciego. Sin embargo, la auténtica talla moral de esta muchacha se pone de manifiesto en su decisión de desobedecer la norma dada por el tirano Creonte de no enterrar a su hermano, Polinice, muerto en combate. Tal desobediencia le costará la vida. Antígona fundamenta su decisión para desobedecer la norma de Creonte en la existencia de unas leyes, que no son de ahora, sino que están impresas desde siempre en la conciencia de los hombres. Ayuda al piadoso deber de enterrar a los muertos, frente al cual, ninguna ley humana debe prevalecer. Existe toda una corriente de pensamiento, el "iusnaturalismo", que podría invocar a Antígona como ejemplo de la fuerza que determinadas convicciones tienen en nuestro comportamiento.

Tras leer el texto con detenimiento, el alumno debe responder a las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿En qué consiste el edicto del tirano Creonte y qué es lo que hace Antígona?
- 2.- ¿Cuál es el fundamento de su conducta? (Ley Política, Razón de Estado, Deber superior)
- 3.- ¿Qué carácter tienen las leyes a las que alude Antígona? (Escritas, Inquebrantables, Eternas, etc.)
- 4.- ¿Qué consecuencias tiene el heroísmo moral de Antígona?
- 5.- Haz una valoración de este personaje.

Texto 2.

Sócrates, piedra angular de nuestra cultura, nos ofrece una solución diferente a la anterior. Antígona representa las leyes eternas impresas en nuestra conciencia; Sócrates ejemplifica la importancia de la ley como garantía de la convivencia y de la paz social.

Sócrates fue condenado a beber la cicuta por haber sido impío, no creer en los dioses y por corromper a los jóvenes atenienses. La falsedad de tales acusaciones y la oferta de sus influyentes amigos para huir de la cárcel y evitar su condena, no tentaron a Sócrates que, contundentemente, nos expone en este texto cómo debe someterse a las leyes, a pesar de su injusticia y la importancia

de las mismas para la vida en la polis. Sócrates, en un bello diálogo con las leyes, les manifiesta su adhesión a ellas pese a que, en este momento, se vuelvan contra él y lo condenen a muerte.

Así pues, la argumentación socrática podría servir de paradigma de la otra gran línea de pensamiento jurídico y filosófico que hace hincapié en el carácter positivo de las leyes, en la importancia de la ley escrita como garante de la convivencia, con independencia de nuestras preferencias y valores, a veces tan diversos y problemáticos. Tal corriente recibe el nombre de positivismo jurídico y sostiene la tesis opuesta al iusnaturalismo manifestado por Antígona.

Tras la lectura del texto señalado responde a las siguientes cuestiones:

- 1.- Sócrates se niega a aceptar la propuesta de ayuda, por parte de Critón, para huir de la cárcel. ¿Por qué? ¿Qué valor atribuye a las leyes humanas?
- 2.- ¿Qué relación se establece en el texto entre ley y obediencia?
- 3.- ¿Qué relación se da entre ley y justicia?
- 4.- Haz una reflexión, en el cuaderno de clase, sobre el positivismo jurídico.

Una vez estudiado el dilema a través de los textos señalados, un posible procedimiento para la mejor asimilación del mismo sería organizar un debate dividiendo la clase en dos grupos, cada uno de los cuales tendría que adoptar la posición iusnaturalista y positivista respectivamente y buscar, con ayuda del profesor, los argumentos a favor y en contra de cada una de las posiciones.

Texto 3.

Emma Zunz, también por motivos de conciencia, decide *ejecutar* a A. Loewenthal. Pese a este intento de legitimar su conducta en la conciencia, puede considerarse la antítesis de Antígona. Tras leer con detenimiento el relato de Borges, responde a las siguientes cuestiones:

- 1) Resume el argumento del cuento
- 2) ¿Cuál es la razón que impulsa a la protagonista a vengarse?
- 3) ¿Es moralmente justificable la venganza?
- 4) ¿Puede justificarse la conducta de Emma por el recurso a la conciencia?
- 5) Comenta esta frase de la protagonista «He vengado a mi padre y no me podrán castigar».
- 6) Compara la conducta de Antígona y de Emma Zunz.

Actividad 2 (de desarrollo)

Proponemos la lectura comparada de los textos siguientes para ver el sentido del PACTO en Hobbes y en Rousseau.

«Es cierto que algunas criaturas vivientes, como las abejas y las hormigas, viven sociablemente entre sí [...] aunque no tengan dirección alguna fuera de sus juicios y apetitos particulares, ni palabra mediante la cual pudiera una significar a otra lo que considera oportuno para el beneficio común. Y, en consecuencia, algún hombre puede quizá desear conocer por qué la humanidad no puede hacerlo. A lo cual contesto.

Primero, que los hombres están continuamente en competencia de honor y dignidad, lo cual no sucede entre esas criaturas; y, en consecuencia, entre los hombres surgen sobre ese fondo la envidia y el odio, y finalmente la guerra, pero entre esas criaturas no sucede así.

En segundo lugar, que entre esas criaturas el bien común no difiere del privado, y estando por naturaleza inclinadas a lo privado, se procuran con esto el beneficio común. Pero el hombre, cuyo goce consiste en compararse con otros hombres, nada puede gustar salvo lo eminente.

En tercer lugar, que esas criaturas, careciendo del uso de la razón [...] no ven ni piensan ver ningún defecto en la administración de su negocio común. En cambio, entre los hombres hay muchos que se piensan más sabios y más capaces de gobernar lo público, y éstos se esfuerzan por reformar e innovar, uno de este modo y otro del otro, y con ello lo llevan a la distracción y a la guerra civil.

En cuarto lugar, que tales criaturas, aunque tienen algún uso de la voz para darse a conocer sus deseos y otras afecciones, carecen de ese arte de las palabras mediante el cual pueden unos hombres representar a otros lo bueno con el viso de la maldad, y la maldad con el viso de lo bueno, y aumentar o disminuir la grandeza aparente de la bondad y la maldad, creando el descontento y turbando la paz de los hombres caprichosamente.

En quinto lugar, las criaturas irracionales no pueden distinguir entre "injuria" y "daño"; y, en consecuencia, mientras están a gusto no se ofenden con sus prójimos. [...].

Por último, el acuerdo de esas criaturas es natural, y el de los hombres proviene sólo de pacto, lo cual implica artificio. En consecuencia, no debe asombrar que (además del pacto) deba existir algo capaz de hacer constante y duradero su acuerdo, y esto es un poder común que los mantenga en el temor y dirija sus naciones al beneficio común.» Hobbes, Th. Leviatán. Editora Nacional, Madrid 1979, pp. 265-8.

«Dejando, pues, a un lado, todos los libros científicos que sólo nos enseñan a ver los hombres tales como ellos se han hecho, y meditando sobre las primeras y más simples manifestaciones del alma humana, creo percibir dos principios anteriores a la razón, de los cuales el uno interesa profundamente a nuestro bienestar y a nuestra propia conservación, y el otro nos inspira una repugnancia natural a la muerte o al sufrimiento de todo ser sensible y principalmente de nuestros semejantes. Del concurso y de la combinación que nuestro espíritu esté en estado de hacer de estos dos principios, sin que sea necesario el contingente del de la sociabilidad, es de donde me parece que dimanar todas las reglas del derecho natural, reglas que la razón se ve obligada a restablecer sobre otras bases, cuando, a causa de sucesivos desarrollos llega hasta el punto de abogar la naturaleza.

[...] los hombres, más bien feroces que malos, y más atentos a preservarse del mal que pudiera sobrevivirles que tentados a hacerlo a los demás, no estaban sujetos a desavenencias muy peligrosas [...].

El primer individuo al que, tras haber cercado un terreno, se le ocurrió decir "ésto es mío" y encontró a gentes lo bastante simples como para hacerle caso,

fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Cuántos crímenes, guerras, asesinatos, cuántas miserias y horrores no le hubieran aborrido al género humano el que, arrancando las estacas y cegando el foso hubiera gritado a sus semejantes “Guardaos de escuchar a este impostor; estáis perdidos si olvidáis que las frutas a todos pertenecen y que la tierra no es de nadie”».

J. J. Rousseau. *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Clásicos del Pensamiento. Alhambra, pág. 119.

« *Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja de toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por lo cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y quede tan libre como antes*». Tal es el problema fundamental al que da solución el contrato social.

«*La transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moralidad de que antes carecían*»

J.J. Rousseau, *El contrato social*.

Podemos usar la técnica del comentario de texto para la comprensión de estos fragmentos. La intención es ver el sentido de la autonomía o heteronomía moral que nos ofrecen las dos versiones del pacto social. El pacto se hace para preservarnos los unos de los otros o para potenciar nuestras capacidades naturales y moralizarnos.

Se pueden buscar textos significativos que insistan en este carácter autónomo de un consenso cuya finalidad es la mayor soberanía del individuo. El análisis de las diversas formulaciones del imperativo categórico kantiano y su definición de la convivencia humana como *el reino de los fines*, donde cada persona es un fin en sí misma y no un medio para cualesquiera de los fines ajenos, puede culminar un recorrido por el concepto de autonomía moral del individuo en relación con la sociedad democrática.

Actividad 3

Teorías neocontractualistas. J. Rawls.

Se propone como actividad a los alumnos la resolución de algún dilema moral desde los presupuestos de la justicia como imparcialidad, el velo de la ignorancia y el maximin de la teoría rawlsiana.

A. Domenech (*De la ética a la política*. Ed. Crítica. Barcelona 1989, pp. 227 y ss.), al aplicar la teoría de los juegos a la historia de la filosofía nos ofrece algunos ejemplos interesantes para ilustrar el tema que nos ocupa. Por ejemplo, cuando interpreta el estado absoluto de Hobbes como un medio para superar el dilema del prisionero. Un ejemplo interesante para utilizar en clase nos lo ofrece W. Castañares y otros (*La sensibilidad moral*. Editorial Noesis, pp. 134-36).

CONCEPTO 2º. LA AUTORIDAD Y SU LEGITIMACIÓN

Desarrollo teórico.

- a) Definir el concepto de autoridad en relación con la *sabiduría* o *aumento de juicio*. Recurrir a textos clásicos: Platón *La República* VI y Voltaire, *Diccionario Filosófico*. Temas de Hoy. 1995, pág. 283).
- b) Distinguir los conceptos de autoridad-poder.
- c) Precisar el sentido del poder político, formas adoptadas por el poder político a lo largo de la historia. Legitimación del poder político, etc.

Actividad 1. (de motivación)

Lectura de *Carta al padre* de F. Kafka (en *Obras completas*, Edaf, Madrid, 1976, pp. 864-871) como introducción al tema de la autoridad. La autoridad del padre, sus conflictos, autoridad-autoritarismo. Fascinación ante la autoridad, etc.

Actividad 2. (de desarrollo)

Allí donde encontramos una sociedad de seres humanos con necesidad y voluntad de sobrevivir como grupo, encontramos siempre una institucionalización de un poder, sea personal o colectivo, encargado de regular, decidir, dar órdenes y sancionar la conducta de los miembros del grupo. Se impone, pues, una organización política de la sociedad en la que queden institucionalizadas las relaciones humanas. No hay sociedad mínimamente estable y duradera que no comporte alguna forma del ejercicio del poder.

Los alumnos deben leer el texto siguiente y responder a las preguntas que lo acompaña. Tras esta lectura se puede organizar un debate acerca del tema.

«En el interior de todo grupo social, tanto en el más pequeño como en el más grande, en el más primitivo como en el más evolucionado, y en el más efímero así como en el más duradero, surge una distinción entre "gobernantes" y "gobernados". Ya se trate de una sociedad deportiva, de una secta religiosa, de una sindical obrera, de una academia de billar, de una ciudad antigua o de una nación moderna, encontramos siempre en todas ellas gentes que mandan y otras que obedecen; la diferenciación podrá ser más o menos acentuada, y la organización del poder más o menos perfeccionada, pero en todo caso nos toparemos con una diferenciación e invariablemente con un poder organizado».

M. Duverger: *Regímenes Políticos*, Temas Claves, 10, Aula Abierta Salvat, Barcelona 1981, pág. 7.

Cuestiones:

1. ¿Por qué se establece en el texto un paralelismo entre gobernantes, gobernados y gentes que mandan/ gentes que obedecen? ¿Significan lo mismo? Razona tu respuesta.
2. Relaciona el paralelismo anterior con los conceptos de autoridad y dominio.

3. Pon ejemplos en los que se ponga de manifiesto una diferenciación más o menos acentuada entre gobernantes, gentes que mandan y gobernados, gentes que obedecen.
4. ¿Por qué la diferenciación anterior implica un “poder organizado”? ¿Cuál es el significado de estos términos?
5. La primera institución política que emana de la sociedad, es la de un poder organizado. ¿Por qué? ¿Cuál es la función del poder?. ¿De dónde emana? ¿Estás de acuerdo con estos planteamientos? Razona tu respuesta.

Actividad 3. (de desarrollo)

Proponer un trabajo de investigación y recogida de datos, en el que se utilice la relación con los contenidos de otras materias (sociología, historia, literatura) acerca de las diferentes formas adoptadas por el poder político.

Tal investigación se puede centrar en 3 puntos:

- a) Análisis de las formas clásicas de gobierno (Monarquía, Aristocracia, República como formas legítimas frente a Tiranía, Oligarquía y Demagogia como formas ilegítimas) a través de la lectura de textos seleccionados de Platón, Aristóteles, etc.
- b) Estudio de las formas de gobierno propias de la modernidad recogidas por los pensadores ilustrados: El gobierno republicano, el monárquico y el despótico. (Montesquieu: *El espíritu de las leyes*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1977, pág. 81).
- c) En relación con el departamento de ciencias sociales, estudio de los diferentes regímenes de gobierno en los estados actuales.

Actividad 4. (de síntesis)

- Confeccionar un mapa conceptual donde se definan y relacionen los siguientes conceptos: *Legalidad, legitimidad, autoridad, poder, dominación, violencia legítima, costumbre, tradición, carisma, caudillo, gobernante plebiscitario, demagogo, tirano, despotismo, absolutismo y democracia.*
- Recoger argumentaciones acerca de la legitimidad del poder político. Ejemplo: texto de M. Weber *El político y el científico*, Ed. Alianza. Madrid, 1967, pp. 84–85.

CONCEPTO 3º. LAS LEYES SU NECESIDAD Y OBEDIENCIA

Desarrollo teórico:

Siguiendo los modelos de actividades propuestas en los dos apartados anteriores, se trabajarán los puntos siguientes:

- a) Precisar el concepto de *ley, uso, costumbre, hábito, etc.*
- b) Diferenciar distintos tipos de leyes: científicas, jurídicas, morales. Funcionalidad de las leyes.
- c) Gestación de las leyes.

- d) El poder legislativo y su relación con otros poderes del Estado, etc.
- e) Lo cambiante y lo permanente en las leyes («su forma de ley y su fin de justicia» según Aristóteles). La finalidad de la justicia de las leyes y el sentido de la utopía.

CONCEPTO 4º. DESOBEDIENCIA LEGÍTIMA

Desarrollo teórico:

De acuerdo con la psicología del desarrollo moral de tipo cognitivo-constructivista (Piaget, Kohlberg), para entrar en la dimensión crítico-ética del nivel postconvencional es preciso que los alumnos hayan aceptado el nivel convencional de asunción de los niveles democráticos. Desde esta óptica se analizará el concepto de desobediencia legítima. Los puntos más importantes serán:

- a) Génesis del juicio moral según Piaget. Etapas del desarrollo moral según Kohlberg.
- b) Delimitar el concepto de desobediencia legítima. Diferenciar desobediencia ética y desobediencia civil o jurídica. Formas históricas diferentes que ha adoptado la desobediencia civil.
- c) La objeción de conciencia. La objeción de conciencia al servicio militar y la insumisión. La desobediencia civil. Ejemplos históricos de desobediencia civil.

Actividad 1.

Exposiciones teóricas con las diferentes etapas del desarrollo moral. Ejemplos prácticos de comportamiento en cada una de las etapas definidas.

Actividad 2.

Buscar ejemplos históricos de desobediencia civil (actividad interdisciplinar).

Actividad 3.

Comenta y debate con tus compañeros las siguientes afirmaciones que J. Rawls hace en su libro *Teoría de la Justicia*. F.C.E. Madrid, 1978, pág. 425.

- a) La desobediencia legítima es uno de los recursos estabilizadores del sistema constitucional, aunque sea, por definición, un recurso ilegal.
- b) La desobediencia legítima, utilizada con la debida limitación y sano juicio ayuda a mantener y reforzar las instituciones justas.

Recoge de los medios de comunicación situaciones en las que se ponga de manifiesto la necesidad de modificar alguna norma o ley.

EVALUACIÓN

La evaluación, acorde con los principios de la LOGSE, debe responder a las siguientes preguntas: qué evaluar (las capacidades expresadas en los objetivos generales), cómo y cuándo evaluar (de manera continua e individualizada) y para qué evaluar (para orientar a los alumnos sobre metodología, recursos, adaptaciones curriculares, etc.).

De cara al alumnado, la evaluación tiene una función motivadora en cuanto que le ayuda a identificar fallos y errores, utilizar métodos y estrategias adecuadas y les sirve de reconocimiento del esfuerzo realizado. La función propia de la evaluación es la de comprobar si se han conseguido, y en qué grado, los objetivos propuestos. Para ello tendremos que analizar todas las variables que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, procedimientos y métodos).

Asimismo, la evaluación de la ética tiene algunos problemas específicos, tales como el intentar objetivar la asimilación de contenidos y actitudes por parte del alumno y las diferentes estrategias para recoger los presupuestos valorativos de las distintas argumentaciones. Los instrumentos que nos parecen más válidos para evaluar tales aspectos son: el cuaderno de clase, las pruebas escritas y las intervenciones orales.

El cuaderno de clase es un instrumento útil de evaluación puesto que en él se contiene lo realizado en clase diariamente, el material entregado, los ejercicios propuestos, las referencias de los autores, el vocabulario técnico de filosofía, etc. La evaluación del cuaderno de clase tendrá en cuenta la coherencia de las exposiciones, la precisión del vocabulario, la riqueza de datos e incluso aspectos puramente formales de ortografía y presentación.

Las pruebas escritas pueden ser de tipo muy diverso: comentarios de texto, disertaciones, redacciones, esquemas, etc. La evaluación de tales pruebas debe de incluir, además de los aspectos señalados para el cuaderno de clase, la originalidad del planteamiento realizado por los alumnos y su asimilación. Dicha asimilación es fácilmente detectable en la expresión escrita del alumno donde se manifiesta la mayor o menor presencia de memorismos mecánicos o de creatividad.

Las intervenciones orales son más difícilmente evaluables porque, al no quedar plasmadas en un escrito, se diluyen en una impresión poco objetivable y, además, porque están condicionadas por elementos psicológicos individuales. Pese a esto se tendrá en cuenta la coherencia de la exposición, la capacidad de comunicar, la versatilidad para asimilar y responder a las objeciones, la disponibilidad para atender al punto de vista del interlocutor y las actitudes de respeto y tolerancia.

MATERIALES DIDÁCTICOS

Libros que puedan ser manejados por lo alumnos y que traten del tema desarrollado.

- *Antígona*, Sófocles.
- *Apología de Sócrates*, Platón.
- *El Emilio*, Rousseau.
- *Política para Amador*, F. Savater.

Películas y Vídeos:

- *Los dientes del diablo*.
- *Gandhi*.
- *Los juicios de Nüremberg*.
- *El gran dictador*.

IV.2 Materiales de *Filosofía*

Luis María Cifuentes

UNA ASIGNATURA COMÚN POR SU CARÁCTER FORMATIVO

La asignatura de *Filosofía*, tal y como está regulada en la LOGSE, es una materia común y obligatoria para todo el alumnado de un curso de Bachillerato, que normalmente es el 1º de Bachillerato, sea cual sea su opción académica respecto al tipo de bachillerato elegido: científico, tecnológico o humanístico. Eso indica la Ley educativa en su artículo 27.2, que precisamente señala que todas las materias comunes para todo el alumnado de toda España, como es el caso de la filosofía, tienen un marcado acento formativo y generalista frente a las de modalidad y optativas que acentúan la especialización.

Por ello, la justificación curricular de la Filosofía como una introducción a los problemas filosóficos es una herramienta conceptual insustituible para que los/as alumnos/as aprendan a ejercitarse, como dice el *Real Decreto 1179/90 de 2 de octubre*, en un tipo de racionalidad propia y «en la reflexión radical y crítica sobre los problemas a que se enfrenta el ser humano». Y aunque esta reforma educativa insiste en que todo el profesorado de las distintas etapas educativas y de las diferentes Áreas de conocimiento debe intentar inculcar en el alumnado la actitud reflexiva y crítica, es una responsabilidad directa e inmediata de la filosofía el ejercicio crítico de la razón.

Por lo tanto, no es preciso justificar desde un punto de vista de la historia de la cultura y de la educación la presencia de la Filosofía en el curriculum del nuevo Bachillerato, puesto que constituye desde la época griega el mejor antídoto racional contra toda forma de fanatismo moral y de dogmatismo cientifista, religioso o político. Precisamente en nuestra época, como reconocen

numerosos documentos de instituciones educativas, la relación entre enseñanza de la filosofía y procesos de democratización política es cada día más evidente.

En el Capítulo II de este libro, se han expuesto ya los referentes legales de esta materia y por ello no parece oportuno ni necesario repetir aquí de modo detallado todos los Bloques temáticos y todas las Unidades allí mencionadas. Baste recordar que los problemas filosóficos allí planteados giran en torno a cuatro grandes problemáticas: *el ser humano, el conocimiento, la acción y la sociedad*. Se trata de una introducción filosófica a los grandes problemas del ser humano que consigue equilibrar adecuadamente todos los ejes conceptuales de los fundamentos filosóficos de todos los tiempos, (naturaleza humana, conocimiento, acción y sociedad humanas) dejando a un lado los temas metafísicos del sentido de la existencia humana y el problema de la realidad. Es de notar, asimismo, que toda la referencia al lenguaje natural y a los lenguajes formales no está presente en este diseño; es decir, que no hay temas de Lógica, aunque es cierto también que la autonomía del profesor es defendida expresamente por el Ministerio de Educación en numerosos párrafos de la LOGSE.

Por lo tanto, no hay ninguna prescripción obligatoria en cuanto al modo de tratar cada uno de los Bloques temáticos, de modo que los temas de Lógica o de Metafísica pueden ser encuadrados en el Bloque temático del conocimiento o en el del ser humano.

Una prueba de que los contenidos conceptuales no son prescriptivos para el profesorado es que el mismo legislador advierte que «a título orientativo se incluyen en cada uno de diversas indicaciones de contenidos básicos, a sabiendas de que son los seminarios quienes han de diseñar su propia propuesta, seleccionando los problemas que puedan resultar de mayor interés para sus grupos de alumnos y alumnas, así como articulando su tratamiento según un determinado hilo conductor». (BOE. Suplemento del nº 253 de 21/10/92).

SUPUESTO PRÁCTICO: BREVE DESARROLLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

A fin de poder ofrecer una secuencia completa de carácter práctico sobre algún tema del programa de Filosofía de Bachillerato, nos ha parecido conveniente desarrollar brevemente los elementos esenciales de una Unidad Didáctica. En este caso, y dentro del Bloque temático de la sociedad, vamos a desarrollar: *Individuo, comunidad y sociedad: la dialéctica de la socialización*.

Este tema pertenece al Bloque temático de la sociedad, de las relaciones entre el sujeto y la sociedad a la que todo ser humano pertenece. Un eje central de toda la filosofía social en los tiempos actuales es el análisis de la construcción social del yo, del sujeto, mediante los complejos procesos de socialización y de aculturación en las modernas sociedades. Las preguntas radicales acerca de las relaciones entre el individuo y el medio socio-cultural en el que nace, desarrolla y madura han tomado en la filosofía y sociología modernas un sesgo muy diferente al de la filosofía griega y medieval. Del concepto de integración del sujeto individual de un modo quasinatural a su comunidad, a su cultura y a su socie-

dad, se ha ido pasando desde el siglo XVII hasta nuestra época actual a la problematización de los procesos de adaptación e integración social propios de sociedades mucho más complejas y heterogéneas, con una interculturalidad mucho mayor y una interdependencia intensas.

SIGNIFICADO DE ESTA UNIDAD

Esta Unidad didáctica no puede plantear únicamente el tema de las relaciones entre el individuo, comunidad, sociedad y cultura desde una perspectiva sociológica o psicossociológica tradicional, sino que debe intentar replantear el problema de dichas relaciones sobre unas nuevas bases teóricas. Ello debe ser así porque el nuevo y grave problema al que se enfrentan las sociedades modernas es, por un lado, el de la marginación social y cultural de muchos ciudadanos y, por otro, el del multiculturalismo en el seno de las mismas sociedades y a nivel internacional. Además, en esta Unidad se puede pergeñar de modo somero el problema teórico y práctico de las insuficiencias del individualismo de las sociedades capitalistas y de modo contrapuesto el del comunitarismo que pretende solucionar sus deficiencias. El breve estudio de ambas teorías nos servirá para conocer mejor el mundo en que vivimos.

Por eso, el significado de esta Unidad es muy importante desde el punto de vista educativo, ya que la juventud actual tiene que dotarse de instrumentos cognitivos y afectivos aptos para interpretar el mundo actual y futuro y para convivir con el pluralismo social y cultural.

La articulación curricular de este tema con los demás del programa de Filosofía del nuevo Bachillerato se puede hacer de dos modos: o bien relacionarlo con el Núcleo teórico del **ser humano**, o bien encuadrarlo en el último Núcleo teórico de la **sociedad**. Tanto en un caso como en otro, la articulación del hilo conductor depende de la programación del Seminario o del Profesor de Filosofía en el ejercicio de su autonomía docente. En ambos casos, parece lógico articular esta Unidad didáctica desde una perspectiva antropológica, ya que el ser humano es social por naturaleza y por cultura, ya que la hipótesis presocial o extrasocial no puede producir seres humanos insertos en una cultura, sino dioses o bestias carentes del lenguaje y la conciencia de los humanos.

OBJETIVOS

- Conocer los principales elementos conceptuales del problema: individuo, socialización, comunidad, individualismo y comunitarismo.
- Comprender adecuadamente la interrelación entre individuo, sociedad y cultura en todos los procesos de socialización humana.
- Describir correctamente los mecanismos y agentes de socialización de la sociedad actual y su influencia en los procesos divergentes de adaptación conformista, de cambio social y de marginación de los jóvenes.

- Analizar y explicar el complejo fenómeno del multiculturalismo en las sociedades modernas.
- Apreciar las diferencias culturales y axiológicas como aportaciones humanas a la diversidad cultural e histórica de la humanidad.
- Valorar críticamente las normas, valores y creencias de las culturas diferentes a la nuestra, analizando si generan prácticas que atentan contra la dignidad humana.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. Los conceptos de individuo, comunidad, sociedad y cultura.
2. La socialización: procesos, mecanismos y agentes.
3. El multiculturalismo: normas, creencias y valores.
4. Individuo e individualismo.
5. Comunidad y comunitarismo.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

1. Uso adecuado de los términos principales de la Unidad: individuo, comunidad, sociedad, cultura, socialización, individualismo y comunitarismo.
2. Observación y descripción en los medios de comunicación de los fenómenos de multiculturalismo, desintegración y marginación en las sociedades modernas.
3. Ejercitación en diversas técnicas de trabajo intelectual relacionadas con el análisis de textos (mapas conceptuales, comentarios de textos, resúmenes, análisis comparativo de textos opuestos, etc.)
4. Redacción de *composiciones filosóficas* y de breves trabajos sobre los problemas planteados en la Unidad (vgr. la integración social, el conformismo, la marginación, el multiculturalismo, el individualismo, etc.).
5. Exposición oral en clase de trabajos preparados sobre un tema, preguntas, intervenciones en debates, etc.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

1. Valoración crítica de los procesos de integración, conformismo y desviación social.
2. Respeto por la diversidad cultural de grupos y comunidades humanas y tolerancia con sus normas, creencias y valores si no degradan la dignidad humana.
3. Aprecio positivo y crítico de las aportaciones del individualismo y del comunitarismo para la comprensión de nuestra sociedad actual.
4. Aceptación consciente del diálogo intercultural como el mejor método para conseguir una convivencia democrática pacífica.

ACTIVIDADES

Actividad 1.

Encuesta inicial

1. ¿Qué significa para ti la palabra *individuo*?
2. ¿Es lo mismo hablar de la comunidad que de la sociedad?
3. ¿Por qué se dice que los seres humanos estamos socializados?
4. ¿Tienen alguna influencia sobre nuestra forma de pensar los medios de comunicación? ¿Y la familia? ¿Y el sistema educativo?
5. ¿Qué significa decir que alguien es un conformista? ¿Y un marginado?
6. ¿Conoces algún ejemplo de “multiculturalismo” en nuestro país?
7. ¿Se puede afirmar que todas las culturas son iguales? Razona tu respuesta.
8. ¿Es cada individuo más importante que la sociedad en su conjunto? ¿Por qué?
9. ¿Es más importante la sociedad que cada uno de los individuos que la componen? ¿Por qué?
10. ¿Es lo mismo referirse dentro de una nación a la sociedad que a la cultura? Razona la tu respuesta.

Actividad 2.

Contenido conceptual: individuo, comunidad, sociedad, cultura.

Mediante el análisis de los términos-clave de las siguientes frases, cada alumno/a debe precisar el significado que tiene el vocablo en las frases siguientes:

1. Los *individuos* de las megápolis viven como ciudadanos anónimos.
2. Nuestro equipo necesita algunas *individualidades* para triunfar.
3. ¡A mí los asuntos de la *comunidad* de vecinos no me preocupan!
4. Los primitivos cristianos tenían en la caridad su valor *comunitario* más importante.
5. La *sociedad* española se ha modernizado mucho en los últimos años.
6. El paro se ha convertido ya en el mayor problema *social* de la España actual
7. La *cultura audiovisual* de los Estados Unidos ha invadido toda Europa.
8. La comprensión del mundo gitano es un problema *cultural* de los “países”.

Actividad 3.

Contenido conceptual: socialización (definición y mecanismos)

En el siguiente texto se nos propone una definición de socialización que abarca todos los elementos conceptuales englobados en ese concepto. A partir de ella se pueden suscitar una serie de cuestiones en torno a su complejo significado.

«Definimos la socialización como el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo

la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno en cuyo seno debe vivir... En primer lugar, la socialización es el proceso de adquisición de los conocimientos, de los modelos, de los símbolos; en resumen, de las "maneras de obrar, de pensar y de sentir" propias de los grupos, de la sociedad, de la civilización en cuyo seno está llamada a vivir una persona...

En segundo lugar, nuestra definición afirma que, como consecuencia de la socialización, algunos elementos de la sociedad y de la cultura pasan a ser parte integrante de la estructura de la personalidad psíquica, hasta el punto de convertirse en materiales o en una parte del contenido de dicha estructura. No es posible calibrar qué proporción de la cultura y del sistema social es así integrada en la personalidad....

El tercer aspecto de la socialización es, en realidad, su consecuencia principal desde el punto de vista sociológico: la adaptación de la persona a su entorno social. La persona "socializada" es de un "medio ambiente", pertenece a la familia, al grupo, a la empresa, a la religión, a la nación, en el sentido de que forma parte de esas colectividades, de que tiene su lugar propio en ellas».

Guy Rocher. *Introducción a la sociología*, Ed. Herder. Barcelona. 1973, pág.133 a 136.

Cuestiones:

1. Elaborar un mapa conceptual del texto
2. ¿Por qué es necesario el proceso de socialización? ¿No es posible que cada individuo cree sus propias normas sociales y culturales?
3. Comentar la siguiente frase del texto: *No es posible calibrar qué proporción de la cultura y del sistema es así integrada en la personalidad.*
4. ¿Es compatible el concepto de *adaptación al medio social* con el de *inconformismo* y *cambio social*? Razona la respuesta.

Actividad 4.

Contenido conceptual: la educación como agente de socialización

En este texto se plantea el significado profundamente socializador de los sistemas educativos

«El fin primordial de la educación consistirá en formar en cada niño el ser social, definido como "un sistema de ideas, sentimientos y hábitos, que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo... del que formamos parte"...

La educación, como conjunto de ideologías y sentimientos homogeneiza a los individuos, condición indispensable para la subsistencia de la misma sociedad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad básica, que prevalece sobre cualquier peculiaridad en los miembros de una comunidad. La educación ejerce su función de control social, porque adapta. la adaptación pasiva es receptividad mecánica y condescendencia con las normas de conducta grupal; es privativa de estadios evolutivos humanos en los que la edad o el deterioro explican la vida cuasi parasitaria dentro de la sociedad a la que el individuo pertenece. La adaptación producida por la educación no es ésta; la adaptación a que nos referimos es una adaptación activa, fruto de la integración correcta y de la libera-

ción de capacidades semiocultas, hasta que la riqueza cultural de la comunidad las despierta y fecunda, aunque absorba de alguna manera al individuo».

P. Fornos, *Sociología de la educación*. Agulló. Madrid. 1978, pág. 35 a 40

Cuestiones:

1. Elabora un resumen del texto.
2. ¿Estás de acuerdo con la idea expresada en el texto de que el niño necesita la educación para integrarse en el grupo? Razona la respuesta y pon algún ejemplo de niños no socializados por medio de la educación.
3. ¿Por qué la educación es un sistema de control social? ¿Es la educación un proceso de manipulación del niño?
4. ¿Es lícito que la educación adapte al sistema social en todos los casos? ¿Y si éstos son sistemas políticos dictatoriales en que no hay libertades? Razona tu respuesta.
5. A propósito del sistema educativo como adaptación a la sociedad, ¿qué quiere decir el autor al señalar que la adaptación educativa es necesaria, *aunque absorba de alguna manera al individuo?*

Actividad 5.

Contenido conceptual: la cultura *mediática*.

En nuestras modernas sociedades los *medios de comunicación* tiene mayor influencia social y cultural que las familias y los sistemas educativos. Por eso, hay que reflexionar sobre su significado social y cultural.

«En general, parece obvio que los medios de comunicación son de gran utilidad para la convivencia democrática de los ciudadanos, al proporcionar una información adecuada y los elementos de juicio suficientes para conducirse responsablemente en relación con la sociedad. Pero estos medios pueden ser también utilizados como instrumentos destructores de la democracia, permitiendo que grupos de presión manipulen a ciudadanos indefensos. El efecto de los medios de comunicación social es, por tanto, ambiguo y depende de su uso».

AAVV. *Filosofía. 3º de BUP*. Ed.Santillana. Madrid. 1989, p. 94

Cuestiones:

1. Analiza la relación que el texto establece entre democracia y medios de comunicación.
2. ¿Qué es un *grupo de presión* y cómo puede actuar en el campo de la comunicación de masas?
3. ¿Es posible que la democracia esté en peligro por la influencia de los medios de comunicación? ¿En qué sentido?
4. ¿Puede la prensa, radio y TV influir de modo positivo en la cultura de la población? ¿De qué modo? Razona ampliamente la respuesta.

Actividad 6.

Contenido conceptual: multiculturalismo (definición)

Uno de los factores más definitorios de las sociedades del siglo XXI, es del multiculturalismo y las problemática que ello trae consigo. En el siguiente texto de Charles Taylor se puede ver dicho planteamiento.

«Pero al menos en el contexto intercultural, surgió hace poco una exigencia más poderosa: la de acordar igual respeto a las culturas que de hecho han evolucionado. Las críticas a la dominación europea o de los blancos, en el sentido de que no sólo suprimieron sino que no apreciaron a otras culturas, consideran estos juicios despectivos no sólo como erróneos fácticamente, sino, de algún modo, moralmente incorrectos. Cada vez que se cita la célebre frase de Saul Bellow: “Cuando los zulúes produzcan un Tolstoi, entonces los leeremos”, esto se considera la declaración quintaesenciada de la arrogancia europea, no sólo porque se dice que Bellow es insensible de facto a los valores de la cultura zulú, sino también, a menudo, porque es evidente que con ello refleja el rechazo al principio de la igualdad humana»

Charles Taylor. *El multiculturalismo y la 'política del reconocimiento'*. FCE. México. 1ª ed. 1993, pág. 66.

Cuestiones:

1. Elabora un mapa conceptual del texto.
2. ¿Son iguales todas las culturas? ¿En qué sentido deben ser dignas de respeto?
3. Analizar las causas históricas del colonialismo cultural de Europa sobre gran parte del mundo.
4. ¿Es la cultura algo universal o particular? ¿Hay algo llamado la Cultura que es digno de conocimiento y de reconocimiento universal o tal concepto es etnocéntrico?

Actividad 7.

Contenido conceptual: el individualismo moderno.

En el siguiente texto, Fernando Savater expone las dificultades conceptuales del individualismo moderno y su apuesta por un concepto de individuo que incluya los derechos humanos para todos.

«Parto del siguiente punto de vista: creo que el Estado es para los individuos, no los individuos para el Estado. Me parece que los individuos tienen unos valores específicos que el Estado puede ayudarle a conservar, pero no a sustituir con sus ordenanzas; sobre todo, sostengo que el individuo (la persona moral y política, el sujeto creador, las mujeres y hombres cotidianos, del más bajo al más encumbrado) constituyen la auténtica realidad humana, de la cual provienen el Estado y las demás instituciones, pero no al revés. Esta actitud mía ... recibe un nombre que para muchos es casi un insulto: individualismo...

Para empezar a despejar equívocos, quede claro que no entiendo por “individualismo” la actitud “antisocial”, ni siquiera “antipolítica”. Lo que digo es que el individualismo es una forma de comprender y colaborar con la sociedad, no la manía de creerse fuera de ella; y que es una forma de intervenir en la política, no el disparate de desentenderse de ella por completo...

Defender los derechos humanos universales supone admitir que los hombres nos reconocemos derechos iguales entre nosotros, a pesar de las diferencias entre los grupos a los que pertenecemos: supone admitir, por tanto, que es más importante ser individuo humano que pertenecer a tal o cual raza, nación o cultura. De ahí que sólo los individuos humanos puedan ser sujetos de tales derechos».

Fernando Savater. *Política para Amador*. Ariel. Barcelona. 3ª ed. 1993, págs. 111 y 119.

Cuestiones:

1. Realiza un mapa conceptual de este texto.
2. ¿Qué argumentos da el autor a favor del individualismo?
3. ¿Por qué los derechos humanos se basan en la filosofía del individualismo?
4. ¿Son el racismo y el nacionalismo incompatibles con los derechos humanos? ¿En qué casos se oponen a dichos derechos individuales?

Actividad 8.

Contenido conceptual: el comunitarismo

En el siguiente texto se exponen las críticas del comunitarismo en aspectos generales y esenciales del liberalismo.

«El comunitarismo insiste en que se reconozca el origen esencialmente social o comunitario que el individuo tiene de sí mismo y de cómo ha de orientar su vida, y esto vale para toda forma de concebirse a uno mismo...»

El liberalismo genera, fomenta y promueve un determinado concepto de la relación entre el individuo y su comunidad, y con ello descuida, mina y excluye otras formas alternativas de entender dicha relación. La objeción del comunitarista es que el liberal reduce la sociedad a una cooperación entre individuos, que se asocian de forma esencialmente privada y cuyos intereses fundamentales se definen al margen de la comunidad a la que pertenecen, pues, en cierto sentido, son anteriores a ella...

La insistencia liberal en que el individuo escoja su propia forma de vida, ¿significa que los liberales han de creer que tales elecciones son la expresión de preferencias arbitrarias, que el valor está en los ojos del espectador, que los juicios morales son completamente subjetivos? ¿O es posible y tal vez incluso más coherente conceder prioridad a la libertad del individuo para hacer sus propias elecciones, pero mantener a la vez que una elección es una elección mejor que otras y que la razón puede ayudarnos a distinguir entre las formas valiosas de vida y las no valiosas? Es decir, ¿podemos ser liberales y creer en la objetividad de los juicios de valor? Este es... tema de debate entre comunitaristas y liberales».

Stephen Mulhall y Adam Swift. *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Ed. Temas de Hoy. Madrid. 1996, págs. 44 a 52.

Cuestiones:

1. Resume en pocas palabras las críticas del comunitarismo al liberalismo individualista.
2. ¿Por qué la comunidad es más importante que los individuos? ¿En qué sentidos?
3. ¿Es posible pensar en los individuos fuera de una comunidad histórica y culturalmente determinada? ¿Pueden existir individuos amoraless en una comunidad?
4. Los comunitaristas preguntan: ¿es una acción moralmente buena, valiosa por el sólo hecho de que sea elegida y preferida por un individuo?
5. ¿Hay que admitir el relativismo ético en nombre del relativismo cultural y prescindir del intento de universalizar algunos valores?

Actividad 9.

Organizar un debate en clase sobre las ventajas y desventajas de todo tipo (psicológicas, sociales, económicas, culturales y políticas) que tiene el individualismo y el comunitarismo en todas sus variantes cristiana o marxista. Los partidarios de una u otra forma de sistema de organización social deben argumentar a favor de uno o de otro. El profesor moderará el debate y realizará una síntesis con las conclusiones del mismo.

BREVE DESARROLLO CONCEPTUAL

Las teorías clásicas de la sociología y la psicología acerca del individuo y los procesos de socialización se han visto complementadas en los últimos años por toda una serie de estudios de sociólogos y antropólogos que han puesto de manifiesto la creciente complejidad cultural, moral, social, económica y política de nuestro mundo. El estudio de las modernas sociedades y su comparación con sociedades tradicionales (por ej. la India) han permitido profundizar cada vez mejor en la dialéctica del individuo con su sociedad y su cultura y comprender mejor la imposibilidad de individualismo absoluto y del colectivismo totalitario. Uno de los que más ha contribuido a ampliar esta perspectiva del estudio del individuo ha sido el antropólogo y sociólogo Louis Dumont. En este desarrollo conceptual nos vamos a fijar sobre todo en las nuevas teorías que hoy existen acerca de la relación entre el individuo y la sociedad, entre los individuos y la comunidad. El fenómeno de la socialización con sus clásicos análisis de los agentes y mecanismos de socialización no nos interesa tanto hoy, debido a la complejidad multicultural en que hoy viven los individuos en las sociedades más desarrolladas. La relación entre ética, derecho y política es de gran actualidad en el seno del debate entre liberales y comunitaristas.

EL INDIVIDUALISMO MODERNO: UNA NUEVA MORAL

Con la democracia del siglo XVII y XVIII nació el ciudadano individual y su reconocimiento como unidad política con derechos políticos individuales. Pero también *el individualismo como moral*. Es decir, el surgimiento de una nueva actitud moral que tiene estos rasgos característicos:

- *Aislamiento del prójimo, de la multitud.*
- *Retiro a una privacidad con los íntimos.*
- *Abandono de la gran sociedad.*
- *Repliegue en la vida doméstica.*

Esta *actitud individualista no es el egoísmo irracional y ciego*, sino sobre todo un juicio erróneo, una vuelta de los sentimientos hacia uno mismo y una concepción nueva de las relaciones humanas. El *sentimiento de igualdad* que genera la sociedad democrática inclina a los hombres a la autosuficiencia, a la independencia, a la soledad y al aislamiento individual. También elimina las diferencias individuales, considera a todos los individuos piezas intercambiables y crea la idea falsa de que *nadie necesita a nadie*. En el campo de la economía, este análisis de Tocqueville adquiere una dramática actualidad al comprobar que un *trabajador parado* es una pieza del subsidio de desempleo y que no cuenta para nada su persona y su vida, ya que es uno más para el poder político y económico.

Los remedios que A. de Tocqueville (siglo XIX) proponía en su obra *La democracia en América* contra los excesos del individualismo son:

- Teoría del interés bien entendido, del utilitarismo, a fin de poder unir el interés particular y el bien general o público.
- Teoría de la religión, como una fuerza moralizante frente al materialismo vacío y degradante del ser humano. Sublimación de la vida.
- Revitalización de la democracia por medio del asociacionismo y la participación en la vida de la comunidad.

Como se puede apreciar por la crítica de Tocqueville a la sociedad democrática americana, el futuro del capitalismo ha sido con bastante precisión tal y como él lo predijo. En la sociedad americana, se ha llegado a un individualismo en el que la *democracia puede degenerar en un consumismo vacío y estéril*. Los ciudadanos dejan de serlo y se convierten en *objetos de consumo*. Por el camino de la igualdad material se elimina el ejercicio de la libertad.

DIALÉCTICA DE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Esta moral individualista supone de hecho una inversión significativa de lo público y lo privado. Lo *público* es un mero y simple pasatiempo; el lugar del ruido y del tumulto molesto para el individuo, que vive en su dominio privado lo esencial de sí mismo. Es el espacio de lo común, de la masa indiferenciada.

La vida privada es el espacio de la actividad plena, de la intensidad vital. Es el tiempo para el yo individual y para la familia. Es el ámbito de la autenticidad en el que se estrechan los lazos de parentesco. Se trata del refuerzo de la independencia personal y de la autosuficiencia.

Tocqueville admite el peligro del despotismo, debido a la debilidad del hombre democrático. El Estado es la única garantía de orden y de seguridad que puede defender el bienestar individual, el ámbito individual y privado. Junto a este peligro del despotismo está también *el fatalismo de la multitud, la tiranía de la mayoría*, la torpeza de la masa. Precisamente porque la política se deja en manos de expertos, de técnicos del Estado. El Estado protege los intereses de los individuos, pero induce a los ciudadanos al abandono de la vida pública.

Se puede establecer una dialéctica en el mundo actual entre lo público y lo privado en la sociedad democrática, tal y como la vio Tocqueville. ¿No es cierto que en nombre de la *complejidad de los asuntos económicos y políticos* los profesionales de la política pueden manipular las decisiones de los ciudadanos a su antojo?

- Por un lado, la necesidad de participación política y, por otro, el reclamo de la vida privada.
- Por un lado, la pasión por lo material y, por otro, la fuga incesante de la felicidad.
- Por un lado, el abandono de lo público, la apatía ante la política y, por otro, la obsesión y angustia por lo privado.

En resumen, para Tocqueville los enemigos de la libertad en la democracia americana son el tipo de sociedad y el nuevo tipo de hombre que se está gestando. Además, existe otro peligro que acecha al ciudadano: la igualdad que puede aniquilar sus diferencias individuales y convertirlo en *masa*. Por todo ello, Tocqueville defiende un concepto de libertad social y moral, más que política. Su liberalismo es una liberación moral, humana, integral, más que una simple defensa de las libertades individuales.

TENSIONES Y PARADOJAS DEL INDIVIDUALISMO

En la filosofía liberal política del siglo XIX, con B. Constant y J. S. Mill, el individuo aparece como esencia de la libertad y de la razón. Es el centro de toda la vida humana, individual y social y la esfera privada es sagrada frente a todas las instancias públicas.

Vamos a repasar ahora las principales teorías del individualismo sociológico a fin de tener una idea cabal, completa, de todas las características del individualismo.

Veremos el núcleo esencial de la teoría de F. Tönnies, de G. Simmel, de M. Weber, E. Durkheim. Para todos ellos, la individualidad, el individuo, no es

un supuesto como lo era para los pensadores liberales desde el XVII al XIX. Ellos consideran que la individualidad, *el individuo es una construcción histórica, un producto social*. El individuo autónomo aparece como parte de un orden social concreto: la modernidad industrial, con sus efectos contradictorios, ambivalentes y paradójicos en los individuos. La génesis y desarrollo de la individualidad exige una serie de condiciones: espaciales, económicas, sociales y culturales.

- *Condición espacial*: la metrópolis como ámbito de anonimato y reserva ante los demás.
- *Condición económica*: la economía monetaria adquiere la “forma dinero” que hace a todos los individuos iguales, les da nuevos medios de independencia y una nueva libertad.
- *Condición social*: la división del trabajo exige una solidaridad orgánica y una cohesión social mayor que en otras sociedades.
- *Condición cultural*: el individualismo aparece después de una progresiva autonomización de la cultura en la que los objetos se independizan de sus creadores.

COMUNIDAD Y SOCIEDAD

Para entender el significado fundamental de la teoría de la sociedad en este sociólogo, nos centraremos en sus dos conceptos básicos aportados por F. Tönnies como *comunidad (Gemeinschaft)* y *sociedad (Gesellschaft)*. Posteriormente veremos su análisis del individualismo desde esta perspectiva.

Para Tönnies, la comunidad es una forma de relación orgánica, basada en relaciones naturales, en vínculos familiares que se apoyan en la sangre, la emoción y la autoridad. Los sentimientos que se generan de estos vínculos son de unidad y solidaridad. En cambio, la sociedad es una forma artificial de vida en común en la que predominan los sentimientos sometidos a la voluntad racional de conseguir fines concretos y a una asociación temporal. Toda la vida de la sociedad está basada en el intercambio, en el mercado. *La forma de relación paradigmática es el contrato.*

En la sociedad moderna, los individuos son medios para conseguir fines, porque los hombres son valorados como mercancías. El individualismo se convierte en la moral de la sociedad, en una moral egoísta, sin lazos profundos. El interés privado y la vanidad son los rasgos fundamentales de esta actitud individualista. Todas las relaciones humanas se reducen a un intercambio de servicios y ya no existen proyectos compartidos por los individuos. En la sociedad se da un *individualismo inmoral* y el individuo solamente es moral en la comunidad.

Las ideas defendidas por Georges Simmel sobre el individualismo en la sociedad capitalista tienen un sesgo diferente al de Tönnies y nos muestran un tipo de sociedad y de relaciones interindividuales dominadas por *la forma-dinero*. La importancia que se otorga a las formas sociales quiere significar que el dinero es el elemento fundamental de la relación entre las personas en el seno de la sociedad moderna capitalista. La actualidad de su tesis radica en que las

sociedades más desarrolladas desde el punto de vista económico, como los Estados Unidos y los países de la CEE, han sobrevalorado el dinero como la mejor y casi única forma de organización de las relaciones interpersonales, convirtiendo a los individuos en *objetos de intercambio comercial*. Por otro lado, el dinero hace a todos iguales, ya que por medio de la capacidad adquisitiva el *status social* se equipara y permite a los “nuevos ricos” relacionarse con los *aristócratas* antiguos en una uniformidad externa que es conferida por *los signos de riqueza*.

Sin embargo, el origen del individualismo moderno tiene otro fundamento, otra explicación según la sociología de Max Weber. Se sabe que el capitalismo de los siglos XVI y XVII fue acompañado de una teoría que justificaba y legitimaba la riqueza del individuo y el liberalismo económico y político vinculado al mismo. Para la sociología de Weber esta teoría fue el *calvinismo y el luteranismo*.

En los últimos años se ha criticado que fuese el luteranismo y el calvinismo, en concreto, la explicación más satisfactoria del origen del espíritu capitalista y se han dado a conocer obras como la de Marjorie Grice-Hutchinson sobre la importancia de *La Escuela de Salamanca del siglo XVI*. Sin embargo, el sentido general de la obra de Weber sobre el origen del *individualismo capitalista* sigue siendo de gran valor.

Los procesos de legitimación del poder económico, tan propio del capitalismo, tienen en los siglos XVI y XVII un marco de referencia cultural muy adecuado en el protestantismo. Como señala M. Weber en su estudio lo importante del capitalismo moderno no es el deseo individual de enriquecerse ni siquiera la *bendición de Dios que legitima la riqueza* como sucedía entre los judíos. Lo más característico del capitalismo surgido en el siglo XVI-XVII al calor del luteranismo es, con palabras del sociólogo alemán: «Hay en Occidente una forma de capitalismo que no se conoce en ninguna otra parte de la tierra: la organización racional-capitalista del trabajo formalmente libre.» (M. Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. SARPE. Madrid. 1984. p. 29).

La ética protestante y, de modo más específico, la calvinista, proporcionó según Weber al capitalismo una versión nueva del *individualismo moral, la del fuero interno*. La religión y ética calvinistas insisten en que el sujeto humano debe impregnar el mundo y la sociedad con su actividad, con su trabajo; debe lograr su salvación en el mundo y no separándose de él. La interpretación de la Palabra de Dios depende de su fuero interno, del libre albedrío del individuo. Del famoso principio de los católicos que rezaba *Extra ecclesiam nulla salus* se pasó posteriormente con el luteranismo a la conciencia individual e interior que escucha la Palabra y el Espíritu y al criterio de las *buenas obras* como garantía salvífica. Aunque las primeras comunidades luteranas y calvinistas estuvieron sometidas a un control autoritario, los mismos principios individualistas del *libre examen* y la revelación interior llevaron a las sectas cuáqueras, metodistas y pietistas a una afirmación cada vez más rotunda del individualismo ascético y de trabajo activo en el mundo.

Como se ve, la concepción luterana, sobre todo calvinista y puritana de la

profesión de fe cristiana, llevó a aquellos burgueses suizos, alemanes, ingleses y holandeses de los siglos XVI y XVII y más tarde a los norteamericanos, a una concepción moderna de la actividad económica en la que *todos los individuos estaban llamados por vocación divina* a trabajar de modo simultáneo e indisoluble por su salvación y por la santificación del mundo. La tradición como legado único de la Iglesia católica y la obediencia absoluta al Papado de Roma habían sido derribados definitivamente por el *individualismo ascético del trabajo y la organización racional del mundo*.

Otra versión complementaria del individualismo como construcción teórica y práctica de la modernidad es la E. Durkheim. Este autor introduce frente a M. Weber, y sobre todo frente a Spencer, nociones muy interesantes para entender la relación entre los individuos y la comunidad, entre éstos y el Estado. Nociones como la división del trabajo social, los cambios de tipo de sociedad y de los dos tipos de solidaridad (mecánica y orgánica) son muy importantes para entender el fenómeno del *individualismo moderno*.

Hoy día es un tópico afirmar que nuestras sociedades industrializadas son *complejas e interdependientes*. Pero ¿qué se pretende decir con ello? ¿Cómo analizar el significado de la complejidad y la interdependencia entre los individuos y las naciones? Más aún, lo que es más importante para la ética, ¿cuál es el sentido y el grado de libertad individual en el que podemos vivir en este tipo de sociedad postindustrial?

Las ideas de Durkheim pueden ser de mucha ayuda para comprender los límites teóricos y prácticos del individualismo y del colectivismo. En las sociedades primitivas, tribales, la conciencia colectiva y el peso de la costumbre presionaban fuertemente sobre los individuos, coartando su libertad. El tipo de solidaridad propio de esas sociedades era la *solidaridad mecánica*; es decir, que por la similitud entre los grupos y las personas, se producía una afinidad y una cooperación inmediata entre los individuos; asimismo, el derecho típico de aquellas sociedades era el represivo, el autoritario basado en el orden y la jerarquía.

Sin embargo, con la evolución de las sociedades industrializadas, al dividirse y especializarse el trabajo en las comunidades urbanas, surgió con más fuerza *el poder y la decisión libre de los individuos* y disminuyó la represión sobre las diferencias de las personas y los grupos. Asimismo, según Durkheim, surgió un tipo nuevo de solidaridad, *la solidaridad orgánica*, que nace de la libertad y la decisión de los individuos. Es una consecuencia lógica y racional de la necesidad de cooperación, de complementariedad entre los distintos segmentos y grupos sociales.

La sociología de Durkheim, aunque olvidada durante algunos años por diversos motivos, sirve de punto de referencia teórico para comprender mejor la complejidad de relaciones entre los individuos, los grupos sociales y el Estado en las sociedades modernas y “postmodernas”. Los cambios sociales que se han vivido en los últimos años con el agotamiento del llamado *modelo colectivista* en los países del Este europeo y el fracaso de las políticas económicas y sociales llamadas *neoliberales o neoconservadoras*, muestra la validez del planteamiento de Durkheim.

La noción de interdependencia y de cooperación que se manejan hoy día para explicar el modelo de economía mixta, de colaboración entre la iniciativa privada y el Estado son esenciales para comprender el significado tan actual de la solidaridad orgánica en Durkheim. La cooperación no es un efecto espontáneo de la progresiva complejidad de las sociedades industriales; al contrario, suelen generarse efectos de marginación y de insolidaridad hacia los individuos y grupos más débiles de la sociedad. ¿Cómo se puede explicar que el crecimiento económico de un país y de un continente produzca efectos de pobreza y de marginación para muchos miles de personas?

En resumen: el significado del *individualismo moderno encierra diversas versiones* desde la sociología y desde la filosofía de la cultura. La construcción teórica del “individuo” como sujeto de derechos y libertades surge en el siglo XVI y XVII y en ella están las claves teórico-prácticas de la cultura moderna. Una cultura moderna que se enraiza en el Humanismo renacentista y que diseña un *nuevo mapa conceptual*, una nueva geografía de ideas, valores y visiones del hombre y del mundo.

En ese complejo puzzle cultural de los siglos del Renacimiento y el liberalismo europeo (siglos XVI y XVII) aparece el capitalismo moderno como modelo ascendente de organización económica y social y aparece vinculado a él el *individualismo*, como *mentalidad colectiva de las nuevas clases sociales emergentes* y como *legitimación filosófica, jurídica y política* del quehacer colectivo de los europeos. Los aspectos culturales y religiosos fueron determinantes en la nueva mentalidad capitalista; pero han sido también muy importantes para la evolución del significado del individualismo moderno en el mundo actual, conceptos como cooperación, solidaridad, economía mixta e interdependencia. Basta leer a economistas y sociólogos que viven y trabajan en el llamado Tercer Mundo para comprender que los Estados y los individuos, los grupos sociales y las naciones, los empresarios y los trabajadores son elementos esenciales del mismo sistema, piezas interconectadas de la misma sociedad mundial. *No puede haber una redefinición del individualismo sin redefinir la idea del sujeto, de la sociedad y del Estado.*

LOS SIGNIFICADOS DE LO “COMUNITARIO”

Hablar de la comunidad, de lo comunitario y de su absoluta necesidad en el campo ético, social, económico y político es centrarse en uno de los términos más polisémicos de la actual filosofía moral, social y política. Puesto que el modelo social de *la polis griega y de la comunidad cristiano-católica* han desaparecido definitivamente de la historia de Occidente como referente axiológico único para todos los ciudadanos, urge repensar en nuevas claves el significado de lo comunitario, de la comunidad, de los vínculos que nos unen en una sociedad cada vez más atomizada y más fragmentada.

En realidad son tres únicamente los modelos teóricos que actualmente tienen capacidad para albergar posibilidades de solución teórico-práctica al conflicto entre individuo y sociedad.

Por un lado, está la visión del mundo griego del individuo humano como ciudadano, según el concepro organicista, casi biólogo de Aristóteles. Para él, en su visión teleológica de la vida y de la sociedad, los individuos humanos que por naturaleza deben buscar el bien para sí mismos desde su racionalidad específica forman parte de la sociedad y su fin está subordinado al de la *polis*. El individuo humano es por naturaleza *un animal cívico*. Por otro lado, los ciudadanos de Atenas, de Corinto, de Tebas en aquellos siglos (V y IV a.C.) disponían de mecanismos de participación democrática que les hacían sentirse miembros activos de una comunidad libre, de una asamblea de individuos libres.

Ese modelo filosófico griego quebró con el advenimiento de la sociedad moderna. Antes, durante la Edad Media sobre todo, la Iglesia católica como única representante de los valores del pensamiento cristiano, impregnó la vida social, política y económica de esos valores y toda Europa vivió bajo su influencia. Por tanto, el pensamiento de San Agustín y de Santo Tomás de Aquino, por citar a los más importantes autores católicos, se convirtió en el modelo de acción moral de los individuos y las comunidades, del poder político y de los poderes económicos. El mismo concepto de *iglesia*, derivado del griego *ekklesia*, tiene un significado claramente comunitario en su original griego: asamblea, asamblea de guerreros, pueblo reunido en asamblea. Además, el verbo del que se origina el término «ekklesia» ratifica el significado de participación en la asamblea del ejército del pueblo.

Merece especial atención profundizar en el significado histórico-cultural de las comunidades cristianas en Occidente, ya que para algunos autores de filosofía moral como A. Macintyre, se trata de la tradición ético-filosófica que se debe recuperar hasta llegar a Aristóteles, considerado en este caso como el primer autor de esa tradición.

Es evidente que la penetración de la cosmovisión cultural cristiana en Occidente ha sido y sigue siendo importante. Su visión de *la comunidad de los fieles*, de los creyentes como el espacio social y político apropiado para la salvación es evidente. Los sacramentos, sobre todo el de la Eucaristía, tienen una importancia central en la *reafirmación cotidiana de la fe común*. En España, en nuestro país, con una tradición mayoritariamente católica, la cohesión social y moral de los españoles ha estado hasta hace pocos años en manos de la Iglesia.

Algunos estudios sociológicos revelan datos muy importantes que anulan en cierto sentido esa pérdida de valores cristianos entre los jóvenes que tanto preocupa a los dirigentes de la Iglesia católica española. Muchos jóvenes aprueban la labor de ciertas asociaciones pro-derechos humanos, ecologistas, pacifistas, etc., aunque no se decidan a participar directamente en ellas. Además, las razones por las que los jóvenes colaboran con estos movimientos sociales son primordialmente de carácter moral; por ejemplo, *por sentido del deber, por obligación moral, por un sentimiento de solidaridad hacia el pobre y el desfavorecido*, etc. Esto indica que el fenómeno de la participación de la juventud en los movimientos sociales no ha de ser leído en clave religiosa, de ética trascendente, sino de clave ética humanista, immanente. Por lo tanto, es un síntoma de salud ética el hecho de que muchos jóvenes (66%) aprueben el trabajo de un Movimiento social como la Asociación Pro-derechos humanos.

Uno de los binomios conceptuales más importantes que durante siglos ha manejado e impulsado la Iglesia católica ha sido y es la de *fraternidad caritativa, la de amor al prójimo por amor a Dios y por a amor a sí mismo*. Los fundamentos teológico-filosóficos de este humanismo cristiano derivan de una ontología de lo trascendente. Dios Padre envía a su Hijo al mundo y se convierte en un ser humano, se hace hombre como nosotros para asumir y agotar todas las condiciones de la humanidad. Su muerte es nuestra vida y salvación. De este modo, la Iglesia católica mantiene en la figura de Cristo la máxima aspiración de todo ser humano: amar a los demás como Cristo nos amó, hasta la muerte por salvarnos. Este concepto de caridad, de fraternidad total y extrema no se ha visto cumplido en casi ningún período de la Iglesia católica ni por sus jerarquías ni por la mayoría de los fieles. Sin embargo, el humanismo cristiano sigue reivindicando que *los individuos existen en y para la comunidad humana y deben dar su vida por los demás en nombre de Jesucristo*. Probablemente, la actual Teología de liberación y de la pobreza que ha surgido hace unas décadas en América Latina sea la expresión más genuina y radical de este amor cristiano a los demás y precisamente el sacramento de la Eucaristía renueva y corrobora diariamente este *amor universal a los seres humanos*.

Un diferente significado de lo *comunitario*, de la comunidad, se puede rastrear en autores de tradición marxista que no en vano ha sido la creadora del *comunismo socialista* en el siglo XIX y XX. Frente a las posturas individualistas, se ha podido ver en la idea de comunidad cristiana uno de los mejores laboratorios teóricos y prácticos en la historia de Occidente. Sin embargo, también el marxismo y el socialismo como forma de organización económica, social y política ha sido uno de los grandes defensores del *colectivismo* frente al individualismo liberal-burgués que hemos analizado en el apartado anterior.

En la tradición marxista que puede englobar a C. Marx, F. Engels, V. Lenin, todos los teóricos del socialismo político y económico y en la actualidad a los seguidores de la sociología crítica de la Escuela de Frankfurt ha sido una clave conceptual la noción de *lo social, lo colectivo* entendido de un modo materialista; es decir, que la noción de individuo como sujeto autónomo de libertades, derechos y deberes ha estado mediatizada y redefinida desde la óptica de *las condiciones materiales de la existencia social, económica y política*. Una noción muy importante que ha servido de nexo interindividual para entender los procesos de socialización y culturalización del sujeto en el capitalismo, ha sido para el marxismo *la idea de clase social*.

Esta noción de clase social ha sufrido, en la sociología marxista, numerosas revisiones desde el siglo XIX hasta el día de hoy. Sin embargo, sigue siendo un instrumento conceptual relativamente válido para analizar las posiciones económicas y sociales de las personas desde las que se construyen algunos elementos de la identidad de los individuos y los grupos. En las *nociones sociológicas de status, rol, cambio social, identidad social, mecanismos de socialización* interviene también como concepto más amplio la noción de clase social.

Lo que nadie puede poner en duda es la certera crítica que el marxismo actual hace al funcionamiento profundamente insolidario e injusto de la socie-

dad individualista liberal estructurada por el modelo económico capitalista. Esto es así, a pesar de los excesos teóricos y prácticos del modelo socialista, colectivista y estatalista derivados del marxismo.

Al referirnos a los límites y ambigüedades de lo *comunitario*, queremos decir que la tradición comunista y colectivista no es igual que la tradición comunitarista. El comunismo primitivo de las primeras comunidades cristianas tenía elementos objetivos de igualdad y justicia absolutamente válidos; el comunismo de los primeros socialistas *utópicos* también mantenía principios comunitarios aprovechables. Sin embargo, los límites de lo comunitario se enfrentan a los límites de la libertad y de los derechos individuales que no pueden ser sometidos ni ética ni jurídicamente a las imposiciones dictatoriales de un Estado o de un poder colectivo arbitrario. Las ambigüedades en las que se mueven autores como A. MacIntyre al defender una *vuelta a la tradición, a la comunidad de vínculos morales compartidos* no pueden entenderse como imposición de unas creencias en valores únicos sometidos a una autoridad incuestionable.

Asimismo, tampoco están libres de ambigüedades autores como J. Habermas que parecen reducir el concepto de “lo comunitario” a una *comunidad ideal de diálogo* como proyecto de comunicación intersubjetiva, en el que todos los hablantes estarían en la misma situación de poder o tendrían la misma posibilidad de hablar. El hecho de que la llamada “ética comunicativa” no dé soluciones viables a los complejos problemas del pluralismo ético de las sociedades modernas, refleja las dificultades de comprensión del concepto *comunidad*. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la comunidad humana? ¿Qué vínculos tenemos en común los individuos en un tipo de sociedad cada vez más pluralista y más diversificada? ¿Existe algún elemento intercultural, algún punto de tradición cultural compartida que todos los sujetos podamos pensar y vivir como proyecto común? ¿No es cierto que caminamos hacia un nuevo concepto de comunidad humana en el que se deben preservar a la vez los elementos de la humanidad mínima compartida y los aspectos de la diversidad máxima respetada?

EVALUACIÓN

La evaluación de la consecución de los objetivos propuestos al inicio de la Unidad se concretará mediante seguimiento en clase de su participación en las actividades, de la corrección de su Cuaderno de clase en el que debe reflejarse todo el trabajo realizado, y como prueba final en la elaboración de una composición filosófica sobre el problema de la socialización de los individuos en la sociedad y, en particular, sobre la polémica entre el individualismo y el comunitarismo.

El criterio de evaluación que está en juego al evaluar este tema es el expuesto por el vocabulario de la Unidad:

Individuo Socialización Comunitarismo

Comunidad Individualismo Multiculturalismo

RECURSOS Y BIBLIOGRAFÍA

BERGER P. y LUCKMANN TH.: «*La construcción social de la realidad*». Amorrortu, Ed. Buenos Aires. 5ª reimpresión. 1979.

DUMONT Louis. «*Ensayos sobre el individualismo*». Alianza Universidad. Madrid. 1987.

MULHALL S. y SWIFT A.: «*El individuo frente a la comunidad*». Ed. Temas de Hoy. Madrid. 1996.

ROCHER Guy.: «*Introducción a la sociología*». Ed. Herder. Barcelona. 1973.

TAYLOR Charles: «*El multiculturalismo y la 'política del reconocimiento'*». FCE. México. 1993.

IV.3 Materiales de *Historia de la Filosofía*

Julián Arroyo

SENTIDO DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA.

El Bachillerato-LOGSE sitúa la Historia de la Filosofía en una de sus modalidades, la de *Humanidades y Ciencias Sociales*, y sin abarcar las tres opciones posibles, sino solamente dos: Humanidades, Ciencias Sociales (Geografía e Historia). No incluye la tercera opción, Ciencias Sociales (Administración y Gestión), a pesar de pertenecer a *Ciencias Sociales*. Así pues, la Historia de la Filosofía se establece para una de las cuatro modalidades del Bachillerato y ni siquiera completa. ¿Por qué? Limitémonos a dejar descrita la situación, sin otras valoraciones.

No es posible obviar las limitaciones incluidas en el espacio curricular asignado a las materias de filosofía en la Reforma, aunque no sea éste el momento más adecuado para abrir nuevos debates. Mas tampoco puede aceptarse acríticamente lo que prescriban determinados documentos, especialmente si carecen de argumentación explícita en su base. Tales *condicionamientos estructurales* pueden impedir, de hecho y en la práctica, el aprendizaje de la filosofía en la etapa educativa de Secundaria.

Reducir la Filosofía al área de las Ciencias Sociales es una tesis explícita, incluso cuando se diseñan asignaturas en la Secundaria Obligatoria. ¿Puede entenderse la Ética sin la Filosofía como referente, por mucho que se sitúe en el área de Ciencias Sociales? Nada se indica de la relación entre Ética 4 y Filosofía 1, ni siquiera se plantea su posible relación.

Con relación a la Historia de la Filosofía se dice expresamente que complementa Filosofía 1 en cuanto a sus *funciones educativas*. ¿Es coherente establecer para una la *truncalidad*, dejando a la otra en mera *modalidad* de Bachillerato? Además, se escribe que la reflexión está “históricamente situada”, sin que esto aparezca en los cuatro niveles de contenido prescritos para el curso primero. La falta de continuidad puede dificultar y aun cuestionar una formación filosófica que consolide competencias de conocimiento, acción y procedimientos.

En definitiva, el nivel de pensamiento general, y de reflexión ética, en particular, queda mermado y seriamente “tocado” en el diseño base. No abrir un *Área de Filosofía* supone un grave peligro para esta materia, por quedar descendida del árbol del saber, al que la filosofía ha contribuido históricamente desde una situación intelectual indiscutible. Desde aquí hay que valorar el sentido de la Historia de la Filosofía.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Considérese si no resultan ambiciosos y poco realistas. Ya intimidada la concepción de la Historia de la Filosofía que aparece en el primer párrafo del currículum: «La Historia de la Filosofía abarca un amplio campo del saber que recoge un conjunto de reflexiones en torno al hombre y su mundo, ligadas a los distintos momentos históricos en que se generan y ligadas entre sí en un intento progresivo de comprender, racional y críticamente, la realidad en su conjunto, así como de orientar la acción humana, tanto en el plano individual como en el colectivo.» ¿Acaso está redactado para impresionar y legitimar con más empaque que argumentación?

Se propone simplificar los diez objetivos oficialmente propuestos, con la aspiración de que el alumnado adquiera, en **continuidad** con los cursos anteriores, cuarto y primero, las siguientes capacidades:

1. Analizar problemas y cuestiones filosóficas relevantes y permanentes en los distintos momentos históricos, que permitan entender e interpretar la cultura en que vivimos desde una herencia histórica determinada.
2. Lectura directa de autores de filosofía (y otros documentos de la cultura, en su caso) para familiarizarse con los clásicos del pensamiento, sistematizando y reconstruyendo su pensamiento y el espíritu de las épocas, y descubrir la identidad de la tradición filosófica, sus estructuras, hábitos mentales y campos de aplicación.
3. Comprender, relacionar y explicar las teorías y corrientes filosóficas en el marco histórico y social en que se generaron, cuestionando igualmente los modelos sociales y sus valores básicos.
4. Desarrollar estrategias de aprendizaje del comentario de textos, así como técnicas de trabajo que permitan fijar su comprensión, ampliar sus contenidos y valorar sus posiciones sistemáticas.

CONTENIDOS DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Si describimos la filosofía como reflexión sobre *el hombre y su mundo*, una vez vista en Bachillerato 1 el primer aspecto (Ser humano, Conocimiento, Acción, Sociedad), queda analizar ahora el segundo: su mundo. Desde una perspectiva general podría concretarse en el mundo antiguo, medieval, moderno y contemporáneo. Así, no se peca de exceso, dejando el asunto tan abierto como en el curso anterior (hasta formalmente es claro el paralelismo: también ahora se ofrecen cuatro bloques). Allí se decía incluso que los Seminarios debían *diseñar su propia propuesta*, lo que respecta *la autonomía profesional*. Igualmente vale esto para Historia de la Filosofía.

Se trata del *currículum abierto* como oferta, que habría que discutir. Incluye organizar su articulación desde una investigación teórica, lo que exige suficientes mecanismos y recursos adecuados para que pueda cerrarse por el profesorado. Mas no parece que las cosas vayan en esta línea en la Reforma y, actualmente, todavía menos. ¿Son simplemente buenas intenciones?

De modo similar, si la *autonomía* no se concreta, acabaremos haciendo lo de antaño, es decir, cada cual lo que le interese, dirigido por las editoriales.

Cuando se hace alguna precisión, la ambigüedad permanece. Por ejemplo, en Grecia se apunta a Platón o Aristóteles y también a *alguna* de las grandes escuelas. En el Medievo, se citan cuatro autores. En la Modernidad, a los sistemas racionalistas, empiristas, criticismo o filosofía postkantiana. Y en la Contemporánea, la extensión es aún superior.

De las diferentes épocas se incluyen *cinco textos de extensión media*, sin que ni siquiera se indique una elemental relación de títulos. Tal sincretismo sin perfiles hace que los bloques no clarifiquen nada, propiciándose así el más puro continuismo con el COU actual, confiando en los inspectores la responsabilidad de su concreción, como viene ocurriendo hasta ahora en la Comunidad de Madrid.

Hay que evitar la pérdida del sentido de *continuidad* en la Historia de la Filosofía, seleccionando primero los autores y textos y contextualizándolos en su marco histórico-cultural. Unas introducciones amplias a las épocas, seguidas paralelamente de cronologías de lectura horizontal y vertical, impedirán perderse en el camino a recorrer por los estudiantes.

Cada autor irá acompañado de un titular temático que sitúe el horizonte de entrada y fije las cuestiones a tratar en su sistema. Igualmente, los textos plantearán el guión de los asuntos que deben estudiarse.

No es necesario concebir la Historia de la Filosofía como *Historia de las ideas*, como proponen los *Materiales didácticos* del MEC. Ya decía Hegel que *«las filosofías son su propia época expresada en pensamientos; pertenecen a su época y se hallan prisioneras de sus limitaciones. El individuo es hijo de su pueblo, de su mundo; y puede hacer la rueda cuanto quiera, no lo trasciende»* (Hegel, G.W.F., *Lecciones sobre la Historia de la filosofía*, I. FCE, México 1977, página 117).

En cada época aparecen representaciones intelectuales relevantes que se entretentan entre sí, luchando por imponerse desde argumentaciones rigurosas y

recogiendo parte de los contrarios en equilibrio dinámico. Después se van sistematizando, produciendo teorías que hacen posible describir la realidad situacional, explicarla y comprenderla. Tales sistematizaciones construyen fundamentos en los que incide igualmente el *pensamiento crítico*, que los saca o renueva mediante una nueva reconstrucción racional.

Cada momento histórico tiene en su base una red de *ideas* que han ido cristalizando en el proceso dialéctico de trituración y depuración. Habiendo ideas puede haber también crítica de las mismas. Filosofía de la historia es para Hegel «la consideración pensante de la historia» (Hegel, G.W.F., *Lecciones sobre la filosofía de la historia*. Alianza, Madrid 1982, página 41).

Los representantes del *materialismo filosófico* de Oviedo llegan a la tesis de que «el campo sustantivo de la filosofía son las Ideas» (Bueno, Hidalgo, Iglesias, Simploté. Júcar, Madrid 1987, página 44). En este preciso sentido parece una confusa redundancia optar por la Historia de la Filosofía como una Historia de las ideas. Va de suyo que no podría ser otra cosa. Según Hegel, la *Historia de la filosofía es la filosofía misma*.

Se selecciona ahora uno de los aspectos de los contenidos para dar unas pautas de análisis o apuntar líneas fundamentales. Igualmente algunos textos para el comentario. Otra cosa no puede hacerse en el escaso espacio reservado, por lo que es preciso el esfuerzo de los lectores para completar lo que apenas se ha iniciado (Se dará prioridad, por otra parte a los contenidos *conceptuales*, al coincidir con los responsables del citado documento MEC que puede resultar «tediosos y forzado» desglosar los tres niveles en cada unidad).

SUPUESTO PRÁCTICO: FILOSOFÍA MODERNA. TRES CLAROSCUROS DE LA RAZÓN: GALILEO, ROUSSEAU, HEGEL

1. Galileo, el gran mensajero

1.1. *Presentación general de la época a estudiar*. Ofrecer un documento de 5 ó 6 páginas en el que aparezcan de forma selectiva los datos, hechos y acontecimientos que se quieran resaltar. Como mínimo debe contener la cronología de los años 1500 a 1831 (muerte de Hegel) y, paralelamente, las situaciones culturales, sociales, políticas y filosóficas. Aprovechese para resaltar el contraste de las ideas y la génesis de las mismas socio-cultural-filosóficamente. Igualmente se fijarán los pensadores que interese retener, así como sus obras más importantes y los sistemas o teorías de mayor relevancia.

Después de analizar el documento, proceder a la comprobación de su asimilación mediante una prueba escrita o repertorio de preguntas formuladas con brevedad. Puede ser corregido por el profesor o pedir la autocorrección a través de su comparación con el documento.

1.2. Como actividad motivadora de entrada en el tema, podría visionarse *Galileo Galilei*, en la versión de L. Cavani o J. Losey, centrándose en el planteamiento de la *autonomía de la razón* y sus consecuencias. La narración es muy rica en sugerencias, pero habría que preparar un guión previo, situando los aspectos que hayan de ser analizados. Puede facilitar entregar una ficha técnica o un guión de preguntas sobre cuya base se puede organizar, posteriormente, una discusión que descubra los conceptos a estudiar en el desarrollo del tema.

1.3. *Contenidos conceptuales: breve desarrollo*

La organización de carácter religioso del mundo medieval y su expresión intelectual en la filosofía y la teología racional, configurada políticamente en los dos poderes (Roma y el Imperio), dirige la vida de una sociedad rígidamente estamentada y jerarquizada por la institución eclesiástica. Se conformó así una interpretación cristiana de la realidad, que hizo crisis en torno al siglo XIV.

Filosóficamente, el racionalismo tomista mantuvo el equilibrio armónico entre razón y fe. Serán los sistemas ockhamista y escotista los responsables de su desvinculación, inclinándose por la primacía de la fe. Paradójicamente, esto permitirá plantear la *autonomía* de la razón.

Cuando a finales del XIV se desmorone el ideal de la cristiandad, entrando en lucha los dos poderes, espiritual y temporal, los Estados se proclamarán autónomos para hacer frente a las instituciones religiosas. Avanzan las nacionalidades y la burguesía busca su identidad como clase.

A todo esto contribuye la imagen física de un universo finito, cerrado, de límites precisos y que al quebrarse puede expandirse, abriendo en ángulo la capacidad de conocerlo. El mismo ser humano parece librarse de los contornos cielo-tierra que lo envolvían, igual que al mundo. La Tierra deja de ser el centro (geocentrismo) para convertirse en un elemento más del sistema astronómico (heliocentrismo).

Por otra parte, al agotamiento del sistema liberal sigue el nacimiento del capitalismo con una nueva ordenación económica. Desaparecen las limitaciones religiosas y morales, accediendo los seres humanos a toda la riqueza que puedan producir.

Políticamente ceden los reguladores éticos y el Estado se expansiona conforme a su poder hasta que otro más fuerte lo detenga. El Príncipe se caracteriza por su astucia para mantener el poder, su único objetivo.

La ciencia carece también de límites, emprendiendo una tarea de progreso sin fin, y hasta la instrumentalidad tecnológica se independiza de su creador.

Se produce la división radical entre religioso y profano, entrando en escena la secularización. Al no ser ya Dios la explicación y fundamento de la vida, el hombre se responsabilizará de su propio destino en *este* mundo, donde vive.

Huizinga caracteriza esta situación como el *otoño medieval*, que no supone una ruptura total, pero sí el comienzo de una época de profundas transformaciones que acabarán en la revolución científica moderna. Se trata de la cultura renacentista, llena de cambios y novedades, que alumbraría la nueva época. Con el Renacimiento se inicia la Modernidad.

Entre los temas más importantes del Renacimiento pueden considerarse los siguientes:

- Capacidad del hombre para convertirse en artífice de sí mismo. Es la *libertad* sin límites que el renacentista disfruta y goza.
- Exaltación del hombre autónomo que adquiere ahora su propia dignidad.
- *Tolerancia* religiosa para respetar todas las religiones y cultos.
- La *razón* como instrumento configurador del universo que decide el destino del hombre y organiza toda la realidad.

De las muchas figuras sobresalientes del Renacimiento, Galileo Galilei es una de sus mejores ilustraciones. Para Ortega «la tierra de la Edad Moderna comienza bajo los pies de Galileo» (Ortega, J., *Obras completas*, 5 (*En torno a Galileo*). Alianza, Madrid 1983, página 14). De Galileo pueden seleccionarse sus descubrimientos en:

- Astronomía (identidad de naturaleza entre cuerpos celestes y la tierra).
- Física (gravedad, relatividad, movimiento uniformemente acelerado).
- Método experimental, a cuya base está la razón matemática.

Interesa enfatizar que llegó a ellos mediante un proyecto teórico que arrancaba de su convicción del poder de la razón y su autonomía. La vía de la racionalidad no tiene límites, parece indicar a la Modernidad, que tomaría buena nota.

Sin embargo, las instituciones de poder de su tiempo quebraron la libertad de investigación. Fuerzas autoritarias trataron de detener el avance de la racionalidad, que Galileo defendió con tanta generosidad como tenacidad. Había que limitar el progreso, sumiéndolo en la oscuridad. Así concluyó el lamentable veredicto: «*Decimos, pronunciamos, sentenciamos que tú, denominado Galileo ..., te has convertido en sospechoso de herejía ... Te condenamos a cárcel formal*». Beltrán le pone este interesante final: «*La muerte llegó en la madrugada del 8 de enero de 1642. El odio de algunos persistió aún. Seguramente no es otra historia, pero es tan larga que quizá habríamos de llegar hasta hoy, y no se trata de eso*» (Beltrán, A., *Galileo*. Barcanova. Barcelona. 1983, página 107).

Actividades

Compárese el contenido de los textos siguientes, resaltando los asuntos que más interesen a este tema. Evalúese la capacidad de síntesis global para comprenderlos y el descubrimiento preciso de sus rasgos más destacados con relación a la concepción del hombre.

Actividad 1.

Texto A:

«*Decretó al fin el supremo Artesano que, ya que no podía darse nada propio, fuera común lo que en propiedad a cada uno se había otorgado. Así pues, hizo del hombre la hechura de una forma indefinida, y, colocado en el centro del mundo, le habló de esta manera: "No te dimos ningún puesto fijo, ni una faz propia, ni un oficio peculiar, ¡oh Adán!, para que el puesto, la imagen y los empleos que desees para ti, esos los tengas y poseas por tu propia decisión y elección. Para los demás, una naturaleza contraída dentro de ciertas leyes que les*

hemos prescrito. Tú, no sometido a cauces algunos angostos, te la definirás según tu arbitrio al que te entregué. Te coloqué en el centro del mundo, para que volvieras más cómodamente la vista a tu alrededor y mirarás todo lo que hay en el mundo. Ni celeste, ni terrestre te hicimos, ni mortal, ni inmortal, para que tú mismo, como modelador y escultor de ti mismo, más a tu gusto y honra, te forjes la forma que prefieras para ti. Podrás degenerar a lo inferior, con los brutos; podrás realzarte a la par de las cosas divinas, por tu misma decisión". ¡Oh sin par generosidad de Dios Padre, altísima y admirable dicha del hombre! Al que le fue dado tener lo que desea, ser lo que quisiere...

¿Quién no admirará al hombre?»

Pico de la Mirándola, *De la dignidad del hombre*. Editora Nacional. Madrid. 1984. páginas 105 y 107.

Texto B.

«Y en las acciones de todos los hombres, especialmente de los príncipes, donde no hay tribunal al que apelar, se atiende al resultado. Procure pues el príncipe ganar y conservar el estado: los medios serán siempre juzgados honorables y alabados por todos; ya que el vulgo se deja cautivar por la apariencia y el éxito, y en el mundo no hay más que vulgo; y los pocos no tienen sitio cuando la mayoría tiene donde apoyarse. Cierta príncipe de nuestro tiempo, al que no es oportuno nombrar, no predica más que paz y lealtad, cuando de la una y de la otra es acérrimo enemigo; y tanto la una como la otra, de haberlas observado, le habrían arrebatado la reputación o el estado.»

Maquiavelo, N., *El Príncipe*. Tecnos., Madrid. 1991, página 73.

Texto C.

«Pero en verdad es inútil discutir si la libertad es natural, puesto que no se puede tener a ninguno en servidumbre sin hacerle agravio, y no hay nada en el mundo tan contrario a la naturaleza (siendo tan racional) como la injuria. Queda, por consiguiente, por decir que la libertad es natural, y por la misma razón, a mi entender, que no hemos nacido tan sólo en posesión de nuestra libertad, sino también con el deseo de defenderla. Luego, si por ventura se nos presenta alguna duda sobre esto, y somos tan degenerados que no podemos reconocer nuestros bienes ni tampoco nuestros afectos naturales, será necesario que yo os haga el honor que os pertenece, y que eleve, por así decirlo, a las bestias brutas, para enseñaros vuestra naturaleza y condición. Las bestias (¡Dios me ayude!), si los hombres no son demasiado sordos, les gritan: ¡Viva la libertad! Muchas hay entre ellas que mueren en el momento en que son capturadas: como el pez que pierde la vida cuando le sacan del agua; de la misma manera, si a ellas les quitan la luz, no quieren sobrevivir a su libertad natural. Si los animales tuvieran entre ellos rangos naturales y preeminencias, considerarían, a mi entender, la libertad como su nobleza máxima.»

De la Bøetie, E., *Discurso de la servidumbre voluntaria o el contra uno*. Tecnos. Madrid. 1986, páginas 17-18.

Actividad 2.

Procédase de modo similar en los tres siguientes. Evaluar el dominio de la terminología técnica de los textos, su sentido en el tema y las concepciones metodológicas subyacentes.

Texto A.

«Creeré que la autoridad de las Sagradas Escrituras no ha tenido otra intención que enseñar a los hombres los artículos y proposiciones que, necesarios a su salvación y sobrepasando toda razón humana, no podían ser enseñados y creíbles por otra ciencia ni por otro medio, sino por la boca del Espíritu Santo. Pero no pienso que sea posible creer que Dios, que nos ha dado los sentidos, la razón y el intelecto, haya querido darnos otro medio de conocer lo que podemos alcanzar con ellos, sobre todo en las ciencias de las que las Escrituras no nos ofrecen más que ínfimas parcelas dispersas, por aquí y por allá, tal como el caso de la astronomía, que tiene tan poca importancia en los Libros Sagrados, que ni siquiera se nombra a los planetas. Si los Autores Sagrados hubieran tenido la intención de enseñar al pueblo el orden y el movimiento de los cuerpos celestes, no habrían tratado tan brevemente este tema, ya que lo que dicen no tiene comparación con las innumerables y muy altas y admirables verdades que encierra esta ciencia.»

Galileo, *Cartas copernicanas*. Albambra. Madrid. 1986, página 77.

Texto B.

«Cuando Galileo hizo bajar por el plano inclinado unas bolas de un peso elegido por él mismo, o cuando Torricelli hizo que el aire sostuviera un peso que él, de antemano, había supuesto equivalente al de un determinado volumen de agua, o cuando más tarde Stahl transformó metales en cal y ésta de nuevo en metal, a base de quitarles algo y devolvérselo, entonces los investigadores de la naturaleza comprendieron súbitamente algo. Entendieron que la razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo, que la razón tiene que anticiparse con los principios de sus juicios de acuerdo con leyes constantes y que tienen que obligar a la naturaleza a responder sus preguntas, pero sin dejarse conducir con andaderas, por así decirlo. De lo contrario, las observaciones fortuitas y realizadas sin una plan previo no van ligadas a ninguna ley necesaria, ley que, de todos modos, la razón busca y necesita. La razón debe abordar la naturaleza llevando en una mano los principios según los cuales sólo pueden considerarse como leyes los fenómenos concordantes, y en la otra, la experiencia que ella haya proyectado a la luz de tales principios. Aunque debe hacerlo para ser instruida por la naturaleza, no lo hará en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino como juez designado que obliga a los testigos a responder a las preguntas que él les formula. De modo que incluso la física sólo debe tan portentosa revolución de su método a una idea, la de buscar (no fingir) en la naturaleza lo que la misma razón pone en ella, lo que debe aprender de ella, de lo cual no sabría nada por sí sola. Únicamente de esta forma ha alcanzado la ciencia natural el camino seguro de la ciencia, después de tantos años de no haber sido más que un mero andar a tientas.»

Kant, I., *Crítica de la razón pura*. Alfaguara. Madrid. 1985 (B XIII, B XIV).

Texto C.

«Pero lo que más me satisfacía de este método era que con él estaba seguro de emplear mi razón en todo, si no perfectamente, al menos lo mejor que me fuera posible. Sin contar con que, aplicándolo, sentía que mi espíritu se acostumbraba poco a poco a concebir más clara y distintamente los objetos. Por no haber circunscrito este método a ninguna materia particular, me prometí aplicarlo las dificultades de las demás ciencias con tanta utilidad como lo había hecho a las del álgebra. No por eso me atrevía a examinar todas las que se presentasen, pues esto habría sido contrario al orden que el método prescribe; pero, al advertir que todos los principios de las ciencias debían tomarse de la filosofía, donde aún no hallaba ninguno cierto, pensé que era necesario, ante todo, tratar de establecerlos en ella. Mas como esto es la cosa más importante del mundo, y donde es más de temer la precipitación y la prevención, comprendí que no debía acometer esta empresa hasta llegar a una edad bastante más madura que la de veintitrés años que entonces contaba, dedicando el tiempo a prepararme para ella; tanto desarraigando de mi espíritu todas las malas opiniones que había recibido antes de esta época, como reuniendo muchas experiencias que fuesen después materia de mis razonamientos, y ejercitándome constantemente en el método que me había prescrito para afirmarme más y más en él.»

Descartes, R., *Discurso del método*. Alianza. Madrid. 1986, segunda parte, in fine.

2. Rousseau, la lucidez de un solitario.

2.1. *Actividad de motivación*, visionar *El pequeño salvaje*. Director, F. Truffaut.

2. 2. *Desarrollo conceptual: herencia renacentista tiene su continuación en el siglo XVII, culminando en el siglo de Las Luces*

Es ésta una etapa filosófica por excelencia (la razón soberana y autónoma es ahora la única luz: toda autoridad debe ser excluida), pero igualmente científica, en enfoque empirista y no racionalista (la razón resulta de las experiencias por ella registradas; la Matemática al servicio de la Física: revolución científica de Newton).

La razón ilustrada es ahora crítica (no racionalista) y constituirá la nueva racionalidad: sólo se acepta lo que la razón sea capaz de alcanzar por sí misma. Así, avanza en un despliegue que pasa por racionalismo y empirismo y que tiene su más fecunda expresión en la Ciencia. La Filosofía es el marco impulsor de la totalidad de los conocimientos desde el más fino entramado intelectual con el objetivo explícito de luchar por la emancipación de los hombres.

Este aliento crítico ante la realidad se traduce en el empleo de la razón para el desarrollo de ciencias, técnicas y artes, todo ello al servicio de la mejora de la vida humana, sometida a tantas limitaciones. En este sentido, la Ilustración quiebra la autoridad intelectual de una metafísica teologizada que organizaba la realidad.

Sucedan ahora materialismos, sensismos y deísmos como confirmación de que el conocimiento no será tal si no es experimental. La sociedad permanecía jerarquizada por estamentos y el antiguo régimen imponía el orden desde su absolutismo despótico. La Revolución francesa será la encargada de fulminar esta situación social, de modo que la desigualdad se trueque en igualdad, la tiranía en libertad y los dogmatismos y supersticiones en tolerancia.

Un nuevo orden permitirá el progreso social y cultural permanente al servicio de la felicidad y bienestar colectivos, que conducirá al triunfo de la justicia.

De estas preocupaciones y objetivos ilustrados participa J. J. Rousseau, aunque no acabó integrándose finalmente en su época. De una parte, el poder político quemó y prohibió sus obras *Emilio* y *El contrato social*, ordenando el arresto de su autor, que se vio obligado a huir. De otra, lo criticaron duramente Diderot y Voltaire, rompiendo también con Hume, que le acogió. De atormentada vida, este solitario *–promeneur solitaire–* no dejó de sentirse perseguido y amenazado. Nada extrañan, por eso, sus palabras: «*Heme aquí pues, sólo en la tierra, sin más hermano, prójimo, amigo ni compañía que yo mismo. El más sociable y más amante de los humanos ha sido proscrito*» (Rousseau, *Enseñanzas de un paseante solitario*. Alianza. Madrid. 1979, página 27).

Aunque sólo puedan seleccionarse unos puntos de sus planteamientos teóricos, Rousseau es el mejor exponente para analizar las luces y sombras de la Ilustración.

Los ilustrados proponían la plena realización del hombre en la historia. Para ello era necesaria una plataforma: la cultura. Y un motor que impulsara el progreso, facilitando tal realización: las artes y las ciencias. De este modo, la cultura organizaría la sociedad, a fin de que la naturaleza humana alcanzara su plenitud.

2.3. *Ahora bien, la primera tesis de Rousseau* es que el progreso cultural (ciencias y artes), en lugar de salvar a la humanidad, la corrompen. Estas son algunas razones expuestas en *Discurso sobre las artes y las ciencias* (1750):

- la cultura ahoga la libertad, transmutándola en esclavitud;
- la uniformidad social se traga las individualidades;
- la ciencia consolida la situación con su poder ideológico-cultural;
- así permanece desconocida la verdadera naturaleza humana;
- el progreso científico corrompe la sociedad en la que no resplandece la virtud.

2.4. *¿Cuáles son las causas de todo esto?* En general, la desigualdad (*Discurso sobre el origen de la desigualdad*, 1758):

- el hombre ha sido arrancado de su estado natural, situándolo en la sociedad;
- la propiedad privada es el origen de la desigualdad, que supone el estado de guerra con todos los males y desgracias;
- para evitarlo se constituyó la sociedad política mediante contrato, atando más al pobre y revistiendo de nuevos poderes a los ricos;
- para acabar con la degeneración actual es necesario emprender la reforma social.

2.5. ¿Cómo armonizar lo natural y lo cultural (el progreso), la libertad con la ley? Mediante *El contrato social* (1762).

- la única alternativa al orden social es la fuerza física del estado natural. Aceptemos subsistir, pero salvaguardando los derechos naturales;
- el primero es la libertad, derecho irrenunciable que debe garantizarse mediante la entrega de cada individuo a la comunidad y a nadie en particular. Esto es el pacto social, que constituye la institución política;
- la voluntad general garantiza la soberanía. El gobierno ejerce el poder ejecutivo por encargo del pueblo soberano.

2.6. *Todavía es posible salvar al hombre, no permitiendo que el niño sea corrompido* (Emilio, 1762). Como la sociedad lo pervierte, nadie debe gobernarlo, salvo la autoridad de su propia razón. Eduquémosle, pues:

- respetando su identidad;
- convirtiéndolo en el sujeto de la educación;
- permitiendo que desarrolle libremente su propio ritmo;
- proponiendo que adquiera las nociones morales de justicia y bondad, siendo la primera y única lección moral la de “no hacer mal a nadie”;
- tratando de que su ideal sea la tolerancia ideológica y religiosa.

Actividad 3.

Al igual que en el caso de Galileo, se trata de que el alumno/lector sea capaz de interpretar una serie de fragmentos de autores ilustrados y elaborar una comprensión adecuada y completa del pensamiento de la Ilustración centrada sobre todo en la figura de Rousseau.

Texto A.

«Hoy, cuando rebuscamientos más sutiles y un gusto más refinado ha reducido a principios el arte de agrandar, reina en nuestras costumbres una vil y engañosa uniformidad, y todos los espíritus parecen haber sido fundidos en un mismo molde: la urbanidad exige siempre, la conveniencia manda; se sigue siempre usos establecidos, jamás la inspiración personal. Ya no se atreve nadie a parecer lo que es; y, en ese perpetuo cohibirse, los hombres forman ese perpetuo rebaño llamado sociedad, puestos en las mismas circunstancias harán las mismas cosas, si no hay motivos más poderosos que de ello las retraigan.»

Rousseau, J.J., *Discurso sobre las artes y las ciencias*.

Texto B.

«El hombre es un ser naturalmente bueno, que ama la justicia y el orden ...; no existe perversidad original en el corazón del humano y los primeros movimientos de la naturaleza son siempre justos ...; los vicios que se imputan al corazón humano no son naturales. He mostrado la manera en que nacen y he seguido, por así decirlo, se genealogía y he demostrado cómo los hombres se convierten finalmente en lo que son por la alteración sucesiva de su bondad original.»

Rousseau, *El contrato social*. Carta a Beaumont.

«El hombre ha nacido libre y, sin embargo, por todas partes se encuentra encadenado. Tal cual se cree el amo de los demás, cuando, en verdad, no deja de ser tan esclavo como ellos. ¿Cómo se ha verificado este cambio? Lo ignoro. ¿Qué puede hacerlo legítimo? Creo poder resolver esta cuestión.

Si no considerase más que la fuerza y el efecto que de ella se deriva, diría: mientras un pueblo se ve obligado a obedecer y obedece, hace bien; mas en el momento en que puede sacudir el yugo, y lo sacude, hace todavía mejor; porque recobrando su libertad por el mismo derecho que se le arrebató, o está fundado el recobrarla, o no lo estaba el “habérsela” quitado. Pero el orden social es un derecho sagrado y sirve de base a todos los demás. Sin embargo, este derecho no viene de la Naturaleza; por consiguiente, está, pues, fundado sobre convenciones. Se trata de saber cuáles son estas convenciones.»

Rousseau, *El contrato social*. Libro primero, capítulo I.

Texto C.

«La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.

La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado!»

Kant, I., *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, en *Filosofía de la Historia*. FCE. México. 1985, página 25.

Texto D

MARISCALA. —¿No sois, por ventura, el señor Crudeli?

CRUDELI. —Sí, señora.

MARISCALA. —¿Así pues, sois ése que no cree en nada?

CRUDELI. —Yo mismo.

MARISCALA. —Sin embargo, vuestra moral es la de un creyente.

CRUDELI. —¿Por qué no, si se trata de un hombre honrado?

MARISCALA. —Y esa moral, ¿la practicáis?

CRUDELI. —Lo mejor que puedo.

MARISCALA. —¡Qué! ¿No robáis, no matáis, no desvalijáis?

CRUDELI. —Muy raramente.

MARISCALA. —¿Qué ganáis, pues, con no creer?

CRUDELI. —Nada en absoluto, señora mariscala. ¿Acaso se cree porque hay algo que ganar?

MARISCALA. —No lo sé; pero la razón de interés no estropea nada en los asuntos de este mundo ni en los del otro.

CRUDELI. —Estoy un poco molesto con nuestra pobre especie humana. No valemos gran cosa.

MARISCALA. —¡Qué! ¿No robáis?

CRUDELI. —No; palabra de honor.

MARISCALA. —Si no sois ladrón ni asesino, concededme al menos que no sois consecuente.

CRUDELI. —¿Por qué?

MARISCALA. —Porque me parece que, si no tuviese nada que esperar ni que temer en el otro mundo, hay muchas pequeñas dulzuras de las que no me privaría ahora que estoy en este mundo. Confieso que le presto a Dios sin hacer previsiones.»

Diderot, *Escritos filosóficos*. Editora Nacional. Madrid. 1983, páginas 117-8.

3. Hegel, la identidad entre racional y real.

3.1. Breve desarrollo conceptual

La filosofía ha tratado desde sus comienzos de comprender la realidad mediante su explicación racional. Si se consiguiera la identificación de estos dos aspectos —racional y real— se habría alcanzado el punto más alto: la expresión de que la realidad ha transcurrido racionalmente. De este modo piensa Hegel, aunque ante muchas situaciones tenga que echar mano de la *astucia* de la razón, postulando causas más profundas, cuyo significado se escapa. Su convicción más honda es el triunfo de la racionalidad, como único instrumento de interpretación de lo real. La razón es «*la rosa en la cruz del presente*» (Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*. Sudamericana. Buenos Aires. 1975, página 25).

A Hegel hay que volver siempre, como marco de referencia intelectual, porque la razón ha de dar una estructura a la realidad: «*Quien mira racionalmente el mundo, lo ve racional*» (Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza. Madrid. 1982, página 45) porque «*la razón rige el mundo*» (Ib, página 46). Necesariamente. ¿Qué otra alternativa resta? ¿Es posible mantenerse al margen de la realidad? Por eso habría que desarrollar el proyecto de Hegel, si queremos comprender el presente. Es ésta la misión de la filosofía, que no tiene que *descender* al pueblo para hacerse comprender, es mas bien éste el que debería *ascender* a aquélla para ser ilustrado, mediante un salto cualitativo.

Sólo cuando triunfe la racionalidad se realizará la libertad, es decir, el ser humano alcanzará su plenitud. A esto aspiraba la Ilustración, que se clausura en Hegel para seguir después por otros derrotados. A esto tiende igualmente, hoy, la civilización europea, todos nosotros. «La madurez intelectual de Europa es Hegel. Y esto no sólo por su filosofía, sino por su historia y por su derecho. En cierto sentido, Europa es el Estado. Y tal vez sólo en Hegel se ha producido una ontología del Estado. La verdad de Europa está en Hegel» (Zubiri, X., *Hegel y el problema metafísico*. Cruz y Raya. Madrid. 1933, página 11).

Después de las anteriores reflexiones, podría realizarse una síntesis general de la Ilustración mediante el visionado de la película *La noche de Varennes*.

Actividad 4.

Con el análisis de los siguientes textos se pretende que el lector sea capaz de comprender el significado que tenía la filosofía para Hegel.

Texto A.

«Digamos una última palabra sobre el problema de enseñar cómo tiene que ser el mundo: a este respecto la filosofía llega siempre tarde. En cuanto pensamiento del mundo, aparece en el tiempo sólo después que la realidad ha consumado su proceso de formación y se halla ya lista y terminada ... Cuando la filosofía retrata sus propias canas con tonos grises, entonces ya ha envejecido una forma de vida, y con estos tonos grises no se la puede rejuvenecer, sino solamente reconocer. El búho de Minerva sólo emprende su vuelo al comienzo del anochecer.»

Hegel, G. W. F., *Principios ...* página 26.

Texto B.

«El problema de cómo sea posible un conocimiento objetivo en las ciencias del espíritu se revierte en la cuestión de cómo puede ser realizado en la historia. ¿Cómo es posible la historia? En este planteamiento del problema entra un concepto de la historia. Este concepto depende de la vida. Vida histórica es un parte de la vida general. Pero ésta es lo que “se da” en la vivencia y en el comprender. En este sentido, la vida se extiende a todo el campo del espíritu objetivo en cuanto nos es accesible por medio de la vivencia. La vida es el hecho fundamental que debe constituir el punto de partida de la filosofía. Es lo conocido por dentro, aquello más allá de lo cual no se puede ir. La vida no puede ser llevada ante el tribunal de la razón.»

Dilthey, W., *Obras completas*, VII. FCE, México 1978, página 286.

Texto C.

«[...] es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vale la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía parece imperar el prejuicio de que si para poder hacer zapatos no basta con tener ojos y dedos y con disponer de cuero u herramientas; en cambio, cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello, como si en su pie no poseyese también la pauta natural del zapato. Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquélla termina donde comienzan éstos.»

Hegel, G.W.F., *Fenomenología del espíritu*. FCE, México 1981, página 44.

EVALUACIÓN

Se trata de comprobar si se han cumplido los cuatro objetivos señalados, valorando hasta qué grado.

Se propone evaluar sobre la base de los aspectos siguientes:

a) **Trabajo individual.** El alumnado deberá entrar en contacto directo con la obra de un pensador. Se seleccionan dos obras, una de Galileo (*Carta a la archiduquesa Cristina de Lorena*, o *Diálogo sobre los dos sistemas máximos del mundo*) y otra de Rousseau (*El contrato social* o *Emilio*).

Actividades a realizar:

- Escribir una reseña bibliográfica (no menos de tres páginas) de ambas obras.
- Hacer una ficha sintetizando su contenido.
- Selección de uno de los temas tratados por uno de los autores: exponerlo, descubrir su argumentación, conclusiones a las que llega, discusión crítica de sus tesis, etc.
- Vocabulario técnico más importante, definiendo con precisión cada término o expresión.

b) **Comprobación y valoración del Cuaderno de trabajo**, en el que deben estar reflejadas todas las actividades realizadas en clase.

c) **Controles.** Pueden pasarse ejercicios de control parcial de algún aspecto determinado. Por ejemplo, éste (u otros similares). Hacer el eje cronológico del siglo XVI. En una línea horizontal se van colocando los años por períodos de 25 (1500, 1525, 1550, 1575, 1600). En otra vertical (de abajo a arriba) se van situando los hechos (bibliográficos o generales), los personajes, las obras, los movimientos políticos y culturales, etc.

d) **Diserración escrita sobre *La situación de la razón en los siglos XVI a XVIII: hitos principales.***

e) **Síntesis.** Realizar un esquema global por escrito de todos los componentes de la unidad, indicando el contenido de fondo del tema tratado.

IV.4 Materiales de *Ciencia, Tecnología y Sociedad*

Fernando Álvarez

Bajo el enunciado *Ciencia, Tecnología y Sociedad* se ha ido configurando, en los últimos cincuenta años, un vasto campo de estudio caracterizado por la variedad de sus temas, la diversidad de sus enfoques y la interdisciplinariedad de sus planteamientos epistemológicos. Para configurar una disciplina con todo ese magma intelectual, es preciso analizar al menos tres aspectos importantes a la hora de unificar criterios: en primer lugar, el objeto de la reflexión; en segundo lugar, la institucionalización de la misma y, finalmente, las diferentes formas de plantear la investigación.

Desde el punto de vista del objeto de la reflexión en *Ciencia, Tecnología y Sociedad* y, siguiendo a Carl Mitcham, podemos distinguir tres enfoques. El primero de ellos está representado por la filosofía de la *tecnología ingenieril*, el segundo el de la filosofía de la *tecnología de las humanidades* y, el tercero, el de la reflexión filosófica sobre la ciencia y la tecnología realizada en el marco de la *teoría crítica de la sociedad*.

La filosofía de la *tecnología ingenieril* es la primera en aparecer desde el punto de vista cronológico. Se origina en la filosofía de las máquinas del siglo XVIII, continúa con la filosofía de los manufactureros en el siglo XIX y desemboca, ya en nuestro siglo, en la teoría de sistemas y la cibernética. Este enfoque pretende llevar a cabo el análisis de la tecnología desde sí misma, considerándola como paradigma de toda acción y pensamiento humanos. Los primeros autores contemporáneos que participan de esta forma de pensamiento son Ernst Kapp, creador de la expresión *filosofía de la técnica*, P. K. Engelmeier, quien, en

1917 fundó la *Asociación Universal de Ingenieros* y en 1927 organizó el *Círculo sobre problemas Generales de la Tecnología*, y Eberhard Zschimmer que consolida la expresión *filosofía de la tecnología*, utilizada desde 1913. En este contexto emerge la figura de Friedrich Dessauer, cuya obra representa una defensa de la tecnología y de su significación moral al intentar desentrañar la esencia de la tecnología desde sí misma. Dessauer se convierte así en el nexo del segundo enfoque del problema, representado por la filosofía de la *tecnología de las humanidades*, que indaga el significado de la tecnología desde una perspectiva externa a la misma, tratando de contextualizar su esencia en el ámbito de una antropología filosófica. Este enfoque, de carácter netamente filosófico, es en el que se sitúa la obra *Meditación de la técnica* (1933) de José Ortega y Gasset, *Técnica y civilización* (1934) de Lewis Mumford, *La técnica* (1954) Jacques Ellul o *La pregunta por la técnica* (1954) Martin Heidegger, autores y obras clásicas en este campo.

Junto al *enfoque ingenieril* y al *enfoque de las humanidades*, surge una tercera forma de abordar el problema de la técnica que es el representado por la *teoría crítica de la sociedad* desarrollada por los autores pertenecientes a la *Escuela de Frankfurt*. Para estos pensadores el problema esencial es el análisis y la crítica social: hay que cuestionar el contexto social en que la tecnología se encuentra inmersa. Max Horkheimer y Theodor Adorno, primeros representantes de esa línea de análisis y creadores de la expresión *industria cultural*, critican el hecho tecnológico, en nombre de una Ilustración genuina, por su carácter de razón instrumental, sólo aparentemente ilustrada y por ello alienadora del ser humano. De este modo, pretenden superar una visión ingenua de la tecnificación de la sociedad como forma de progreso humano. Para Jürgen Habermas, representante de la segunda etapa de la *Escuela de Frankfurt*, el problema fundamental es el de la conversión de la ciencia y la tecnología en la ideología que sustenta el modelo social vigente, basado en un sistema de dominación económica.

Tras la *Segunda Guerra Mundial*, en las sociedades industrializadas de Europa y los Estados Unidos de América, el desarrollo de los diversos enfoques teóricos junto a la creciente problemática en torno al avance científico y tecnológico y su relación con las transformaciones económicas, sociales y políticas, también se ha desarrollado paralelamente un proceso de institucionalización de los estudios sobre *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, que ha dado lugar a dos tradiciones de características distintas, la americana y la europea.

Tradición americana:	Tradición europea:
<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalización administrativa y académica en Estados Unidos (en sus orígenes) - Énfasis en las consecuencias sociales. - Atención a la tecnología y, secundariamente, a la ciencia. - Carácter práctico y valorativo. - Marco evaluativo: ética, teoría de la educación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalización académica en Europa (en sus orígenes). Énfasis en los factores sociales antecedentes. - Atención a la ciencia y, secundariamente, a la tecnología. - Carácter teórico y descriptivo. - Marco explicativo: ciencias sociales (sociología, psicología, antropología, etc.).

Nuestro país, tras la obra pionera de José Ortega y Gasset, no ha sido ajeno a la difusión e institucionalización de los estudios sobre *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Así, se ha creado el *Instituto de Investigaciones sobre Ciencia y Tecnología (INVESTIT)*¹. La institucionalización de la asignatura *Ciencia, Tecnología y Sociedad* se ha efectuado a través de la *Resolución de 29 de diciembre de 1992* de la *Dirección General de Renovación Pedagógica*, como materia optativa para primero o segundo curso del nuevo Bachillerato, de carácter genérico y de oferta obligatoria por parte de los centros. En dicho decreto, válido para el territorio M.E.C., se dice que la finalidad de la nueva materia es «consiste en proporcionar a los estudiantes una ocasión para relacionar conocimientos procedentes de campos académicos habitualmente separados, reflexionar sobre los fenómenos sociales y las condiciones de la existencia humana desde la perspectiva de la ciencia y la técnica, analizar las dimensiones sociales del desarrollo tecnológico»².

Dicha finalidad, siguiendo el texto legal, se integra en el curriculum al servicio de los objetivos definidos para el nuevo Bachillerato por la Reforma educativa; en este sentido, los objetivos que viene a satisfacer, de los definidos para esta etapa educativa, serían los siguientes:

- Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

¹ Dicho Instituto ha coordinado la *Colección Nueva Ciencia* publicada por la editorial *Anthropos* y posee una vinculación con el *Instituto de Estudios Sociales Avanzados del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*.

² *Resolución de 29 de diciembre de 1992* de la *Dirección General de Renovación Pedagógica*.

- Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.

De cara a la enseñanza de la asignatura de *Ciencia, Tecnología y Sociedad* se proponen los objetivos siguientes:

«1. Comprender la influencia de la ciencia y la técnica en la evolución de las sociedades, así como los condicionamientos históricos y sociales en la creación científica y tecnológica.

2. Analizar y valorar las repercusiones sociales, económicas, políticas y éticas de la actividad científica y tecnológica.

3. Aplicar los conocimientos científicos y tecnológicos adquiridos al estudio y valoración de problemas relevantes en la vida social.

4. Utilizar los conocimientos sobre las relaciones existentes entre ciencia, tecnología y sociedad para comprender mejor los problemas del mundo en que vivimos, buscar soluciones y adoptar posiciones basadas en juicios de valor libre y responsablemente asumidos.

5. Aprender y valorar críticamente la capacidad potencial y las limitaciones de la ciencia y la tecnología para proporcionar mayor grado de bienestar personal y colectivo.

6. Adquirir una mayor conciencia de los problemas ligados al desarrollo desigual de los pueblos de todo el mundo y adoptar una actitud responsable y solidaria con ellos.

7. Analizar y evaluar críticamente la correspondencia entre las necesidades sociales y el desarrollo científico y técnico, valorando la información y participación ciudadanas como forma de ejercer un control democrático del mismo»³.

No obstante, a la hora de confeccionar una programación didáctica, la asignatura plantea principalmente tres problemas: su carácter interdisciplinar, su carácter optativo para Primer o Segundo curso de Bachillerato y la diversidad de sus contenidos. Desde cierto punto de vista la interdisciplinariedad se entiende vinculada a la necesidad de que la asignatura sea impartida por distintos departamentos dentro de los Centros, compartiendo horario, impartiendo partes sucesivas del programa o mediante cualquier otra fórmula. Nosotros, por el contrario, entendemos la interdisciplinariedad como la confluencia de aportaciones procedentes de diversos campos con un hilo conductor común que le da unidad temática. Ese hilo conductor es el planteamiento filosófico de los contenidos que configuran el currículum. Según este punto de vista, la asignatura puede y debe ser impartida por un mismo *Departamento didáctico* y, sin exclusión de otras posibilidades, entendemos que el más cualificado para ello es el de Filosofía.

El segundo de los problemas que plantea la asignatura es su carácter optativo para cualquier modalidad de Bachillerato dentro del nuevo sistema educativo, lo que obliga a desarrollar un diseño flexible que permita la adaptación de

³ *Ibídem*, Resolución de 29 de diciembre de 1992, o.c.

los contenidos a los variados intereses académicos del hipotético alumnado. Además, la asignatura puede ser impartida en primero o segundo curso del Bachillerato indistintamente lo que, al problema mencionado de la optatividad, se añade la necesidad de integrar contenidos y, sobre todo, actividades con diferente grado de dificultad en atención a esta circunstancia.

El tercero de los problemas de orden didáctico es el de la diversidad de contenidos propuestos. Estos contenidos aparecen, en el texto legal, agrupados en cinco núcleos temáticos, número de difícil integración en una programación docente definida por los tres períodos de evaluación de que consta el curso. En este sentido, resulta oportuno acudir de nuevo a la cita literal del texto legal, donde se afirma que «Este modo de presentación no corresponde a un supuesto orden de importancia. Tampoco es imprescindible ni parece razonable abordar todos los contenidos de todos los núcleos. Por el contrario, es aconsejable seleccionar y concretar aquellos contenidos que, procedentes de los cinco núcleos, van a incorporarse a la programación de la enseñanza de la materia, adaptándolos y articulándolos en un discurso coherente y significativo para los estudiantes»⁴.

EJEMPLO DE PROGRAMACIÓN DE AULA: LA MODERNIZACIÓN⁵

1. Objetivos

El primer paso para concretar nuestra programación es definir los objetivos específicos en el marco de los objetivos generales establecidos para la asignatura, que para nuestro caso serían:

- Conocer la estructura de la sociedad contemporánea.
- Fuerzas que actúan modelando la sociedad.
- Posibilidades y métodos de predicción de las tendencias sociales. El “choque tecnológico”.
- Concepto de cambio social. Vida cotidiana y organización.
- Limitaciones culturales al cambio social.
- Concepto de cultura y tipos.
- La aculturación: formas históricas y contemporáneas.

2. Contenidos

En cuanto a los tres tipos de contenidos que han de establecerse, como segundo paso de la programación, indiquemos los siguientes:

Contenidos conceptuales:

- La modernización.
- Desarrollo y subdesarrollo.

⁴ *Ibídem*, Resolución de 29 de diciembre de 1992, o.c.

⁵ Cfr. F. ÁLVAREZ, *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid. Ediciones del Laberinto, 1996.

Contenidos procedimentales:

- Distinguir las estructuras sociales propias de la organización moderna frente a las de las culturas tradicionales.
- Comprender textos donde se planteen los problemas tratados.

Contenidos actitudinales:

- Sensibilidad hacia los factores que contribuyen a modificar el entorno social.
- Asunción autocrítica de los propios valores en relación al conjunto social.

3. Temporalización

Es preciso, en tercer lugar, establecer una temporalización ajustada a las pretensiones didácticas de la programación. El tiempo previsto para alcanzar los objetivos definidos y desarrollar los contenidos propuestos será de dos semanas, es decir, ocho clases u horas lectivas. Dedicaremos la primera de ellas a la realización de una encuesta inicial que nos permita establecer el nivel de sensibilización y conocimientos del grupo de alumnos. Las tres horas siguientes se dedicarán a la realización de actividades que permitan a los alumnos introducirse en los problemas relativos a los contenidos conceptuales explicados por el profesor a lo largo de tres sesiones. Por último, dedicaremos una sesión final a la evaluación.

4. Actividades

Actividad 1.

Encuesta inicial. Un sencillo modelo de encuesta inicial puede ser el que sigue:

1. ¿Crees que la sociedad cambia o que permanece sustancialmente igual? ¿Por qué?
2. Indica cuáles son a tu juicio, los principales agentes del cambio social.
3. ¿Tiene la tecnología alguna relación con ese cambio? ¿Cuál?
4. ¿Sabrías diferenciar las nociones de *sociedad tradicional* y *sociedad moderna*?
5. Define el concepto de *modernización*.

Actividad 2.

«El individuo se halla menos dominado por su medio en las sociedades modernas que en las tradicionales, y en esta medida es más libre, pero al mismo tiempo está menos seguro de sus fines, y en las épocas de gran agitación está dispuesto a rendir su libertad en función de los intereses de un liderazgo con una meta. Esto es lo que quiere decirse cuando se habla de la pérdida de identidad de los individuos en las sociedades que experimentan un rápido cambio social. El contexto moderno tiende a atomizar la sociedad, privando a sus miembros del sentido de comunidad y pertenencia sin el que no puede lograrse satisfactoriamente la realización individual. Son muchos los que consideran que las notas

características de la era moderna son la inseguridad y ansiedad personales, cuyo origen puede hallarse directamente en la profunda desintegración social que ha acompañado a la modernización.

La desintegración de las normas y valores tradicionales está patente en muchas de las formas de patología que caracterizan a las sociedades modernas.»

C.E.Black, *Cambio social*. Madrid. Alianza. 1979.

Desarrollo:

- Busca ejemplos de lo que en el texto se denomina *pérdida de identidad de los individuos en las sociedades que experimentan un rápido cambio social*.
- ¿Qué importancia atribuyes a la innovación tecnológica en el cambio social?
- ¿Encuentras alguna tecnología cuyo desarrollo pudiera poner en peligro nuestra identidad personal? Justifica tu respuesta.

Actividad 3.

Los cambios e innovaciones tecnocientíficas acaban por llegar al ámbito doméstico provocando modificaciones en los hábitos de vida e incluso en las convicciones y valores de las personas. No todo el mundo reacciona de igual manera frente a dichos cambios que, en nuestra época, se suceden de forma vertiginosa.

Desarrollo:

- Haz una lista de las innovaciones tecnológicas domésticas desde que tus abuelos tenían tu edad hasta hoy. Pregunta a tus abuelos y padres por los cambios que estos avances supusieron en sus vidas.
- Expón los resultados de tu indagación en clase. ¿Podrías predecir los cambios que acontecerán en el futuro inmediato? ¿Crees que todo el mundo está igualmente preparado y dispuesto a aceptarlos?

Actividad 4.

«El aumento de la intensidad de utilización del suelo redundo en un aumento de intensidad de circulación y demanda de accesibilidad. El acondicionamiento de las calles, para permitir el paso o el estacionamiento de cantidades crecientes de vehículos, también supone graves deterioros ambientales, sobre todo cuando ello se manifiesta en la desaparición de espacios libres de uso público, plazas y bulevares (con las correspondientes dolorosas talas de arbolado) y en la aparición de grandes obras de infraestructura que, al aumentar las posibilidades de circulación y acceso al centro, incrementan la apetencia por el mismo y aceleran su transformación.

Este mismo proceso se da también en menor escala, en las áreas que rodean inmediatamente al centro. En ellas, los problemas de aumento de la densidad y la expulsión de actividades poco lucrativas repercuten especialmente en la inhospitalidad de las zonas de vivienda, abrumadas por congestión, estrangulamientos circulatorios y escasez de dotaciones, de equipamientos comunitarios y de áreas de esparcimiento.»

Fernando de Terán, *El problema urbano*. Barcelona. Salvat. 1982.

Desarrollo:

Uno de los problemas más acuciantes de nuestro tiempo es el derivado del deterioro de la vida urbana.

- ¿Crees que este deterioro se debe a un exceso de población?
- ¿Habría otras causas además del número de habitantes?
- ¿Tiene algo que ver en este fenómeno el hecho del desarrollo tecnológico?
- ¿Por qué crees que se producen las migraciones del campo a la ciudad y no a la inversa?

Actividad 5.

«El cambio ha sido siempre una constante en los asuntos humanos; es más, hoy constituye una de las características determinantes de nuestra civilización. En nuestra relativamente informe organización social, los cambios se suceden de época a época con rapidez y facilidad. Más importante para nuestro propósito inmediato es el hecho de que América sea una sociedad fundamentalmente industrial en una era de tremendo desarrollo tecnológico. Así, se nos presentan constantemente nuevos mecanismos o nuevas formas de energía que, por extensión, bombardean continuamente la estructura específica de nuestra conducta y de nuestros hábitos mentales. En tales condiciones, nuestra salvación o cuando menos nuestra paz interior, parece depender de que en el futuro consigamos convertirnos en lo que, en una frase excelente, se ha denominado una “sociedad adaptable”.»

Elting E. Morison. *Cambio social*. Madrid. Alianza. 1979.

Desarrollo:

Exponer razonadamente en una breve redacción el significado que, tras la lectura del texto, posee la expresión *sociedad adaptable*, buscando algún ejemplo que ilustre el razonamiento.

5. Contenidos conceptuales

Una vez realizadas las actividades podemos pasar a la explicación de los contenidos conceptuales establecidos en la programación, comenzando por el concepto de *modernización* para introducirnos, posteriormente, en las nociones de *desarrollo* y *subdesarrollo*.

Modernización

«El término modernización describe, con carácter general, el rápido proceso de transformación y cambio de los asuntos humanos desde la revolución científica. Este proceso conduce a la modernidad, palabra que engloba la descripción de las características comunes que definen a las sociedades poseedoras de un desarrollo tecnológico, político económico y social muy avanzado. La modernización comenzó en las sociedades de Europa occidental para, en los dos últimos siglos, extenderse a todas las demás sociedades en un proceso de transformación mundial que afecta a todas las actividades humanas. A diferencia de la diversidad tradicional, lo moderno supone unificación pues las funciones características de la modernidad tienden a ser comunes a toda la humanidad.

Modernización es, pues, la forma dinámica del proceso de innovación que se produce como consecuencia de la proliferación del conocimiento en los últimos siglos y que, a su carácter dinámico añade la universalidad de su impacto. La calificación de las características de la modernidad resulta, con frecuencia, problemática debido a que las diferentes sociedades no han alcanzado, en su gran mayoría, el nivel en el que pueden discernirse con claridad e incluso los países más avanzados están en proceso de modernización. En todo caso pueden analizarse estas características en función de cinco aspectos: intelectual, político, económico, social y psicológico.

Las modernización de las sociedades tradicionales supone un proceso de cambio ocupacional que viene acompañado por la migración a grandes ciudades, provocando todo ello una transformación significativa del modelo de familia. De las grandes unidades de parentesco vinculadas a la vida agraria, se pasa a los núcleos familiares mucho más pequeños que sólo integran a los padres y los hijos de poca edad. En la medida en que el proceso de modernización avanza, se produce un mayor grado de movilidad geográfica. En conexión con estos aspectos, se verifica una nivelación de renta, la educación y las oportunidades disponibles pues las tendencias racionalizadoras de la modernización exigen una equiparación de oportunidades, de modo que los miembros de una sociedad, puedan desempeñar los papeles más adecuados a sus capacidades y predisposiciones. Esta equiparación de oportunidades comienza con la extensión del alfabetismo y correlativamente de la educación, proceso que en algunas sociedades ha llegado al punto en el que prácticamente toda la población posee estudios secundarios, con lo que esto tiene de revolucionario en lo que se refiere a la adquisición y difusión de la información. Gracias a la extensión de la educación, se reducen de forma notable las diferencias de ingresos y condiciones de trabajo entre las diversas ocupaciones lo que se suma al estímulo que supone el proceso modernizador a una distribución más igualitaria de los ingresos mediante la instauración de sistemas impositivos proporcionales y de un sistema de seguridad social. Cuando el centro de referencia de los vínculos de la mayoría se desplaza de la comunidad a la sociedad y de la esfera local a la nacional puede afirmarse que el proceso de movilización social ha alcanzado su culminación».

Desarrollo y subdesarrollo

«En las sociedades tradicionales, caracterizadas por su estabilidad, los niños se modelan en compañía de adultos cuya conducta se desarrolla según normas razonablemente predecibles pues la estructura más bien rígida de las sociedades tradicionales tiende a inhibir el individualismo. A medida que se avanza en el ciclo vital, las pautas de conducta y las relaciones de cada persona con los demás van cambiando constantemente, pero es un cambio sólo en un sentido relativo ya que el mundo tradicional es socialmente estable y está provisto de normas de conducta que tienden a ser constantes generación tras generación. En estas sociedades, las relaciones en las que se inserta la vida individual se producen en ámbitos restringidos como la familia, la comunidad local y el grupo funcional de pertenencia.

Es cierto que las cuestiones fundamentales que conciernen a la naturaleza y las relaciones humanas no se ven afectadas en su esencia por los procesos de

modernización, pero no es menos cierto que el contexto en el que se manifiestan las hace distintas. La diferencia estriba en la falta de estabilidad relativa de las condiciones modernas de vida frente a las de las sociedades tradicionales. Puede afirmarse, en este sentido, que gracias a la modernización, los seres humanos alcanzan las condiciones precisas para su emancipación del gigantesco poder de las costumbres y las creencias. La modernización puede entenderse entonces como un proceso a la vez creativo y destructivo que proporciona nuevas oportunidades y abre nuevas perspectivas pero a condición de pagar un elevado precio en términos de dislocación y sufrimiento humanos. En este sentido, una de las fuentes características de la agitación de la era moderna, es la amenaza que el desarrollo del modelo moderno de sociedad integrada supone para las tradiciones y valores que surgieron en un momento en que éstos se alimentaban de un grupo relativamente pequeño de privilegiados.

El conocimiento científico y el desarrollo tecnológico constituyen dos de los puntales de todo proceso modernizador, hasta el punto de que no existe modernización allí donde no hay tecnología. Las transformaciones, a veces traumáticas, sufridas por las sociedades tradicionales en su tránsito hacia la modernidad encuentran, con frecuencia, su origen en la introducción intempestiva de una nueva tecnología o en el conflicto suscitado entre la actitud científica y el pensamiento tradicional, resuelto siempre en descrédito de éste último. El último reducto de la resistencia a la modernización es el constituido por el conjunto de valores vigentes en una sociedad, que persisten y actúan aún cuando el proceso modernizador se encuentra en una fase muy avanzada. Es, precisamente, la pervivencia de valores arcaicos en el seno de una estructura tecnológica y social moderna (o en proceso de modernización) lo que está en el origen de la mayoría de los conflictos contemporáneos.»

Una vez finalizadas las sesiones dedicadas al desarrollo de los contenidos conceptuales, puede llevarse a cabo la evaluación. Para ello deberá distinguirse entre *criterios* que, en cualquier caso, deben remitir a los establecidos por la Administración educativa para la asignatura y *procedimientos*, es decir, la forma de aplicación de los criterios previamente definidos. Las actividades realizadas como paso previo a la explicación de contenidos conceptuales pueden servir también de ejemplo para la redacción de los procedimientos de evaluación.

IV.5 Materiales de *Psicología*.

José M^a García

En la Reforma llevada a cabo por la LOGSE, la Psicología queda regulada en calidad de *materia optativa de modalidad*, concretamente del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Esta es la normativa vigente en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, es decir, en el área geográfica donde en la actualidad tiene competencias en materia educativa el Ministerio de Educación y Cultura. Puede ser elegida, pues, por los alumnos adscritos a esa modalidad, pero también por todos aquellos que no habiendo optado por ese tipo de Bachillerato deseen cursarla, siempre que el centro al que pertenezcan la haya programado para ese curso académico. La legislación permite que la asignatura sea explicada en 1º o en 2º de Bachillerato indistintamente, o en ambos cursos a la vez, dejando a cada Centro la libertad de ubicarla donde crea más conveniente. En el segundo caso, los alumnos podrán optar por ella en cualquiera de los dos cursos del Bachillerato.

Según la legislación vigente, su enseñanza corresponderá de manera preferente al Jefe del Departamento de Orientación. En el caso de que éste, previo acuerdo de los Departamentos correspondientes, prefiriese la docencia de otra asignatura o en la circunstancia de que hubiera más de un grupo de alumnos que cursaran la materia, deberá ser el Departamento de Filosofía el encargado de su docencia. En la actualidad, viene siendo habitual en los centros de Reforma que los profesores de Filosofía impartan la asignatura, puesto que, en muchos centros, concurren una o las dos circunstancias anteriormente mencionadas. Por tanto, entre las expectativas profesionales de los estudiantes y los Licencia-

dos en Filosofía hay que incluir la posible docencia de la Psicología, lo que exige una preparación específica sobre las grandes teorías psicológicas, así como sobre los últimos avances de la investigaciones en curso.

El curriculum de la asignatura aprobado por el MEC incluye la mayoría de los temas clásicos de la Psicología. Sin duda, se ha optado por una introducción general a las escuelas y contenidos psicológicos, de tal manera que los alumnos puedan alcanzar una comprensión generalizada sobre el objeto, las técnicas, los métodos y las grandes teorías conceptuales de la Psicología científica. Entre los objetivos que pretende la enseñanza de la materia destacan aquéllos relacionados con el uso y comprensión del método científico por parte de los alumnos, así como aquellos otros que pretenden una aplicación de los conceptos psicológicos a la propia existencia individual y social, con el fin de alcanzar una personalidad madura y equilibrada, a la vez que un mejor autoconocimiento. Estas exigencias obligan al profesor/a encargado/a de la asignatura a una preparación intelectual rigurosa para poder llevar a cabo en su integridad los objetivos generales de la materia.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS

Las posibilidades que permite la distribución de contenidos son amplias y variadas. Como es lógico, la decisión dependerá de cada profesor en concreto y de su Proyecto Curricular, donde deberán ser tenidas en cuenta las condiciones socioambientales del Centro, así como las peculiaridades de cada grupo de alumnos, haciéndose necesaria una adaptación de la programación didáctica a dichas condiciones.

Sin embargo, y dada la extensión del curriculum oficial, parece sensato integrar los contenidos propuestos por el MEC en un número asequible de Unidades Didácticas, sobre todo si queremos desarrollar íntegramente la programación a lo largo del curso. Para ello deberemos tener en cuenta que se dedican cuatro períodos lectivos semanales a su docencia, lo que nos hace disponer de un tiempo lectivo considerable. Podemos distribuir los contenidos según la manera clásica, estructurando las Unidades Didácticas alrededor de algún eje conceptual (*el inconsciente, el aprendizaje, la inteligencia*, etc.). Asimismo, podemos optar por otras fórmulas, como, por ejemplo, elegir un concepto vertebrador de todos los contenidos, de tal manera que éstos puedan desarrollarse en relación con el eje conceptual seleccionado. Un ejemplo de este tipo de *Proyecto Curricular* sería el siguiente: seleccionamos un debate psicológico de perenne actualidad y polémica apasionada, a saber, las influencias genéticas y ambientales en la conducta. Tras plantear las principales problemáticas asociadas al mismo, así como los métodos de investigación usados en su clarificación, se aborda el problema bajo el prisma de los conceptos psicológicos generales. Así, estudiamos la polémica de la determinación hereditaria de la inteligencia o las influencias instintivas y las ambientales en determinados tipos de aprendizajes, etc.

Para el desarrollo de este capítulo, he elegido la distribución de contenidos que yo mismo he llevado a cabo en mi libro de texto para el Bachillerato⁶. En dicho libro, los contenidos quedan distribuidos en 11 *Unidades Didácticas*, donde se integran la totalidad de conceptos propuestos por el MEC Se incluye entre ellas una Unidad 0 o Unidad introductoria, cuya finalidad consiste en definir y clarificar qué estudia la psicología, cuáles son sus principales especialidades y, finalmente, si cabe considerarla como una ciencia o, al contrario, como un conjunto de técnicas y teorías hermenéuticas.

La distribución queda de la siguiente manera:

Unidad 0: La Psicología como ciencia.

Unidad 1: La teoría de la evolución: filogenia del ser humano

Unidad 2: Fisiología de la conducta.

Unidad 3: El ser humano como procesador de información.

Unidad 4: Condicionamiento y aprendizaje.

Unidad 5: La inteligencia humana.

Unidad 6: Pensamiento y lenguaje.

Unidad 7: El inconsciente.

Unidad 8: La personalidad. Los trastornos mentales.

Unidad 9: La vida afectiva.

Unidad 10: Psicología social.

MATERIALES PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA

En otros supuestos prácticos, hemos desarrollado diversos tipos de ejercicios que el profesorado de filosofía puede realizar en clase según sus intereses y los del alumnado. En este caso, vamos a proponer el caso de una Unidad Didáctica completa que sirva de referente orientativo para otros casos parecidos. Antes de comenzar el desarrollo conceptual de una Unidad Didáctica, es conveniente trazar un esquema o estructura general que pueda servirnos para la mayoría de Unidades. Bien es cierto que dicho esquema deberá ser flexible y adaptable, por cuanto cada problemática psicológica posee peculiaridades específicas que deben ser contempladas en propiedad. Ahora bien, un modelo general permite una mayor clarificación para la tarea de los alumnos, por cuanto les proporciona un esquema pedagógico común para el conjunto de la asignatura, además de obligar al profesor a una adaptación docente precisa del conjunto de sus conocimientos, tanto científicos como pedagógicos.

En general, cada Unidad Didáctica deberá incluir, al menos, los siguientes apartados:

- Objetivos a los que aspira (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Desarrollo conceptual.
- Actividades para realizar un trabajo práctico sobre los conceptos explicados en el aula.

⁶ J. M. GARCÍA. *Psicología*. Madrid. Laberinto. 1996.

- Materiales pedagógicos a utilizar por profesores y alumnos.
- Bibliografía complementaria.
- Vocabulario del tema.
- Criterios de evaluación sobre el trabajo desarrollado.

Otros elementos generales que también deberán ser tenidos en cuenta por el profesor a la hora de elaborar su Proyecto Curricular son: metodología, tipos de aprendizajes a potenciar (memorístico, cognoscitivo, destrezas manuales, etc.), temporalización de la Unidad en relación con el conjunto anual de horas disponibles, adaptación de los contenidos a los distintos niveles de aprendizaje de la clase, etc.

Con el objetivo de llevar a la práctica el desarrollo concreto de una Unidad Didáctica, elegiremos una de las propuestas en la distribución anteriormente señalada, exponiendo su estructura, desarrollo y evaluación.

SUPUESTO PRÁCTICO: LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN: FILOGENIA DEL SER HUMANO

Consideraciones previas

Hemos seleccionado con toda intención una *Unidad claramente interdisciplinar*. Cuanto menos, posee relación con las siguientes áreas del Bachillerato: Ciencias Naturales y Biología, Ciencias Sociales y Filosofía. Esa interdisciplinariedad deberá condicionar nuestra docencia. Asimismo, es probable que los alumnos hayan visto la *Teoría de la Evolución* en asignaturas de cursos anteriores de la ESO o del Bachillerato.

Como consecuencia, deberemos programar la Unidad teniendo en consideración los conocimientos previos de nuestros alumnos, así como las Programaciones del resto de Departamentos que también incluyan ese tema en su *Proyecto Curricular*. Podría resultar sumamente interesante la elaboración de una serie de actividades en colaboración con otros Departamentos, de tal manera que los alumnos pudiesen acceder al tema desde diferentes perspectivas, a la vez que comprendiesen la interrelación de numerosas cuestiones científicas, aprendiendo que las disciplinas del saber no son compartimentos estancos aislados entre sí, sino que la interdisciplinariedad científica es un hecho cada vez más frecuente en nuestro mundo y una necesidad educativa ineludible.

Como es obvio, el desarrollo de nuestra Unidad deberá hacerse desde el ámbito de la *Psicología* especialmente, por cuanto la *Teoría de la Evolución* permite comprender y clarificar el origen y la génesis de numerosas cuestiones psicológicas. De ahí, que nos interesen básicamente tanto la propia teoría evolutiva en sí como los procesos filogenéticos del ser humano en general y de su cerebro en particular. Así pues, y teniendo en consideración todo lo mencionado, proponemos el siguiente desarrollo de la Unidad.

Objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de cada Unidad deberán incluirse dentro del marco más amplio de objetivos generales de la materia, definidos por las Autoridades Educativas del Estado o de las Comunidades Autónomas con capacidad legal en asuntos educativos. Sin perder de vista la referencia a esos objetivos generales, cada Unidad, sin embargo, debe proponerse un conjunto de objetivos específicos que se encuentren adaptados a nuestras pretensiones docentes y a las peculiaridades tanto del Centro como de nuestro grupo de alumnos; sí, debemos definir previamente cuáles son los objetivos específicos para la Unidad. En nuestro caso, pretendemos que el alumnado sea capaz de:

1. Conocer las ideas principales de la teoría de la evolución.
2. Reconocer las sucesivas aportaciones y revisiones científicas a la teoría darwinista, así como sus antecedentes históricos.
3. Dominar la terminología de los discursos evolucionistas.
4. Describir, histórica y biológicamente, la filogenia del ser humano.
5. Comprender que todos los seres vivos poseen un origen común.

Aunque en el Bachillerato, al contrario de lo que sucede en la ESO, no es legalmente obligatoria la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, creemos que su desglose e inclusión en el *Proyecto Curricular* de la materia tiene efectos pedagógicos beneficiosos, puesto que permite diseñar no sólo los conceptos a integrar por los alumnos, sino también los procedimientos o destrezas intelectuales que deben trabajarse mediante la labor docente. Asimismo, puesto que el fin último de la educación radica en la formación integral de las personas, creemos que también debe ser un objetivo irrenunciable del Bachillerato la consecución de actitudes que fomenten la tolerancia y el respeto democrático, a la vez que eviten cualquier forma de discriminación individual, étnica, social y sexual. La *Teoría de la Evolución* nos permite especialmente elaborar una crítica científica a ciertas afirmaciones erróneas que tratan de justificar pseudorracionalmente actitudes xenófobas, machistas o totalitarias. De forma sintética, resumimos algunos de los contenidos a trabajar en la Unidad:

Contenidos Conceptuales:

1. El origen de la vida.
2. Las teorías darwinistas.
3. Nuevas aportaciones científicas a la teoría evolutiva.
4. Filogenia del ser humano: hominización y humanización.

Contenidos Procedimentales:

1. Uso de conceptos abstractos sobre la evolución por parte de los alumnos.
2. Comprensión y manejo de la terminología evolutiva.
3. Ejercicios de síntesis y trabajo intelectual: búsqueda de información, manejo de bibliografía, uso de mapas conceptuales, etc.
4. Observación del medio ambiente para descubrir en él la influencia constante de las leyes evolutivas.

Contenidos Actitudinales:

1. Conciencia de la simplicidad de las leyes evolutivas, mediante las cuales se pueden explicar la génesis y el desarrollo biológico de todos los organismos.
2. Valoración positiva de las diferencias étnicas, raciales y culturales de las sociedades humanas, aceptando que no existen argumentos evolutivos que justifiquen la superioridad de una raza, una cultura o un sexo.
3. Respeto por la vida en todas sus manifestaciones.
Una vez definidos los contenidos y objetivos de la Unidad, los llevaremos a la práctica docente mediante un planteamiento didáctico que los incluya en su totalidad.

Desarrollo conceptual y actividades.

Antes de entrar en materia, digamos algunas palabras sobre la metodología a emplear. Creemos que la mejor forma de abordar los contenidos de la Unidad consiste en llevar a cabo una enseñanza activa y dinámica de la asignatura. Para ello, propondremos un conjunto de actividades prácticas que no sólo sirvan para ilustrar los contenidos teóricos, sino también –y eso es lo verdaderamente importante– para explicar los conceptos fundamentales del tema a través de las propias actividades docentes.

Previamente, y siguiendo los dictados de la Psicología cognostivista, deberemos averiguar qué es lo que saben nuestros alumnos sobre los contenidos conceptuales, sobre todo en este caso, ya que es probable que hayan estudiado someramente la Teoría de la Evolución en otras asignaturas y otros cursos. Una vez que sepamos el nivel medio del grupo, trazaremos con mayor propiedad los mecanismos pedagógicos más adecuados para nuestro caso concreto.

Con el fin de delimitar los conocimientos previos, elaboraremos una *Encuesta inicial*. Las preguntas podrían ser del tipo siguiente:

1. ¿Qué es la selección natural?
2. ¿Crees que la vida pudo surgir de un conjunto de gases inorgánicos? Razona tu respuesta.
3. A tu juicio, ¿cuál fue el descubrimiento más importante de Darwin? ¿Por qué?
4. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian básicamente un ser humano y un chimpancé desde el punto de vista evolutivo?
5. ¿Por qué son útiles los fósiles para un evolucionista?
6. *Según muchos autores, el bipedismo aceleró considerablemente la evolución de nuestra especie. ¿Por qué?*

Los resultados de la Encuesta nos permitirán obtener una información precisa sobre los conocimientos previos de nuestros alumnos. Tanto el nivel de las clases teóricas como el planteamiento de las Actividades Didácticas deberán adaptarse a esos conocimientos previos.

CONCEPTO 1º: *El origen de la vida.*

Desarrollo teórico:

a) Los relatos religiosos sobre la aparición de la vida: creacionismo, deísmo, el demiurgo platónico, etc.

b) La teoría de la generación espontánea: según Aristóteles, la vida nace de la materia en descomposición. Aceptación generalizada de la teoría hasta el siglo XVII.

c) Críticas y refutación de la teoría aristotélica: el experimento de Redi. La refutación definitiva de la teoría por los descubrimientos de Pasteur sobre los microorganismos: cualquier tipo de vida procede de un organismo vivo pre-existente. Sin embargo, sigue sin resolverse la cuestión fundamental, a saber, ¿cómo se generó la primera forma de vida?

d) Las hipótesis de la química prebiótica. La teoría de Oparin y Haldane: la primera forma de vida surgió como resultado de la interacción entre gases atmosféricos (hidrógeno, metano, amoníaco, etc.) y la energía generada por los rayos solares en los primeros tiempos de la atmósfera terrestre. Esos compuestos cayeron sobre el océano, generando el llamado *caldo nutritivo* (compuestos moleculares). La selección natural actuó sobre él, dando lugar a las primeras formas de vida (probablemente bacterias). La hipótesis de Oparin fue comprobada experimentalmente en el laboratorio por S.L. Miller.

e) Otras teorías prebióticas: hipótesis de Cairns-Smith; hipótesis de los meteoritos (la vida llegó a la tierra mediante alguno de estos cuerpos), etc.

Actividades:

Actividad 1.

Comparar un relato religioso sobre el origen de la vida (v.gr. el Génesis) con las teorías científicas al respecto. Responder al siguiente cuestionario:

- ¿Deben entenderse los relatos sagrados metafóricamente o de manera literal? ¿Por qué?
- ¿Es compatible el Génesis con la teoría de Oparin? Buscar información sobre la postura doctrinal de la Iglesia Católica al respecto.
- ¿La religión y la ciencia son dos maneras complementarias de entender la realidad? Justificar racionalmente la respuesta.

Actividad 2.

Realización del *experimento de Redi* para verificar o refutar la hipótesis de la generación espontánea: se pide al alumno que introduzca sendos trozos de carne en dos frascos, uno tapado herméticamente y otro abierto. Describir las reacciones de la carne al cabo de varios días. Explicar, utilizando los descubrimientos de Pasteur, por qué aparecen gusanos en la carne del frasco abierto y no en la del cerrado.

Actividad 3.

El *experimento de S.L. Miller* para comprobar la hipótesis de Oparin consistió en lo siguiente: en el laboratorio reprodujo las condiciones de la atmósfera y de los mares primitivos. Así, recreó en un matraz las proporciones de hidrógeno, metano, amoníaco y otros gases que, según la química prebiótica, debían existir en aquellos momentos. Dicho compuesto lo sometió a una descarga eléctrica. En otro matraz, reprodujo las condiciones supuestas del océano originario. Comunicó entre sí los dos recipientes y esperó varios días. Al cabo de una semana, analizó los componentes químicos del *caldo nutritivo*, encontrando en él aminoácidos, es decir, los componentes esenciales para la aparición de la vida. Los alumnos deberán responder al siguiente cuestionario:

- a) Definir el término *prebiótico*.
- b) ¿Prueba este experimento la teoría de Oparin?
- c) Pequeño trabajo en grupo: buscar información en la Biblioteca del Centro sobre otras hipótesis de la química prebiótica, distintas a la de Oparin. Compararlas entre sí y emitir una opinión razonada sobre todas ellas.

Actividad 4.

Puesto que se trata de un tema de perenne actualidad y cuya discusión provoca grandes pasiones, pediremos a los alumnos que debatan sobre la posibilidad de vida inteligente extraterrestre. Se les solicitará que reflexionen y discutan el tema mediante argumentos racionales y científicos. El profesor actuará de moderador. Al final del debate, se hará una puesta en común de las conclusiones alcanzadas en el mismo.

CONCEPTO 2º: *Las teorías darwinistas.*

Desarrollo teórico:

- a) Antecedente histórico: las ideas de Lamarck. Su teoría se resume en tres afirmaciones: la adaptación al medio, la función crea el órgano y la herencia de caracteres adquiridos.
- b) Pequeña biografía de Darwin y del descubrimiento de la selección natural.
- c) La crítica darwinista a Lamarck.
- d) La selección natural: el concepto clave de la evolución.
- e) Otros mecanismos evolutivos según Darwin: lucha por la existencia, adaptación al medio, selección sexual y el gradualismo de la especiación (las especies evolucionan gradualmente mediante pequeños cambios apenas apreciables hasta su separación en ramas distintas).

Actividades:

Actividad 1.

Rebatir, siguiendo el criterio de la selección natural, la explicación lamarciana sobre la evolución del cuello de la jirafa: la escasez de alimentos hizo que

las jirafas tuviesen que alcanzar las hojas más altas de los árboles, lo que forzó el desarrollo del cuello. Ese aumento se transmitió sexualmente a las generaciones venideras, produciéndose así la evolución de la especie como consecuencia de su adaptación al medio.

Actividad 2.

Utilizando los conceptos darwinistas sobre la evolución, decir cuál de los dos enunciados siguientes es verdadero y por qué:

- Los humanos tienen ojos para ver.
- Los humanos ven porque tienen ojos.

Actividad 3.

Realizar el siguiente comentario de texto:

«Dado que se producen más individuos que los que pueden sobrevivir, tiene que haber en cada caso una lucha por la existencia, ya sea de un individuo con otro de su misma especie o con individuos de especies distintas, ya sea con las condiciones físicas de la vida [...] Viendo que indudablemente se han presentado variaciones útiles al hombre, ¿puede acaso dudarse que de la misma manera aparezcan otras que sean útiles a los organismos mismos en el transcurso de las generaciones? Si esto ocurre, ¿podemos dudar –recordando que nacen muchos más individuos de los que acaso pueden sobrevivir– que los individuos que tienen ventaja, por ligera que sea, sobre otros tendrán más probabilidades de sobrevivir y reproducir su especie? Y al contrario, podemos estar seguros de que toda variación perjudicial, por poco que lo sea, será rigurosamente eliminada. Esta conservación de las diferencias y variaciones favorables de los individuos y la destrucción de las que son perjudiciales es lo que yo he llamado selección natural.»

Ch.Darwin. *El origen de las especies*.

Actividad 4.

Realizar un mapa conceptual sobre las relaciones que se establecen entre los siguientes conceptos: *selección natural, lucha por la existencia, selección sexual, adaptación al medio y gradualismo de las especies*.

CONCEPTO 3º: Nuevas aportaciones científicas a la teoría evolutiva.

Desarrollo teórico:

- a) Una cuestión que el darwinismo fue incapaz de contestar: ¿cómo se transmitían los caracteres hereditarios?
- b) Los descubrimientos de Mendel.
- c) El mutacionismo (H.de Vries): las mutaciones genéticas, y no la selección natural, serían las causantes de la evolución.
- d) La teoría sintética (J.Huxley, T.Dobzhansky): la selección natural debe complementarse con las mutaciones genéticas para explicar cualquier proceso evolutivo de los organismos.

- e) Crítica al gradualismo de la especiación: la teoría del equilibrio puntuado (Gould y Eldredge); las especies evolucionan rápidamente en un corto período de tiempo, para estancarse después durante períodos larguísimos hasta que explosiones repentinas de cambios bruscos en el medio ambiente provocan un nuevo salto evolutivo.

Actividades:

Actividad 1.

Responder al cuestionario sobre el siguiente texto:

«El gen no se vuelve senil; no es más probable que muera cuando tiene un millón de años que cuando sólo tiene cien. Salta de un cuerpo a otro a través de las generaciones, manipulando un cuerpo tras otro de acuerdo a sus propias maneras y según sus propios fines, y abandona una sucesión de cuerpos mortales antes de que se hundan en la senilidad y en la muerte.

Los genes son los inmortales, o más bien, son definidos como entidades genéticas que acaso merecen esta calificación. Nosotros, las máquinas individuales de supervivencia en el mundo, podemos esperar una vida que se prolongue unas cuantas décadas. Pero los genes tienen en el mundo una expectativa de vida que debe ser medida no en términos de décadas, sino en miles y millones de años.»

R. Dawkins. *El gen egoísta*.

1. ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que los genes son los inmortales?
2. Desde el punto de vista de la Genética, ¿crees que son correctas las tesis de Dawkins? ¿Por qué?
3. Según el autor, en tu cuerpo existen genes idénticos a los que ya existían hace millones de años. ¿Piensas que es cierta esa afirmación?

Actividad 2.

Utilizando todos los conocimientos actuales sobre los mecanismos de la evolución (es decir, los de la Teoría sintética), explica ahora, de la manera más detallada posible, la evolución del cuello de la jirafa.

Actividad 3.

Pequeño trabajo de investigación en grupo sobre la polémica entre los seguidores del *gradualismo* y los del *equilibrio puntuado*. Se les proporciona previamente una bibliografía a los grupos de trabajo. Con posterioridad, se les plantea el hecho de que el registro fósil apenas presenta ejemplares de organismos en transición de una especie a otra. A partir de ese hecho deberán responder en su trabajo a las siguientes cuestiones:

1. ¿Con cuál de las dos teorías anteriores concuerdan mayormente los hallazgos del registro fósil? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son las diferencias fundamentales entre una y otra teoría?
3. ¿Pueden ser compatibles ambas hipótesis y explicar conjuntamente el proceso evolutivo? ¿Cómo?

Actividad 4.

Realización de un debate en el aula sobre *Los aspectos positivos y negativos del uso de la Genética en el futuro.*

CONCEPTO 4º. Filogenia del ser humano: hominización y humanización.

Desarrollo teórico:

- a) La hominización y los cambios evolutivos en los primates: bipedismo, incremento del cerebro, posición de la cabeza, visión ocular, separación de los dedos y posibilidad manipuladora de las manos.
- b) El árbol filogenético del ser humano: Australopithecus, Homo habilis, Homo erectus, Homo sapiens.
- c) Dos teorías sobre el origen humano: Monogénesis (todos provenimos de una sola población de sapiens africanos) y Multirregional (las poblaciones de sapiens evolucionaron de forma independiente).
- d) Desarrollo del psiquismo.
- e) La humanización: lenguaje y sociabilidad. El ser humano pasa de una selección natural a una selección cultural.

Actividades:

Actividad 1.

Se divide a la clase en grupos de trabajo. Cada uno de ellos deberá realizar un mural sobre la evolución del ser humano, desde los primates a nuestros días.

Actividad 2.

Se pide a los alumnos que, individualmente, realicen una redacción sobre las condiciones de vida de los primeros seres humanos.

Actividad 3.

El racismo se basa en la pretendida superioridad de unas razas sobre otras. Sin embargo, la *Teoría de la Evolución* demuestra la falsedad de las teorías racistas. Se pedirá a los alumnos que critiquen el racismo en un ejercicio escrito, utilizando para ello argumentos científicos evolucionistas.

Actividad 4.

Se pedirá a los alumnos que señalen las diferencias y las semejanzas más importantes que existen entre la conducta animal y humana. Ambas deberán ser explicadas bajo la luz de la *Teoría evolutiva*. Como complemento al ejercicio, deberán buscar razones biológicas que justifiquen el pensamiento ecológico.

Actividad 5.

La humanización comenzó cuando el desarrollo del psiquismo dio lugar al lenguaje simbólico, lo que contribuyó a la aparición de rápidos procesos so-

cializadores entre los grupos de *sapiens*. Se pedirá a los alumnos que definan, en primer lugar, qué significa exactamente *selección cultural*. Posteriormente, el profesor explicará a la clase las ideas fundamentales del llamado *Darwinismo social* y les pedirá que expresen su opinión sobre él. A partir de esa cuestión, los alumnos debatirán sobre un tema de actualidad: *El futuro del Estado del Bienestar en las sociedades desarrolladas*.

VOCABULARIO

Uno de los objetivos esenciales de cualquier Unidad Didáctica consiste en que los alumnos utilicen con propiedad y precisión el léxico y los conceptos de una Ciencia. Por ello debe trabajarse en el aula la terminología científica en la que se expresan los especialistas en el tema. Para ello podemos proponer dos posibles soluciones:

- a) Proporcionar a los alumnos definiciones sobre los principales conceptos que hemos abordado en la Unidad.
- b) Plantearles como trabajo didáctico la creación de un Diccionario sobre la terminología científica utilizada en la Unidad.

En nuestro caso, optaríamos por la segunda opción y les pediríamos las definiciones de los siguientes términos:

- | | | |
|---------------------|----------------|--------------|
| – Selección natural | – Gen | – Filogenia |
| – Hominización | – Humanización | – Fisiología |
| – Especie | – Raza | – Mutación |

EVALUACIÓN

Creemos que el alto número de actividades propuestas para esta Unidad son suficientes para poder llevar a cabo su evaluación sin necesidad de acudir a una prueba sobre conocimientos. En caso de que el/la profesor/a la considerase conveniente como complemento a la participación del alumnado en las actividades didácticas, recomendamos la elaboración de un ejercicio que gire alrededor de un texto previamente seleccionado. A partir de los temas planteados en él, el/la profesor/a propondrá preguntas y cuestiones enfocadas a determinar la capacidad del alumno para establecer relaciones entre los diversos conceptos analizados en la Unidad. Utilizaremos como criterios de evaluación algunos de los enumerados por el MEC en el curriculum oficial de la materia. Concretamente, uno de ellos alude explícitamente a los contenidos de esta Unidad: «Reconocer la semejanza y diferencias entre la conducta humana y la de otras especies animales, comprendiendo y valorando la continuidad que existe entre ambas, así como los rasgos psicológicos que identifican a los seres humanos.»⁷

⁷ Resolución de 29 de diciembre de 1992, BOE 29 de enero de 1993, o.c.

Se trata de evaluar si los alumnos sitúan la conducta humana en un contexto evolucionista, comprendiendo que la continuidad filogenética entre las especies también es aplicable al ámbito psicológico y diferenciando conductas comunes (por ejemplo, las adquiridas por condicionamiento) y rasgos específicamente humanos (lenguaje, comunicación simbólica, etc.). Asimismo, se debe comprobar que el análisis de la conducta humana, en comparación con la de otras especies, incrementa la sensibilidad y respeto hacia la conducta animal como parte de nuestro entorno.

También pueden ser utilizados los dos que se citan a continuación:

– *Discriminar las aportaciones de la psicología científica al análisis de los problemas humanos de otras formas, científicas y no científicas, de acercarse a ellos.*

– *Relacionar la conducta humana con sus determinantes genéticos y ambientales, comprendiendo su distinta importancia para unas conductas y otras, y cómo esos factores interactúan para producir conductas diferentes en distintas personas y/o en distintas culturas, aceptando y valorando esas diferencias.*

En el caso de existir alumnos que no hubiesen superado la evaluación, programaríamos pruebas de recuperación lo más personalizadas posibles, atendiendo a las peculiaridades específicas de cada alumno.

MATERIALES DIDÁCTICOS.

Además de los materiales utilizados en las Actividades, conviene utilizar otros materiales complementarios, tanto bibliográficos como audiovisuales e informáticos, con el fin de ampliar e ilustrar los contenidos de la Unidad.

Bibliografía.

Puede servir como soporte al profesor y también como material para una ampliación del tema por parte de alumnos aventajados. Así mismo, se pueden programar trabajos monográficos en grupo sobre algún capítulo de los libros elegidos. Para esta Unidad, seleccionamos los siguientes textos, teniendo en cuenta que todos ellos están escritos en un tono divulgativo:

- S. J. Gould. *El brontosaurus y la nalga del ministro*. Barcelona. Crítica. 1993.
- J. Sabater Pi. *El chimpancé y los orígenes de la cultura*. Barcelona. Anthropos. 1992.

Películas y vídeos.

Existen en el mercado numerosos vídeos didácticos sobre la cuestión. Recomendamos los siguientes:

- *La evolución: Del mono al hombre*, de R. Leakey. BBC.
- *Los orígenes del hombre*. VTF Multimedia.
- *La aparición de la vida*. Serie Planeta milagroso. TVE–NHK.

En cuanto a películas, nos pueden servir como ilustración de algunos contenidos de la Unidad las siguientes:

- *En busca del fuego*, de J.J. Annaud.
- *Parque Jurásico*, de S. Spielberg.
- *El planeta de los simios*, de F.J. Schaffner.

Materiales informáticos.

Resultan muy apropiados para la Unidad dos materiales editados por el MEC en la serie *Software educativo para el aula*, serie que se incluye dentro del Programa de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Son:

- *Evolución bacteriana*, de J.M. Llorc Planchadell.
- *Acuator*, de G.García de Gurtubai.

IV.6 Materiales de *Papeles sociales de mujeres y hombres*

Mercedes Díaz

JUSTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA DESDE LA FILOSOFÍA.

La nueva ley de ordenación del sistema educativo (LOGSE), establece entre sus objetivos prioritarios, ordenar la educación hacia la consecución de ciudadanos democráticos, que desde la autonomía y el espíritu crítico, hagan posible la realización fáctica de un mundo en paz. Un objetivo educativo semejante, resulta difícilmente alcanzable sin que la comunidad educativa proporcione los instrumentos básicos para la eliminación de diferencias estereotipadas, que lejos de abogar por la igualdad en la diferencia, inserta la diferencia misma en el individuo y, por ende, en el colectivo del que éste forma parte, asentando así esquemas discriminatorios que sólo contribuyen a afianzar falsas y viejas creencias, y no a construir un mundo humanizado cuyo centro sea la persona, y no los estereotipos sexistas, que atentan contra toda construcción compartida del mundo en que la igualdad de oportunidades sea un hecho.

Por ello, y desde planteamientos claramente, aunque no exclusivamente, filosóficos, se contempla la necesidad de insertar *la materia optativa, que bajo el título de “Papeles sociales de mujeres y hombres”, ofrezca al alumnado la posibilidad de conocer históricamente la estructuración socio-cultural, en virtud de la cual se articula el orden político-económico en el que el propio alumnado desarrolla su vida, la importancia de los valores sociales y el ejercicio de*

los mismos, y el carácter socio-cultural de las posiciones y roles de hombres y mujeres, lo cual conlleva en sí la propia posibilidad de modificación.

La presentación de estos contenidos conceptuales, así como la pretensión de racionalidad, espíritu crítico, orientados a la posibilidad de intervención próxima en el propio entorno en que se desarrolla el alumnado, constituyen objetivos claros de un análisis filosófico, que lejos de la racionalidad instrumental, somete a reflexión al ser humano mismo, y determinando fines afines a su racionalidad y capacidad de humanización, sea capaz de potenciar un nuevo concepto de ser humano, detectando aquellos elementos que sutil y subliminalmente se imponen de forma dogmática en el desarrollo social del individuo. Y todo ello desde el más estricto análisis racional, que en aras de la tolerancia y del saber, contribuya a llevar a efecto *la Ilustración, que al modo kantiano se expresaba en su "sapere aude", que habrá de completarse con un "atrévete a actuar"*.

Actividades.

La optatividad se nos presenta como una respuesta a la diversidad para favorecer aprendizajes más próximos al alumnado y a su realidad cotidiana.

Las actividades de *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres* se desarrollarán en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en el último curso, 4º de la ESO.

Objetivos.

Los objetivos propuestos son los siguientes:

1. Comprender el funcionamiento del sistema Sexo-Género como una construcción social y cultural.
2. Comprender qué es un estereotipo e identificar los estereotipos de sexo en el cine y la publicidad.
3. Diferenciar el *feminismo* del *machismo*.
4. Razonar algunos de los comportamientos sociales en relación con la mujer.
5. Analizar la situación de la mujer en otras culturas.
6. Fomentar la cooperación y solidaridad entre hombres y mujeres.

Contenidos.

1. El sistema de *sexo-género*.
 - 1.1. Concepto de *sexo-género*.
 - 1.2. Análisis del *género* como fruto de la cultura y la sociedad.
2. Estereotipos de *sexo-género*.
 - 2.1. Características básicas de los estereotipos de la masculinidad y la feminidad.
 - 2.2. Transmisión de los estereotipos a través de los medios de comunicación, la cultura, la familia y la educación.
3. Equiparación de los derechos entre hombres y mujeres.
 - 3.1. Situación de la mujer en el Tercer Mundo.
 - 3.2. Medidas de acción positiva para lograr la igualdad de oportunidades entre los dos sexos.

¿Qué sabes?

Con el fin de partir desde el conocimiento que el alumnado tiene de los papeles sociales que las mujeres y los hombres desempeñan en nuestra sociedad, realizarán individualmente el *cuestionario*, señalando si son chico o chica.

Después se analizarán las respuestas en grupos, se tendrá una puesta en común y finalmente se realizará un debate de toda la clase.

Cuestionario.

Pon una cruz donde corresponda, dependiendo de si sabes o no lo que se pregunta. Una vez contestadas todas las preguntas desarrolla cada una de las respuestas.

CHICO...

CHICA...

- | | | |
|--|----|----|
| - ¿Cómo se pone un enchufe? | SÍ | NO |
| - ¿Cómo se baja la fiebre a un bebé? | SÍ | NO |
| - ¿Qué es un taladro? | SÍ | NO |
| - ¿Qué hay que añadir a la ropa para que no destiña? | SÍ | NO |
| - ¿Cómo se cose un botón? | SÍ | NO |
| - ¿Cuántas alumnas son delegadas en los diferentes cursos? | SÍ | NO |
| - ¿El profesorado dedica tiempo y atención por igual a los alumnos y a las alumnas? | SÍ | NO |
| - ¿Se valora de forma diferente a los alumnos y a las alumnas en alguna asignatura? | SÍ | NO |
| - ¿Sabrías dar el nombre de cinco hombres científicos? | SÍ | NO |
| - ¿Sabrías dar el nombre de cinco mujeres científicas? | SÍ | NO |
| - ¿Sabes explicar qué aptitudes son necesarias para dedicarse al trabajo científico? | SÍ | NO |
| - ¿Piensas que existen algunas diferencias entre hombres y mujeres para desarrollar un trabajo científico? | SÍ | NO |
| - ¿Sabrías explicar las mayores dificultades que tienen las mujeres para el desarrollo de su trabajo? | SÍ | NO |
| - ¿Estás de acuerdo en que los partidos políticos propongan un 25% de altos cargos para mujeres? | SÍ | NO |
| - Si necesitas ir a un Hospital ¿te es indiferente que te atienda un Doctor o una Doctora? | SÍ | NO |

Actividad 1. Comentario de texto.

El *Ministerio de Asuntos Sociales* y el *Instituto de la Mujer*, publicó en 1994 con ocasión del *Año Internacional de la Familia*, un folleto titulado *Familia y reparto de responsabilidades*, del que hemos seleccionado el siguiente texto:

«Durante mucho tiempo se han confundido los aspectos biológicos que se derivan de la diferencia sexual con las pautas de comportamiento que cada so-

ciudad considera adecuadas para los hombres y para las mujeres, que constituyen los géneros masculino y femenino. A partir de la consideración del sexo masculino como sujeto universal, eje de toda experiencia, se ha definido al sexo femenino como subordinado o complementario.

Así mismo, los hombres han tenido asignado el espacio público y han intervenido en el espacio privado ejerciendo su autoridad sobre toda su familia. Este poder, que han ocupado en el orden familiar y social da origen a un sistema jerarquizado denominado patriarcado.

Así, podríamos decir, que el patriarcado es un sistema basado en la relación de poder de los hombres sobre las mujeres. Se fundamenta en una supuesta y errónea superioridad biológica que se mantiene en todos los ámbitos: sociales, económicos y políticos. Ha estado presente en la exigencia social de ser madre y en el sometimiento al estereotipo maternal, en el reparto desigual de espacios y trabajos, en la forma de vivir la sexualidad, en la toma de decisiones, etc.

Estos valores y comportamientos se van transmitiendo y perpetuando también en la propia familia. Desde el nacimiento se atribuyen a las niñas roles considerados como femeninos y a los niños otros considerados como masculinos. Así, las niñas deben poseer cualidades tales como: belleza, delicadeza, suavidad, ternura, sensibilidad, etc.

Estas niñas se irán adaptando al estereotipo femenino, que ha estado ligado a la dependencia masculina, a la maternidad y al desarrollo del trabajo doméstico, para los cuales son apropiadas las cualidades descritas.

Por el contrario, los niños, deben ser: impetuosos, fuertes, agresivos, poderosos...»

Cuestiones:

1. Realiza un resumen del texto.
2. Entendemos el género como: «las atribuciones que cada sociedad otorga a las personas en función de su sexo.» Pon ejemplos de los valores y comportamientos que transmite la familia.
3. Señala roles considerados por la sociedad como masculinos o femeninos. ¿Estás de acuerdo?

Actividad 2. Comentario de texto.

«A pesar de los cambios sociales que han modificado el papel y las funciones de la familia, ésta sigue siendo transmisora de valores, hábitos y costumbres, así como un lugar de apoyo emocional y económico. Por tanto, es el lugar principal donde se genera la socialización de las personas.

La socialización es el proceso por el que las personas desde su infancia van adquiriendo los conocimientos, los valores, los modelos, los símbolos; en resumen, las maneras de actuar, de pensar y de sentir.

Este proceso se inicia con el nacimiento y prosigue a lo largo de toda nuestra vida. La primera infancia, sin duda, es el período más intenso de socialización: es el momento en el que las personas tenemos más cosas que aprender y también cuando se tiene una mayor aptitud para ello. Por tanto, son las madres y los padres los que fundamentalmente inician la transmisión de los roles y son modelos que las hijas y los hijos imitan.

Con la socialización se comienzan a aprender las funciones que tienen los hombres y las mujeres, a la vez que interiorizamos un sistema de valores claramente diferenciado según el sexo con el que nacemos.

Además de esta función, la familia constituye una unidad económica básica, de vital importancia para la buena marcha de la economía de un país. De un lado, la familia se constituye como el centro fundamental de consumo, ya que dentro de la misma se satisfacen, mayoritariamente, las necesidades primarias de las personas y por tanto se canaliza y realiza el consumo individual. Por otro lado, la familia proporciona a sus integrantes servicios gratuitos relacionados con la atención, el cuidado, la educación, la salud, las relaciones, etc.»

Familia y Reparto de Responsabilidades. Instituto de la Mujer.

Cuestiones:

1. Resume el texto.
2. Explica con tus palabras como es el proceso de socialización.
3. Comenta la frase subrayada del texto.

Actividad 3. Comentario de texto.

Con motivo de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en Septiembre de 1995, José Antonio Marina escribió en el ABC Cultural el siguiente texto que te proponemos para comentar.

«La noticia de esta semana es la Conferencia Mundial de la Mujer. Voy a ocuparme de un asunto teórico que ha pasado casi desapercibido. Los periódicos han informado de que en la primera jornada después de decenas de reuniones y discusiones enconadas sobre la conveniencia de acuñar un nuevo término, el de "género" en lugar de "sexo", se solventó sin ni siquiera sufrir las esperadas resistencias del Vaticano.

El debate no era terminológico, por supuesto, sino metafísico. (Me gustaría mostrarles en este número que los temas de actualidad importantes tienen una urdimbre básica ideológica y filosófica). Se trata de que "sexo" es un concepto biológico, y "género" un concepto cultural. La categoría "macho/hembra" es natural, biológica, universal. La categoría "género masculino/femenino" es convencional, cultural, histórica.

Hay sólo una forma de ser macho o hembra biológicos, pero hay muchas formas de ser hombre o mujer.

Simone de Beauvoir acuñó una frase que hicieron suyas muchos movimientos feministas: "No se nace siendo mujer, se llega a serlo". Es más una voluntad que un destino. El asunto tiene importancia para todas las morales que, como la católica, se basan en la idea de "naturaleza", de ahí la referencia periodística al Vaticano. Para ellas, la "moral natural" se funda en la esencia fija del ser humano, de la que se derivan nuestros deberes. Así las cosas, el bien consiste en la "libre afirmación de nuestro ser" -en expresión reciente de Millán Puelles, defensor de este tipo de ética. O lo que es igual, en la libre formación de nuestra naturaleza y, en el caso que nos ocupa, de nuestra sexualidad biológica. Habrá, pues, una ética universal, común a toda la especie humana.

Los defensores del “género” afirman que no hay una naturaleza universal, y que las categorías ‘hombre/mujer’ y todos los valores y normas relacionados, son hechos culturales, sometidos a cambios. Habrá tantas morales como culturas.

Las dos posturas me parecen incompletas. Ortega afirmó que el hombre no es naturaleza, sino historia. No es verdad. El hombre es “naturaleza creadora de historia”, que es otra cosa distinta.»

Cuestiones:

1. Busca en el diccionario las palabras que no conozcas.
2. ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que *sexo* es un concepto biológico y *género* un concepto cultural?
3. Explica el significado: *hay muchas formas de ser hombre o mujer.*

Actividad 4. Debate.

Te proponemos las definiciones que de los términos *feminismo*, *machismo*, *feminista* y *machista* dan el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* y el *Diccionario de Uso del Español* de María Moliner:

Feminismo:

- «Doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres.»
- «Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres.»

Machismo:

- «Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres.»
- «Actitud y comportamiento de las personas que consideran al hombre superior a la mujer.»

Feminista:

- «Partidario del feminismo.»

Machista:

- «Partidario del machismo.»

Responder las preguntas propuestas y debatirlas en pequeño grupo a partir de las respuestas que cada alumno/a ha dado. A continuación, realizar una puesta en común un debate con toda la clase.

1. Explica con tus palabras las definiciones.
2. ¿Se pueden considerar antónimos los términos *feminismo-machismo*?
3. ¿Puede haber *hombres feministas* y *mujeres machistas*?

Actividad 5. La publicidad.

1. Proyección del vídeo *La mujer en la publicidad II* del *Instituto de la Mujer*. (1990. Duración: 20 minutos). También se puede recoger material publicitario de revistas y periódicos.
2. Responder de forma individual el cuestionario propuesta sobre las imágenes de hombres y mujeres que presenta la publicidad. Establecer, por último, un debate en grupo sobre el tema propuesto.

Cuestionario:

1. ¿Que rasgos predominantes encuentras en los hombres y mujeres?: *aspecto físico, cualidades psicológicas*, etc.
2. ¿Cuales parecen ser las principales aspiraciones de los personajes femeninos?
3. ¿Y las principales aspiraciones de los personajes masculinos?
4. ¿Qué actividades suelen realizar las mujeres?
5. ¿Aparecen hombres realizando tareas domésticas? ¿Cómo?
6. ¿Ha variado la imagen del hombre en la publicidad?

Actividad 6. Los estereotipos sexuales en la T.V.

Los *estereotipos sexuales* son ideas preconcebidas que se aplican a uno u otro sexo y se imponen como realidad influyendo en los comportamientos de hombres y mujeres. Vamos a enumerar algunos de los rasgos que definen los estereotipos masculinos y femeninos (añade alguno más).

HOMBRES	MUJERES
<ul style="list-style-type: none"> - Estabilidad emocional. - Agresividad. - Tendencia al dominio. - Valentía. - Aptitud para las ciencias. - Desarrollo intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> Inestabilidad emocional. - Pasividad. - Sumisión. Ternura. - Intuición. - Poco desarrollo.

Desarrollo:

1. Los alumnos/as eligen alguna serie de TV realizada para adolescentes y realizan un análisis de los principales personajes.
2. Se analizan las *características* de los hombres y mujeres que aparecen en la serie.

CARACTERÍSTICAS	
<ul style="list-style-type: none"> - Corriente. - Elegante. - Guapo/a. - Alegre. - Egoísta. - Solidario/a 	<ul style="list-style-type: none"> - Agresivo/a. - Irracional. Dominante. - Somético/a. Independiente. - Generoso/a.

3. Los alumnos/as establecerán cuáles de los rasgos anteriores son más característicos y frecuentes entre los personajes masculinos y cuáles entre los femeninos.

4. En pequeños grupos, se comparan los resultados con el listado de rasgos de los estereotipos sexuales, observando si corresponden con su realidad cotidiana.

5. A nivel de toda la clase se discutirán los diferentes puntos de vista.

Actividad 7. Cine-vídeo Armas de Mujer:

1. Se proyectará la película *Armas de Mujer*, dirigida por Mike Nichols⁸.
2. Los alumnos/as realizarán un breve resumen de la trama de la película y se iniciará la puesta en común.
3. Los alumnos/as analizarán las ideas claves de la película para el debate.
 - Comportamiento de los principales personajes en relación con el mundo de los negocios.
 - Situación de la mujer americana en el trabajo
 - Comparar la cultura americana con nuestra cultura y su influencia en los países europeos.
4. Puesta en común y debate de todo el grupo.

Actividad 8. Comentario de texto.

María de Borja y Solé, en un artículo aparecido en *La Farola*, se plantea si es una realidad la igualdad en la educación y en el mundo laboral:

«El hecho de que las niñas estudien masivamente no quiere decir que en nuestro país pueda hablarse todavía de real coeducación, ni de igualdad de oportunidades, sino que existe un principio de discriminación. Con la entrada masiva de la mujer en educación (desde la escuela primaria a la universitaria pasando por la formación profesional) se ha dado un innegable y fundamental paso, pero aún queda un largo camino a recorrer.

La mujer, por ejemplo, no es admitida en igualdad en el mundo laboral. Hay que recordar que la educación implica todo el ámbito, no sólo el escolar, sino también el familiar y el tiempo libre, y en estos dos últimos las diferencias son, todavía, enormes. Las expectativas de los padres en cuanto al camino que van a seguir sus hijos y sus hijas no son iguales, lo que trae que la educación en gran parte de las familias españolas sean bien distinta en cuanto a lo que se dice, pide, exige y espera respecto de los hijos y de las hijas.

La educación desde el ocio y para el ocio es también distinta. Las alternativas en este importante espacio de tiempo son realmente muy diferentes para

⁸ Pueden programarse ésta u otras películas que el profesor considere más adecuadas. Sugerimos *Ju Dou* de Zhang Yimou o *El Olor de la Papaya Verde* de Tran Anh Hung, a través de las cuales se puede analizar el mundo oriental y establecerse al mismo tiempo un análisis comparativo de las diversas culturas y el papel de la mujer en cada una de ellas.

niños/as y jóvenes atendiendo al sexo. No existe una igualdad real de oportunidades para divertirse, para educarse y malurar. La tradición por un lado y las expectativas de papeles y opciones distintas hace que nos encontremos lejos de una igualdad de oportunidades en estos ámbitos. Por supuesto, todo esto quedó bastante claro en un estudio de la ONU en el que colocaba a España en el puesto número 34 del mundo atendiendo a la igualdad de sexos.»

Cuestiones:

1. Señala las ideas principales del texto.
2. Comenta la afirmación de la autora: La educación implica todo el ámbito, no sólo el escolar, sino también el familiar y el tiempo libre.
3. Realiza una pequeña encuesta entre tus compañeros de clase y comprueba si es cierto lo que se dice en el texto: *«las expectativas de los padres en cuanto al camino que van a seguir sus hijos y sus hijas no son iguales.»*

Actividad 9. Comentario de texto.

Carmelo Vázquez y Elena Ochoa, en un artículo aparecido en el periódico *El País*, reflexionan sobre las conductas masculinas y femeninas en los siguientes términos:

La combinación perfecta.

«Muchas personas incorporan conductas masculinas y femeninas en sus estilos de vida. Esto es lo que se conoce con el término de androginia. No han de confundirse con el hecho de poseer características biológicas de ambos sexos (hermafroditismo) o de tener una orientación sexual mixta o doble (bisexualidad). La androginia trata de describir un estado caracterizado por una mayor flexibilidad en las funciones sociales de género que un ser humano manifiesta. La masculinidad y feminidad no son dos polos opuestos excluyentes, sino que existen diversas intensidades del estereotipo en diversas culturas y, por supuesto, en diversas personas. A pesar de esto la percepción común más superficial es que ambos conceptos son opuestos. Sin embargo, en los años setenta, la psicóloga Sandra Bern propuso que tanto hombres como mujeres poseen intrínsecamente atributos y manifiestan conductas del otro sexo, de modo que pueden evaluarse en una misma persona, características de masculinidad y de feminidad. Desde entonces se ha demostrado tanto la utilidad de postular un tipo de personalidad andrógina que combine atributos de ambos sexos como la eficacia de algunos instrumentos de medida de esta androginidad.»

Aunque la investigación sobre la androginia está casi en sus comienzos, estudios recientes han demostrado que las personas más andróginas, es decir, aquellas que incorporan tanto roles de género masculinos como femeninos a sus vidas, son psicológicamente más flexibles, muestran una mayor autoestima y manifiestan una mayor competencia social. La androginia supone comportarse en cada momento de acuerdo a la circunstancia y los propios sentimientos sin autolimitarse a expresar aquellos comportamientos que se consideran “propios de cada sexo”. Se trata de ser personas más que hombres o mujeres. De hecho, existe un

enorme potencial biológico y psicológico para que hombres y mujeres se comporten de un modo más andrógino en sus vidas diarias. En efecto, experimentos recientes del ámbito de la psicología social apoyan la idea de que la masculinidad y la feminidad no son conceptos estáticos o insensibles a variaciones ambientales. Por el contrario, posiblemente las personas son capaces de seleccionar una conducta más masculina o más femenina de su propio repertorio, dependiendo de las circunstancias. Si la vida es un teatro como defendía Goffman, podemos ser actores de diferentes papeles. Sería un desperdicio no intentarlo.»

Cuestiones:

1. Elabora un mapa conceptual del texto.
2. Explica con tus palabras la definición que se da en el texto del término *androginia*.
3. Contesta, dando tu opinión razonada, las afirmaciones que hacen los autores del texto en la parte subrayada.
4. ¿Qué te sugiere el título del texto?

Actividad 10. Comentario de texto.

Victoria Camps, en el siguiente texto de su obra *Virtudes Públicas*, vincula la no discriminación entre los sexos a un cambio social:

*«Es, por lo demás, indiscutible que la no discriminación, no sólo jurídica, sino total, y la igualdad entre los sexos, precisa, para ser llevada felizmente a término, un cambio radical de un montón de cosas que siguen siendo igual que siempre e igual que antes, como si nada hubiera ocurrido. La experiencia y la cultura femeninas deben aportar algo fundamental a ese cambio necesario. ¿Por qué no confrontar decididamente los valores de uno y otro sexo? Si las mujeres están convencidas de ser portadoras de valores liberadores, ¿por qué avergonzarse de ellos? Si su forma de trabajar, de construir su identidad, de contemporizar con los distintos poderes, si sus jerarquías y prioridades a la hora de escoger y preferir no son meras señas de inferioridad, sino ocasiones de emancipación para la sociedad en su conjunto, ¿qué razón hay para ocultarlo o ignorarlo? “Las mujeres no pueden quedarse fuera de la historia: están dentro, en una posición específica de marginación, en la cual han desarrollado una experiencia propia, una visión de las cosas, una cultura. Hay ahí una contribución específica que pueden aportar ya ahora. Y se trata de un mensaje nuevo”. Son palabras de una de las participantes en una emisión radiofónica italiana sobre “las mujeres y la política” (Cfr. Rossana Rossanda, *Le altre conversazioni sulle parole della politica*, Feltrinelli, Milán, 1989, págs. 200-213.), que suscribo plenamente.*

La ironía, esa capacidad para distanciarse de lo dado y contemplarlo sin excesiva convicción, es la actitud que conviene a la perspectiva y actitud femenina que he intentado describir. Una actitud irónica que signifique la liberación de lo que aparece como firme y establecido, de los saberes absolutos, de la razón unitaria, de las verdades intangibles. Hay muchas cosas que aparecen hoy en primer lugar, como objetos directos e indiscutibles del deseo, y que, sin embargo, no merecen ser queridas ni la adhesión ciega de la voluntad. La actitud irónica es

aquella que sabe separar lo que debe ser apetecido a toda costa de lo que sólo merece ocupar un lugar secundario. Una mirada que discierne en el pasado y en el presente lo que hay que conservar para el futuro. El discurso ético de nuestro tiempo se enfrenta con miedo a la determinación de la igualdad y sus contenidos. Una vía para hacerlo sería la de intentar precisar en qué ha de consistir la dignidad de la existencia humana en todas sus manifestaciones –cotidiana, profesional, política–. La aportación femenina a tal discurso –el discurso de la dignidad–, aportación singular e innovadora, es sin duda el reto que tiene planteado el feminismo a partir de ahora.»

Cuestiones:

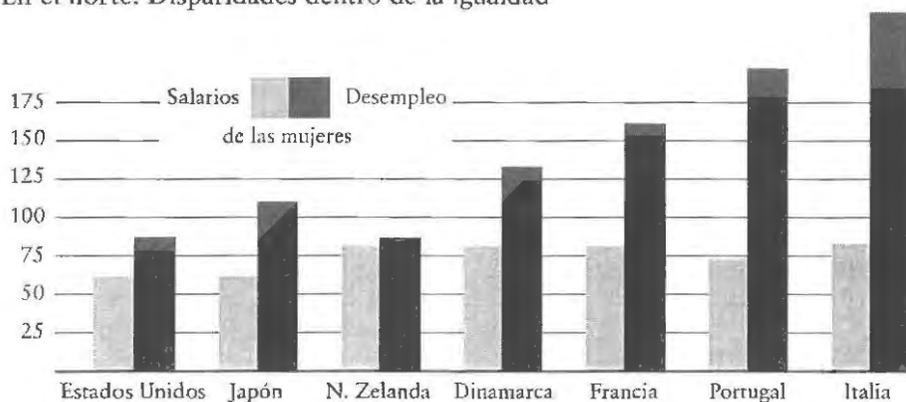
1. Subraya en el texto qué es necesario para hablar de no discriminación.
2. Pon algún ejemplo del *montón de cosas* del que habla la autora, que siguen siendo igual que siempre.
3. ¿Se puede afirmar en la actualidad que la mujer está *en una posición específica de marginación*?
4. Explica con tus palabras la definición de ironía que da la autora.
5. Opinión personal del texto.

Actividad 11. Mural.

Confección de un mural. Los alumnos/as, utilizando las estadísticas que aportamos, realizarán un mural comparando la situación de la mujer en el norte y en el sur.

Cuadro 1

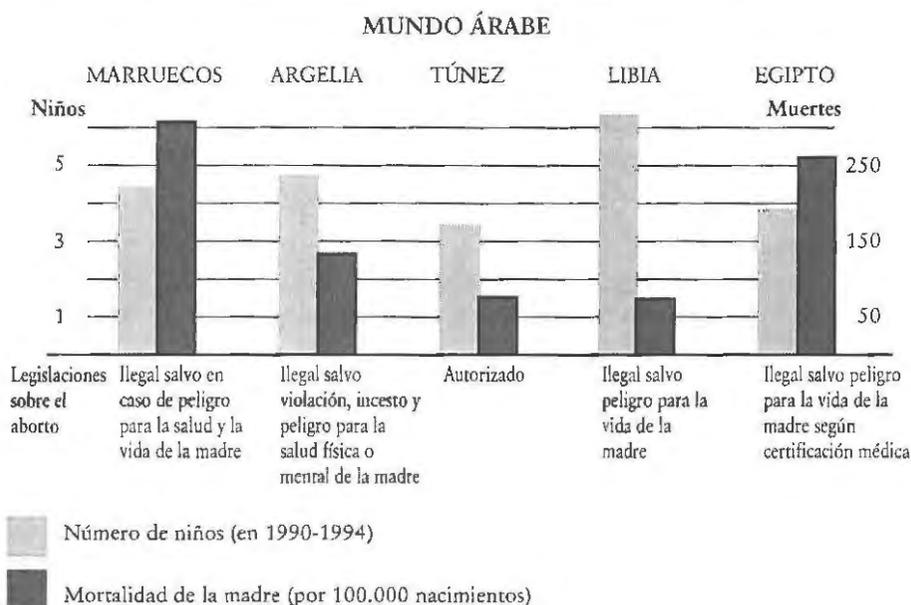
En el norte. Disparidades dentro de la igualdad



Los datos referentes a las mujeres se dan en relación a las medias para los hombres con base 100.

Cuadro 2

En el sur. Disparidades tanto en las estadísticas como en las leyes



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los tres principales criterios en los que se fundamenta la evaluación de la asignatura son los siguientes:

1. *Conocer* los estereotipos básicos atribuidos a las mujeres y a los hombres.
2. *Detectar* discriminaciones que perduran en nuestra sociedad.
3. *Comprender* la influencia de la sociedad y la familia en la transmisión de modelos estereotipados.

La evaluación se realizará teniendo en cuenta los contenidos de conceptos que se han ido desarrollando a través de las actividades propuestas. Asimismo, la evaluación de actitudes relativas al *respeto*, la *diversidad*, la *solidaridad*, la *cooperación igualitaria entre ambos sexos* en todos los órdenes de la vida y el *rechazo a cualquier tipo de discriminación*, será prioritaria para medir el logro de los objetivos de la asignatura.

VOCABULARIO ESPECÍFICO

El alumno/a deberá ir anotando en su *cuaderno de clase* el significado de algunos de los términos específicos de los temas abordados. A modo de ejemplo, sugerimos los siguientes:

- *Género*: Atribuciones que cada sociedad otorga a las personas en función de su sexo.
- *Estereotipos*: Ideas preconcebidas que se aplican a uno u otro sexo y se imponen como realidad influyendo en los comportamientos de hombres y mujeres.
- *Machismo*: Actitud de prepotencia de los hombres respecto de las mujeres.
- *Feminismo*: Movimiento que exige para las mujeres los mismos derechos que para los hombres.
- *Androginia*: Realizar conductas de género masculinas y femeninas una misma persona independientemente de su sexo.
- *Discriminar*: Diferenciar. Dar trato de inferioridad a una persona o colectividad.
- *Rol*: Conjunto de expectativas de comportamiento que se atribuye a cada posición social.

IV.7 Materiales de *Sociedad, Cultura y Religión III*

José López Sánchez

En las páginas que siguen, bajo el nombre de *Sociedad, Cultura y Religión III*, exponemos las características y condiciones que debe cumplir esta materia propuesta por la LOGSE, a la que se denomina *actividades de estudio alternativas a las enseñanzas de Religión*, programadas para los centros de Educación Secundaria gestionados directamente por el MEC. En otras Comunidades autónomas, con competencias en materia educativa (por ejemplo, en Cataluña, en el País Vasco y en Navarra), dichas *actividades* poseen contenidos y evaluaciones distintas. Estas *actividades*, en el ámbito del territorio MEC, por el momento, no son evaluables.

No es el lugar adecuado para profundizar en el tema de la configuración jurídica, constitucional y política, del estudio escolar de la religión en nuestro país; sin embargo, desde la perspectiva del Departamento de Filosofía de los centros de Educación Secundaria, creemos que el estudio de la religión ha de abordarse como un *hecho cultural*, cuya importancia histórica ha sido y es innegable en nuestro país. Sobre la presencia escolar de los temas religiosos en nuestra actual legislación educativa, creemos que aún no se ha producido en España un debate cultural, serio, objetivo y riguroso entre todos los sectores implicados en el mundo educativo: gobierno, partidos políticos, confesiones religiosas, padres y profesores. España necesita todavía un diálogo cultural más sereno y neutral acerca del estudio en la escuela del fenómeno religioso, sobre todo de

cara al siglo XXI, en el que el diálogo intercultural (interreligioso) es inevitable.

En la Reforma educativa, que ha sido realizada por la LOGSE, aparece *Sociedad, Cultura y Religión* en dos ámbitos distintos, pertenecientes ambos a la Educación Secundaria; pero, mientras *Sociedad, Cultura y Religión I y II* se insertan en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO), *Sociedad, Cultura y Religión III* lo hace en 1º de Bachillerato. Por tanto, la asignatura de la que nos ocupamos aquí está *ubicada* en el Bachillerato. Ella, como bien lo expresa el MEC, en su territorio, es alternativa a las enseñanzas de Religión y puede ser cursada por aquellos alumnos que la hayan elegido previamente, dentro de esa opción, que le otorga la ley.

Asimismo, y, a diferencia de lo que sucede en *Sociedad, Cultura y Religión I y II*, cuya *dirección y coordinación de actividades* se encomendará preferentemente a los Profesores de las especialidades de Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Latín, Griego e Idiomas Modernos, la asignatura de *Sociedad, Cultura y Religión III* será dirigida y coordinada preferentemente por los *profesores de la especialidad de Filosofía*. Evidentemente, y tal como nos da a entender esta normativa, otros profesores, de otras especialidades, podrían también impartirla.

El currículum de la asignatura propuesto y decidido por el MEC, contiene una serie de temas que engloban la problemática del fenómeno religioso, considerado en sí mismo, en las religiones monoteístas, y en su relación con la razón (tema eminentemente filosófico), y, por otra parte, trata de comprenderlo desde sus relaciones con otros saberes en un diálogo intercultural (ética, política y sociedad) para finalizar con el tratamiento que la Constitución española hace del mismo. En cuanto a los *objetivos* que se persiguen en la enseñanza de la asignatura son varios y ambiciosos:

1. consolidar la madurez personal del alumno,
2. consolidar la madurez social del mismo,
3. consolidar la madurez moral de dicho alumno,
4. conseguir de él una conducta responsable, y
5. lograr asimismo en el alumno una conducta autónoma.

Hemos querido precisar así estos objetivos para que se comprenda que no se trata de uno solamente, sino de cinco que se complementan⁹.

Los *contenidos conceptuales*, que vendrán expresados y explicados dentro de cada tema, tienen una limitación, por otro lado lógica, y es la de que dichos contenidos no pueden estar incluidos en ninguna materia ni en ningún área de los diversos ciclos y cursos. Asimismo, el MEC propone unos *contenidos procedimentales* que vienen sintetizados en una reflexión filosófica: «En el tercer curso, 1º Bachillerato, se propiciará una reflexión filosófica en torno al hecho religioso y sus implicaciones en la sociedad y la cultura.»¹⁰ Por tanto, en este nivel, lo que se solicita del alumno es un aprendizaje que tenga carácter filosó-

⁹ MEC. BOE 6 de septiembre de 1995.

¹⁰ MEC. BOE 6 de septiembre de 1995

fico orientado a la religión, es decir, que, a su modo, haga *Filosofía de la religión*. Así este nivel vendría dado por el paso de las *Ciencias de la religión* a la *Filosofía de la religión*.

Los *materiales didácticos* son variados, y pueden comprender: bibliografía, vídeos y películas, materiales informáticos, etc. Pero, en función de una buena enseñanza de esta asignatura, el MEC se compromete a distribuir una guía que ayude a los profesores, que la van a impartir, en el desarrollo de los módulos seleccionados previamente. Esta *guía* contendrá textos sagrados pertenecientes a las religiones que más influencia han tenido en la sociedad y cultura españolas. Asimismo, también asume el compromiso el MEC de incluir en los CEPS cursos de formación dirigidos a los profesores, encargados de la dirección y coordinación de estas actividades de *Sociedad, Cultura y Religión*.

Respecto de la *evaluación* hemos de decir que dichas actividades, tal como indicamos más arriba, no son evaluables, es decir, que durante el curso y al final del mismo, el alumno no va a recibir ningún tipo de calificación que valore su rendimiento de las mismas. Indudablemente esto ha sido y, sin duda, seguirá siendo, motivo de muchas controversias.

DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS

Todos y cada uno de los contenidos que van a ser impartidos por los profesores correspondientes van a ser agrupados en Unidades didácticas, las cuales van a versar sobre el mismo fenómeno, el hecho religioso, pero tratado desde perspectivas diferentes, desde relaciones diversas, las cuales enriquecerán el panorama cognoscitivo y afectivo del alumno. Cada una de ellas le aportará algo nuevo. Pero esas unidades no quedan al arbitrio de cada profesor, sino que vienen legisladas por el MEC, constituyendo un conjunto de siete, habiéndose distribuido de la siguiente manera:

Unidad 1: El hecho religioso. Formas y manifestaciones.

Unidad 2: Dios y el hombre en las religiones monoteístas.

Unidad 3: La razón y la fe. Teísmo, agnosticismo, fideísmo, ateísmo. Teología y mística.

Unidad 4: Política y religión. Las relaciones Iglesia-Estado. Libertad religiosa, tolerancia, fundamentalismos.

Unidad 5: Sociedad y religión. La "religión civil". Laicismo.

Unidad 6: Ética y religión. Ética pública y éticas privadas.

Unidad 7: El hecho religioso en la Constitución española.

MATERIALES PARA UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Una vez establecidas las características específicas que se dan en nuestra asignatura de *Sociedad, Cultura y Religión III* en cuanto a su programación se refiere, vamos a introducirnos en la planificación de una Unidad Didáctica de las

expresadas más arriba, con el fin de que nos sirva de ejemplo para todas las demás. El carácter de ejemplaridad que pueda tener esta programación tiene evidentemente sus limitaciones, pues no todas las unidades serían susceptibles de igual tratamiento, ya que cada una expresa temáticas diferentes. De ahí que la organización que se haga en cada una de ellas debe de ser lo más flexible posible.

Pues bien, teniendo en cuenta lo anterior, hemos optado, no obstante, por un esquema que vertebré todas y cada una de las programaciones de las Unidades más arriba señaladas. Este esquema nos servirá de guía en el desarrollo de las mismas.

Cada Unidad Didáctica contendrá, al menos, los siguientes apartados:

- Objetivos a los que aspira (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Desarrollo conceptual.
- Actividades para realizar un trabajo práctico sobre los conceptos explicados en el aula.
- Materiales pedagógicos a utilizar por profesores y alumnos.
- Bibliografía complementaria.
- Vocabulario del tema.
- Criterios de evaluación sobre el trabajo desarrollado.

Otros aspectos a tener en cuenta dentro de la programación son: metodología, aprendizaje (memorístico, cognoscitivo, experiencial, etc.), distribución temporal en el desarrollo conceptual y en las actividades, organización de la clase, etc.

Pasemos a continuación a desarrollar una Unidad Didáctica, que nos sirva de *modelo* para el posterior desarrollo de las demás.

SUPUESTO PRÁCTICO: *EL HECHO RELIGIOSO. FORMAS Y MANIFESTACIONES*

Consideraciones previas

Hemos elegido esta Unidad Didáctica para su desarrollo, como pauta para el de las restantes, por varios motivos: a) porque está situada en la base de todas ellas como fundamento de las mismas, b) porque no es posible abordar las otras Unidades sin tener previamente un concepto claro de lo que es y en lo que consiste el fenómeno religioso, y c) porque difícilmente podemos comprender las relaciones sociedad y religión, ética y religión y política y religión si no conocemos cuál es la estructura del hecho religioso. Todos estos motivos que explicitan cada vez la razón de esta prioridad se puede resumir en este: *la comprensión del hecho religioso es el fundamento de la comprensión de sus posibles relaciones.*

Por otro lado, y dada la importancia que tiene, nos ha motivado a su elección el carácter interdisciplinar que esta Unidad posee. En efecto, otros departamentos, además del de filosofía, pueden incluir o incluyen ya en su Proyecto

curricular esta unidad, como Religión y Geografía e Historia. Las perspectivas que ambos departamentos pueden tener acerca del hecho religioso, enriquecerán las del de filosofía. Será, por tanto, muy beneficiosa para los alumnos la convergencia de estas distintas perspectivas.

Evidentemente nuestro punto de vista es filosófico, y nos interesa, sobre todo, la *descripción* del hecho religioso, lo que introduce una actitud *fenomenológica*, y desde esta actitud abordar la *intencionalidad* del fenómeno religioso. Está claro, pues, que esta Unidad pertenece de pleno a la *fenomenología de la religión*.

Objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes

Los objetivos generales de esta asignatura ya quedaron reflejados en su momento, al comienzo de esta exposición, orientados hacia la madurez del alumno y hacia un comportamiento libre y responsable. Pues bien, ahora que tratamos de fijar los objetivos de la unidad que nos ocupa, nos es necesario tener como telón de fondo a aquéllos. No sólo no se pueden olvidar, sino que hay que tenerlos presentes dando sentido a estos más concretos. Dichos objetivos, referidos a capacidades del alumno evidentemente, vendrían resumidos así:

1. Conocer los elementos determinantes del hecho religioso.
2. Descubrir en qué consiste el ámbito de lo sagrado.
3. Delimitar las actitudes profundamente religiosas.
4. Tomar conciencia de la pluralidad del hecho religioso.
5. Comprender el hecho religioso como manifestación.
6. Comprender y definir los términos más significativos en relación al hecho religioso.

Si importantes son los objetivos de esta unidad, no lo son menos los contenidos de la misma. Los contenidos conceptuales delimitan los núcleos temáticos que van a ser desarrollados posteriormente. Los contenidos procedimentales establecen las acciones, quehaceres y procedimientos que van a ser empleados en la labor docente. Asimismo, los contenidos actitudinales recogen las pautas de conducta del alumno, así como la valoración de los contenidos conceptuales, siendo ambos resultado del aprendizaje de los mismos. Algunos de estos contenidos son:

Contenidos conceptuales

1. Comprensión del hecho religioso.
2. La actitud religiosa del hombre.
3. Formas y manifestaciones del hecho religioso.

Contenidos procedimentales

1. Utilización, por parte de los alumnos, de los conceptos más representativos en relación al hecho religioso.
2. Manejo de aquellos términos contenidos en las distintas formas de manifestarse el fenómeno religioso.

3. Ejercicios de síntesis y análisis (esquemmatización) acerca de aquellas ideas o conceptos que se encuentran dentro del estudio del hecho religioso: utilización de bibliografía, mapas conceptuales, etc.
4. Comprensión del fenómeno religioso directamente, por medio de visitas programadas a aquellos lugares donde celebran su culto respectivo las religiones que más influencia han tenido en la cultura española: cristianismo, judaísmo e islamismo.
5. Observación de las actitudes y comportamientos de los creyentes que participan activamente en el fenómeno de las “apariciones”.

Contenidos actitudinales

1. Tomar conciencia de la importancia que posee el fenómeno religioso, considerado en sí mismo y en su relación o influencia en la cultura.
2. Valoración crítica del fenómeno religioso a través de una reflexión filosófica sobre el mismo, por parte del alumno.
3. Experiencia, en vivo, desde dentro, de las principales manifestaciones del hecho religioso en relación a la cultura española. Esta experiencia debe engendrar en el alumno una actitud de *comprensión* hacia ellas.
4. Respeto, como consecuencia de lo anterior, a la diversidad de creencias que subyacen al fenómeno religioso.

Una vez establecidos los objetivos y contenidos de esta Unidad que hemos propuesto, vamos a exponer ahora los restantes aspectos que contiene nuestra programación didáctica.

Desarrollo conceptual y Actividades

La exposición de estos elementos didácticos podría hacerse por separado, es decir, primero todo el desarrollo conceptual y después las actividades, que ejemplificasen dicho desarrollo. Ahora bien, dado que, para nosotros, aquéllas no tienen sólo un carácter ejemplificador sino también de comprensión del concepto que se explica, hemos preferido hacer dicha exposición al unísono, y así hasta el final de la misma.

Una vez precisado el método a seguir, es necesario, antes de nada, realizar un sondeo entre los alumnos acerca de sus conocimientos sobre el hecho religioso y sus manifestaciones, con el fin de adaptar nuestra enseñanza y metodología a su nivel.

Realizaremos una *Encuesta inicial*, teniendo en cuenta que los alumnos ya han cursado asignaturas que tienen mucho que ver con la nuestra, como es, o bien *Religión*, o bien *Sociedad, Cultura y Religión I y II*. Por tanto, sus conocimientos acerca del fenómeno religioso no sólo no son nulos, sino que poseen un cierto peso específico. En función de ello, el tipo de preguntas contenidas en dicha encuesta sería el siguiente:

1. ¿Qué es para ti el hecho religioso?
2. ¿Cuáles son los elementos que componen la estructura del hecho religioso?

3. ¿En qué se distingue el hombre religioso del que no lo es?
4. ¿Existe la religión o las religiones? Razona tu respuesta.
5. ¿Qué perspectivas acerca de la religión son, para ti, las que mejor te han hecho comprender el hecho religioso? ¿Por qué?
6. ¿Crees que es suficiente para comprender bien el fenómeno religioso hacer una descripción del mismo o se necesita, además, una valoración crítica del mismo? Razona tu respuesta.

Con los resultados obtenidos de la *Encuesta* tendremos un nivel de conocimiento acerca de los alumnos, que ayudará, de forma significativa, nuestra labor docente.

Concepto 1º: Comprensión del hecho religioso

Desarrollo teórico:

a) Lo sagrado como orden y ámbito de realidad. Lo sagrado viene dado por una serie de signos: la experiencia de lo numinoso, los ritos de iniciación, la conversión, la iluminación, el tabú y la sacralidad.

b) La realidad determinante de lo sagrado. La figura de Dios no agota el ámbito de lo sagrado. Lo que verdaderamente determina el ámbito de lo sagrado no es otra cosa que el *Misterio*.

c) El Misterio según R. Otto posee dos características fundamentales, que vienen dadas por los términos “tremendo” y “fascinante”. Otto insiste en el carácter trascendente del Misterio, al cual no se puede acceder mediante el conocimiento racional y sí mediante el sentimiento. Su tratamiento es psicológico.

d) La trascendencia del Misterio se muestra a través de distintos modos de ser: como totalmente otro, como realidad suprema, como valor supremo y como santidad augusta. Pero esta trascendencia no es pasiva sino activa, constituyéndose en destino y Providencia para el hombre y estableciendo con él incluso una relación personal.

e) Lo sagrado, el Misterio se manifiesta a través de unas mediaciones objetivas, llamadas *hierofanías*. Para Mircea Eliade estas hierofanías son múltiples: el cielo, el sol, la luna, las aguas, las piedras sagradas, la tierra, la mujer y la fecundidad, la vegetación, la agricultura, el espacio y el tiempo sagrados.

Actividades:

Actividad 1.

Salir un día al campo para contemplar un hermoso *paisaje*, más o menos cercano al lugar donde se reside, para obtener una experiencia del mismo. Todos tratan de relatar en un Cuaderno de notas el contenido de esa experiencia. De vuelta al aula se hacen una serie de preguntas, cuya respuesta será objeto de un debate.

Las preguntas serían:

- ¿Qué has *sentido* ante la contemplación del paisaje?
- ¿Has considerado que lo visto por ti era algo natural no mediatizado por la mano del hombre?
- ¿Te has preguntado acaso por el origen de ese campo y de ese hermoso paisaje?
- ¿Te has considerado incapaz de responderte a la anterior interrogación, o bien has respondido con naturalidad a la misma?
- ¿De alguna manera no te has sentido inmerso en lo *desconocido*? ¿no te has sentido delante de algo incomprensible? Describe tu respuesta.

Actividad 2.

Ver, a ser posible en el aula, una película, un vídeo o un reportaje que relate una *muerte* trágica que, de alguna manera, exprese el sinsentido de la vida. Establecer posteriormente, a su finalización, un diálogo, un debate acerca del contenido del film, centrándose fundamentalmente en aquélla. El profesor propondrá un hilo conductor para aquél a través de una serie de cuestiones:

- ¿Qué significa para tí la muerte? ¿Por qué?
- ¿Tú crees que la muerte termina con la vida del hombre o supone una prolongación de la misma? ¿Las puertas de la existencia quedan cerradas con la muerte o se abren a otra nueva vida? Razona tu respuesta.
- ¿La experiencia de la muerte ajena no nos lleva a considerarla como algo irremediable, algo que tenía que suceder y que está en manos de “alguien” que tiene un inmenso poder y que, por eso mismo, resulta fascinante y sobrecogedor a la par que supera infinitamente al hombre y al mundo? ¿Ese “alguien” no será el Misterio?
- ¿La angustia del hombre ante la muerte no le lleva a esperar una salvación? ¿Es el sentimiento o es la razón quien nos dirige a esa trascendencia?

Actividad 3.

Someter a debate en la clase las *hierofanías* en cuanto manifestaciones de lo sagrado. La trascendencia del Misterio se hace inmanente a través de estas manifestaciones. Los alumnos deberán debatir sobre una serie de cuestiones:

- ¿Crees que todas las hierofanías expresadas en los contenidos conceptuales son verdaderamente manifestaciones de lo sagrado? ¿Por qué?
- ¿De alguna manera, la ciencia no explica esas *hierofanías* dándole un carácter *profano*?
- ¿Dónde encuentras tú verdaderamente esas manifestaciones de lo sagrado? ¿Por qué?
- ¿Consideras al hombre como una *hierofanía*? Razona tu respuesta.

Actividad 4.

Los alumnos leerán el texto propuesto y contestarán las cuestiones planteadas sobre el mismo, haciéndolo de manera individual y, posteriormente, abriendo un debate acerca de ellas.

«Los apartados anteriores nos han familiarizado con los dos polos de la relación religiosa. El polo principal está constituido por el Misterio, la realidad invisible, inefable, sumamente trascendente que afecta al hombre íntima e incondicionalmente. El segundo polo de la relación religiosa es el hombre, todo el hombre, ya que todo él se ve afectado por la presencia del Misterio en su vida. Pero este hombre es constitutivamente mundano, corporal, comunitario. Su forma de existir es "ser-en-el-mundo", ser exteriorizándose en la corporalidad, distendiéndose en la duración y refiriéndose a otros sujetos. ¿Cómo puede el Misterio hacerse término de una relación efectiva para un hombre así? Condición indispensable para ello será que el Misterio, sin dejar de serlo, se haga presente en el mundo espacio temporal, en la historia del hombre. A esta necesidad vienen a responder las mediaciones "objetivas" del Misterio. En efecto, sin aparecer en el mundo el Misterio pasaría desapercibido para el hombre. Pero su aparición no puede convertirlo en objeto del mundo. Por eso en todas las religiones existen una serie de realidades mundanas que, sin dejar de ser lo que son, sin perder su condición de tales realidades mundanas, adquieren la capacidad de remitir al hombre, a través del significado que como tales realidades del mundo poseen, a la realidad invisible del Misterio. Son lo que la fenomenología reciente de la religión denomina las hierofanías, las apariciones de lo sagrado, o, en el lenguaje de nuestra descripción, las manifestaciones del Misterio.»

J. Martín Velasco, *Introducción a la fenomenología de la religión*.

Cuestiones:

1. Resume brevemente el texto propuesto.
2. Explica el significado que, en el texto propuesto, tienen los siguientes conceptos: *Misterio* y *hombre*.
3. Explica las siguientes ideas del texto: a) «Los apartados anteriores nos han familiarizado con los dos polos de la relación religiosa» y b) «A esta necesidad vienen a responder las mediaciones 'objetivas' del Misterio».
4. ¿Es posible la relación entre el hombre y el Misterio? ¿Cuáles serían —en caso afirmativo— las condiciones de posibilidad de esa relación? Razona tus respuestas.

Concepto 2º: La actitud religiosa del hombre

Desarrollo teórico:

a) La actitud religiosa es la que tiene por objeto o término la realidad absolutamente suprema. Pero esta actitud es doble en su estructura: por un lado, se da una actitud extática o de reconocimiento, mediante la cual el hombre trasciende el mundo y se trasciende a sí mismo y, por otro, una actitud salvífica en virtud de la cual el hombre consiga su realización total y su perfecta felicidad.

b) La actitud religiosa puede ser comprendida a diversos niveles (expresiones): a nivel racional, a nivel de la acción, a nivel efectivo (emociones y sentimientos) y a nivel comunitario.

c) Los actos religiosos que mejor expresan la actitud religiosa son: la oración y el sacrificio. La oración es el acto central de la actitud religiosa, de tal manera

que sin oración no hay religión. En los diferentes sacrificios, a través de los cuales el hombre se entrega a la divinidad, se expresa la trascendencia esencial de la actitud religiosa.

d) Actitud orante y formas de oración (vocal, meditación, comunitaria). Diversas clases o formas de sacrificio (oblación, expiación y comunión).

Actividades:

Actividad 1.

Visitar una iglesia católica, un domingo o cualquier otro día, en la cual se esté celebrando una misa. Asisten todos los alumnos de la clase a la misma procurando captar los diversos niveles que se dan en la actitud religiosa de los fieles. Posteriormente, en clase responden a las siguientes preguntas:

- ¿En qué momentos de la Misa has encontrado elementos racionales?
- ¿Cómo se han mostrado los elementos de acción?
- ¿Has descubierto si en algún momento mostraban los fieles sus sentimientos y afectos? ¿En cuáles? ¿Te parecían auténticos?
- ¿Has captado allí una comunidad? ¿En qué se mostraba?

Actividad 2.

Con el fin de poder comprender cuál es la actitud religiosa de unos fieles ante el fenómeno de las “apariciones”, se propone visitar uno de los lugares donde se supone que se producen. Últimamente en El Escorial se ha podido observar el comportamiento de los creyentes en dichas “apariciones” en lo que se refiere a la oración, y así poder conocer mejor este “acto” religioso como expresión de la actitud religiosa. A la vuelta, y ya en clase, establecer un diálogo, un intercambio de opiniones entre los alumnos acerca de lo que han visto y oído.

Actividad 3.

Visitar una sinagoga donde se realice normalmente el culto mosaico, acompañados por el rabino de la misma, quien, posteriormente, dará una explicación, lo más prolija posible, del culto y oración a Yahvé, de su doctrina, de su historia como pueblo elegido y de su espiritualidad, así como de las partes que componen la reunión de los sábados. Los alumnos realizarán las preguntas que consideren respecto de lo explicado. Esta visita, si se pudiera realizar en sábado, cuando se desarrolla la ceremonia religiosa del mismo, sería más interesante y formativa.

Actividad 4.

Los alumnos leerán el texto propuesto y contestarán las cuestiones planteadas sobre el mismo, haciéndolo de manera individual y, posteriormente, abriendo un debate acerca de ellas.

«Resumiendo las conclusiones obtenidas, tenemos lo siguiente: el sacrificio de comunión puede incluir dos tipos de comunidad comensal con la divinidad: o bien se come con la divinidad, o bien se come de ella. En el último caso, la divinidad puede tener diversos representantes cúltricos: una persona, un animal o un manjar vegetal. La persona puede ser adulta, representando el papel de rey sustitutorio, o un niño pequeño, el dios-niño, mientras que de ordinario el animal es un toro (un macho cabrío), una oveja, un camello o algo similar. Las ofrendas vegetales pueden ser sacrificadas a su vez de distintas formas. La divinidad viene simbolizada por los granos de cereal recién tostados, que corresponden al holocausto humano, o también por tortas sacrificiales, que corresponden al sacrificio cruento humano, pudiendo ocurrir que la sangre sea mezclada con harina para hacer una masa o que la carne se coma cruda. En este último caso parece que un animal o un hombre pueden alternarse como materia del sacrificio sin distinción alguna.»

G. Widengren, *Fenomenología de la religión*.

Cuestiones:

1. Resume brevemente el texto propuesto.
2. Explica el significado que, en el texto propuesto, tienen los siguientes conceptos: *divinidad* y *ofrendas*.
3. Explica la siguiente idea del texto: «o bien se come *con* la divinidad, o bien se come *de* ella.»
4. El comer de la divinidad, en el sacrificio de comunión, ¿no endiosa de alguna manera al hombre? Y si esto es así, ¿cómo es posible que el hombre —endiosado— ofrezca un sacrificio a la divinidad? ¿No habría una contradicción? Razona tu respuesta.

Concepto 3º: Formas y manifestaciones del hecho religioso.

Desarrollo teórico:

- a) La figura del *ser supremo* en las poblaciones primitivas. Esta figura es superior y trascendente al mundo y al hombre.
- b) El *politeísmo*. La divinidad se presenta en una multiplicidad de figuras. Caracteres importantes de las manifestaciones del politeísmo son la transcendencia de estas figuras y su multiplicación.
- c) El *dualismo religioso*. Para esta forma de la divinidad existen dos principios o responsables del hombre y del universo: el del bien y el del mal.
- d) El *monismo religioso*. Viene expresado por la conciencia de la identidad de la propia subjetividad con el absoluto.
- e) El *budismo*. El budismo, que persigue la liberación de toda contingencia y de todo sufrimiento, y que presenta numerosas formas, tiene un carácter esencialmente ateo, en cuanto manifiesta el silencio de Dios y el vacío de toda representación.
- f) El *monoteísmo profético*. Es la fe en un solo Dios o fe en un Dios supremo. Formas religiosas de este monoteísmo: el Judaísmo, el Cristianismo y el Islamismo.

Actividades:

Actividad 1.

Visitar un templo budista, en compañía del profesor y bajo la dirección de un monje perteneciente a esta religión y responsable de aquél, a quien previamente se le ha solicitado hacer esta visita, acompañada de una explicación, lo más concreta y clara posible, acerca de las creencias fundamentales en las que se basa el budismo. Posteriormente, y con el fin de ejemplificar dicha explicación y dichas creencias, se asistiría a un acto de culto realizado por los monjes del templo. Por último, los alumnos podrían preguntar cuanto quisieran acerca de lo explicado y experimentado en el culto. En el centro educativo, en la primera clase después de la visita, se establecería un diálogo sobre la misma.

Actividad 2.

Realizar una obra de teatro, por parte de los alumnos, y dirigida por el profesor, en la que los personajes encarnan a los dioses del Olimpo, cuyo argumento y diálogo no versa sino sobre la existencia de los mortales, sobre su forma de vida, economía, comercio, educación, artes pensamiento, etc. Cada uno de los dioses habla en función de su perspectiva y de la misión que ellos poseen respecto de los hombres.

Los alumnos de la clase, asistentes a la representación, harán posteriormente una valoración de la obra contemplada, desde el conocimiento previo que habrán adquirido sobre la mitología griega, y así juzgarán con mayor acierto la actuación de sus compañeros. Pensamos que con esta obra de teatro se comprenderá mejor el *politeísmo* como manifestación del hecho religioso.

Actividad 3.

Esta actividad perseguiría, como fin inmediato, una mejor comprensión del Islam y de su vivencia religiosa. Para ello se propone, como mejor medio para conseguirlo, una visita a la mezquita más próxima al lugar de residencia. Acompañados los alumnos por el profesor, oírían las explicaciones, por parte del responsable máximo de aquélla, acerca de las principales creencias que se contienen en la religión musulmana, para pasar, posteriormente, a presentarles el lugar de culto propiamente dicho con las ceremonias que en él se practican. Si fuese factible, sería mucho más educativo para aquéllos el poder presenciar un acto de culto. Posteriormente, ya en clase, se podría establecer un diálogo en torno a la religión de Mahoma respondiendo a las siguientes cuestiones:

- ¿El dios de Abraham, de Jesús y de Mahoma es el mismo? Razona tu respuesta.
- ¿El abandono total del hombre en Dios, promulgado por el Islam, expresa nítidamente el fenómeno religioso? ¿Por qué?
- ¿En que expresiones se muestra más claramente para ti la actitud religiosa del creyente musulmán? Razona tu respuesta.
- ¿Qué es lo que predica el Islam: la paz o la violencia, la tolerancia o la intolerancia, la esclavitud o la libertad? ¿Por qué?

Actividad 4.

Los alumnos leerán el texto propuesto y contestarán las cuestiones planteadas sobre el mismo, haciéndolo de manera individual y, posteriormente, abriendo un debate acerca de ellas.

«Para un pastor nómada, la divinidad es algo que está en el cielo; dirige sus pasos por donde van transitando estos pastores. El pastor nómada ha tenido siempre una vaga idea de la unidad de un dios; de un dios que estima como poderoso. Es probable que la raíz “el”, que da el nombre de Dios en todas las lenguas semíticas, signifique etimológicamente “el poderoso”. Este dios es un amigo y protector de la tribu que ha depositado en él su confianza. Para un semita, “dios” es siempre el dios de alguien. Cuando estas tribus van errantes, los dioses les acompañan. Y en sus momentos de descanso, en lugares consagrados por la historia inveterada de los semitas, los dioses se manifiestan. Se manifiestan en árboles sagrados, en fuentes, en oasis, y sobre todo en lugares más especialmente calificados todavía: en los altozanos. Allí acontecen las teofanías. Allí van los pastores nómadas de distinta procedencia y con distinto dios. Todos se cruzan por esos lugares y santuarios donde se conservan las tradiciones que se van acumulando a lo largo de siglos(...)»

Pues bien, aproximadamente entre el siglo XIX y el XVIII antes de Cristo, hay unas familias de arameos que están acampando en los alrededores de Ur, en Mesopotamia, donde está centrado el culto lunar. Y entre estas familias arameas está la familia de Abraham. Son politeístas, profesan un culto lunar, y emigran, como tantos nómadas, de los alrededores de Ur a su tierra de origen que es Jarán, en el Norte de Mesopotamia. En Jarán, que es otra de las metrópolis del culto lunar, es donde está la familia de Abraham. En el texto bíblico encontramos exactamente la situación que he descrito a propósito de los bactrianos¹¹: “Yahweh dijo a Abraham: vete de tu tierra, y de tu patria, y de la casa de tu padre, a la tierra que yo te mostraré” (Génesis, 12, 1).

X. Zubiri. *El problema filosófico de la historia de las religiones.*

Cuestiones:

1. Resume brevemente el texto propuesto.
2. Explica el significado que, en el texto propuesto, tienen los siguientes conceptos: *Dios* y *teofanías*.
3. Explica las siguientes ideas del texto: a) *«Para un semita, “dios” es siempre el dios de alguien»* y b) *«Yahweh dijo a Abraham: vete de tu tierra, y de tu patria, y de la casa de tu padre, a la tierra que yo te mostraré»* (Génesis, 12, 1).
4. El Dios del monoteísmo, como puede apreciarse en el texto, es *trascendente* e *inmanente*. ¿En qué consisten esos dos caracteres? ¿No son incompatibles? Si lo fueran, ¿cómo se explica esa duplicidad en el modo de ser? Razona tus respuestas.

¹¹ Tribu irania dedicada al pastoreo.

Vocabulario.

Proponemos aquí, como tarea de la docencia acerca del hecho religioso y sus manifestaciones, la confección de un vocabulario, que contenga tanto conceptos fundamentales como complementarios. Los primeros habrían de ser definidos por el profesor y los segundos por los alumnos, ayudándose éstos, evidentemente, para realizar este trabajo, de diccionarios de las religiones al uso.

Los términos definidos y propuestos por el profesor –fundamentales– serían:

<i>sagrado</i>	<i>trascendencia</i>	<i>oración</i>	<i>dualismo religioso</i>	
<i>Dios</i>	<i>hierofanías</i>	<i>sacrificio</i>	<i>monismo religioso</i>	
<i>Misterio</i>	<i>actitud</i>	<i>religiosa</i>	<i>politeísmo</i>	<i>monoteísmo</i>

Evaluación

Páginas atrás, al comienzo de nuestra programación de *Sociedad, Cultura y Religión III*, manifestamos el carácter no evaluable que posee esta asignatura en el territorio MEC. La normativa del Ministerio dice textualmente: «Los profesores encargados de dirigir estas actividades entregarán, al final del curso, la relación de alumnos que las han desarrollado. A este efecto se entenderá que los alumnos han desarrollado las actividades si han asistido asiduamente a las mismas y han realizado el trabajo previsto».¹² Lo único que se hace es certificar que los alumnos de la relación han asistido con asiduidad a las actividades y que las han realizado, pero no procede, de ninguna manera, a una valoración, ni cuantitativa ni cualitativa, del trabajo realizado. Por tanto, la realización, por parte del alumno, de las actividades propuestas en el desarrollo de nuestra programación, justifican la inclusión del mismo en aquella relación.

Evidentemente, si no hay evaluación, tampoco habrá recuperación.

Materiales didácticos

Indudablemente hemos utilizado una serie de materiales didácticos en la realización de las actividades propuestas. No obstante, para que la formación del alumno sea de mayor calidad, es conveniente y necesario presentar otros: bibliográficos, audiovisuales e informáticos.

Bibliografía

Exponemos, a continuación, una relación de libros que, aparte de servir al profesor, amplían el horizonte del alumno, profundizando en los conceptos y contenidos de la unidad propuesta:

ELIADE, M., *Tratado de historia de las religiones*, Madrid, Cristiandad, 1981.

JAMES, E.O., *Introducción a la historia comparada de las religiones*, Madrid, Cristiandad, 1986.

¹² MEC. BOE de 6 de septiembre de 1995

MARTIN VELASCO, J., *Introducción a la fenomenología de la religión*. Madrid. Cristiandad. 1986.

OTTO, R., *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid. Alianza. 1991.

VAN DER LEEW, G., *Fenomenología de la religión*. México. F.C.E. 1964.

WIDENGREN, G., *Fenomenología de la religión*. Madrid. Cristiandad. 1976.

Películas y vídeos.

Existen algunos vídeos en el mercado acerca del fenómeno religioso y sobre sus manifestaciones, en las grandes religiones.

Proponemos algunos:

- *Budismo*, de Ronald Eyre, Vídeo San Pablo.
- *Judaísmo*, de Ronald Eyre, Vídeo San Pablo.
- *Islamismo*, de Ronald Eyre, Vídeo San Pablo.

Respecto de las películas hemos seleccionado algunas que tienen, o bien un carácter marcadamente histórico, o bien que plantean una problemática actual en torno al Misterio más allá de la muerte.

- *Vida después de la vida. Del otro lado de la muerte: el último misterio.* Documental según el Best-seller del Dr. Raymond A. Moody.
- *Jesús de Nazaret*, de Franco Zeffirelli (magnífica ambientación)
- *Gandhi*, de Richard Attenborough.
- *Los diez mandamientos*, de Cecil B. de Mille (clásico)

Materiales informáticos.

No hay mucho de estos materiales en el mercado, pero, de lo que hay, nos parecen interesantes para el monoteísmo profético lo siguiente:

- *La Biblia latinoamericana*, en CD-ROM.
- *La Biblia de Jerusalén*, en Discos 3,1/2.

IV.8 Materiales de *Historia crítica del pensamiento español*

José Luis Rozalén

JUSTIFICACIÓN DE ESTA MATERIA

Al proponer al Ministerio de Educación y Cultura y a toda la sociedad española esta nueva asignatura, creemos que lo hacemos desde nuestra auténtica vocación de educadores filosóficos y desde nuestra más profunda conciencia ética y cívica. Ambas, vocación y conciencia, nos impulsan a pensar que el conocimiento crítico de nuestro pensamiento filosófico, de nuestro pasado cultural como pueblo, ayudará a forjar, en palabras de Giner de los Ríos, «hombres y mujeres de una pieza», españoles bien pertrechados intelectual y moralmente, tanto en su personalidad individual como colectiva, para que conociendo nuestra razón histórica como nación, nuestra forma peculiar de ser y de actuar, sepan inventar creativamente un futuro más esperanzador, fértil y fecundo, dentro del complejo concierto de países y de culturas que la comunidad humana posee.

La *Historia crítica del pensamiento español* es una de las posibles asignaturas optativas que el *Departamento de Filosofía* puede proponer en el marco de optatividad de materias del nuevo Bachillerato creado por la LOGSE¹³. La jus-

¹³ Esta asignatura ha sido ofertada en numerosos centros de Educación Secundaria del ámbito territorial educativo gestionado directamente por el MEC.

tificación y sentido de esta nueva asignatura es histórico-filosófica, ya que el problema de la *identidad histórica de España* como nación de naciones con toda su complejidad y pluralidad interna en el contexto europeo e iberoamericano es uno de los más interesantes y apasionantes. Desde el punto de vista filosófico, parece que el estudio de la historia del pensamiento español tiene algo de peculiar y original frente a modos que otros pueblos tienen de enfrentarse intelectualmente a la realidad. Como señala José Luis Abellán «quizá la característica esencial de la filosofía española sea ese rechazo de lo social y económico en favor de lo humano, la exaltación del ser frente al tener, de acuerdo con los criterios en que predomina el hombre frente a las cosas, el alma o el espíritu frente a las ideas o conceptos, y la conciencia moral frente a la conciencia psicológica».

Es propio del pensamiento español el mestizaje, la síntesis armónica de diversos factores culturales heterogéneos, en una muestra admirable de capacidad asimiladora y creadora. Por lo tanto, una verdadera Historia crítica del pensamiento español debe abrirse no sólo a la contemplación de los elementos intelectuales, teoréticos, sino que, además, debe estudiar los componentes existenciales, antropológicos, sociales, económicos, políticos, literarios, estéticos, etc. que han ido configurando la trama profunda de *lo español*.

Si la filosofía puede definirse como la máxima conciencia intelectual de una cultura, de una nación, de un pueblo, de un hombre a través de la historia y en cada uno de sus momentos históricos, más que de una Filosofía española en sentido hegeliano, idealista, como conjunto de sistemas puramente racionales, hay que hablar de *Pensamiento español*, como una realidad ontológica muy amplia, que debe abarcar todos los fenómenos filosóficos, científicos, técnicos, religiosos y artísticos que componen la llamada *cultura española*. Precisamente una de las notas más significativas de nuestro pasado como pueblo es la tendencia a la elaboración de mitos (Quijote, Celestina, Cid, Numancia, etc.) como fermento más vivo de nuestra tradición. El mito no aparece como algo negativo, sino como un relato alegórico, participado colectivamente y referido a un aspecto esencial de nuestra vida como nación. El mito es *algo en lo que se está*, más que *algo que se tiene*.

La importancia del mito en el Pensamiento Español significa la ruptura con el pensamiento puramente racional, occidental. El punto de contacto entre el mito y el “logos” lo realiza la utopía, puesto que ésta representa la realización en el plano temporal y humano de un anhelo eterno y mítico de salvación. Aparece, pues, la utopía como el mito que intenta realizarse en el tiempo, algo que se encuentra entre el mero proyecto y la plenitud. Es la utopía, dentro de nuestra historia cultural, el devenir temporal y contingente, llevado a cabo a través del despliegue de las posibilidades históricas, individuales y colectivas, de nuestro pueblo.

En la ardua tarea de recuperar la identidad cultural y de hacernos conscientes de nuestra personalidad colectiva, debe estar presente el pensamiento español, para restaurar la verdad histórica y devolver la confianza a nuestra juventud. Como señala el profesor J. Luis Abellán, no puede instaurarse en un pueblo una

verdadera democracia ni una auténtica soberanía popular si uno no sabe ni siquiera lo que es y ha sido hasta llegar a este momento histórico. El estudio de nuestro pasado es, tiene sin duda que ser liberador, para no cometer los mismos errores de épocas pretéritas.

Creemos, por tanto, que la *Historia Crítica del Pensamiento español* debería ejercer una función insustituible en la formación del estudiante español de Bachillerato, tanto si éste va a ingresar en la Universidad, como si no lo hace. Desde una perspectiva política y ciudadana, el nuevo contexto político, europeo y autonómico, en el que se ha gestado la LOGSE, puede ser una buena ocasión para replantear el tema de la identidad del pensamiento español dentro de las variedades lingüísticas y culturales de lo hispánico e intentar una auténtica recuperación de la historia del pensamiento español, integrando lo esencial de todas las aportaciones producidas en todas las lenguas de España.

Por último, como ciudadanos abocados al siglo XXI, en el que ya estamos viendo gravísimos problemas de xenofobia, de incomprensiones y de odios fundamentalistas, nos parece que el conocimiento de nuestras propias raíces nos llevaría no al enfrentamiento tribal e irracional, sino a la comprensión y a la tolerancia, al pluralismo enriquecedor y fecundo de multitud de culturas, de estilos de vida y de pensamiento. Sería la forma más positiva de aportar al abigarrado caudal de la humanidad lo mejor de nosotros mismos; lo mejor que tenemos como seres humanos, como occidentales y como españoles.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

Los *objetivos* de esta materia coinciden en su mayoría con los propuestos por el MEC para la *Historia de la filosofía*. Todos los objetivos de carácter procedimental (comentarios de texto, composiciones filosóficas, análisis de películas y obras de teatro, etc.) son igualmente aplicables a Historia de la Filosofía y la Historia crítica del pensamiento español. Ello demuestra la íntima conexión entre la Historia de la Filosofía y la Historia crítica del pensamiento español, como se puede apreciar enseguida. No obstante, pueden señalarse como propios y específicos de esta materia los siguientes:

1. Relacionar las teorías filosóficas producidas en España con su marco histórico, social y cultural, tratando de establecer las oportunas conexiones conceptuales y expresivas entre todas las manifestaciones culturales de cada época.
2. Descubrir la propia posición cultural e ideológica como miembro activo de la sociedad española actual, heredera de una historia intelectual ante la cual el alumnado debe situarse de manera reflexiva y crítica.
3. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones del pensamiento español de carácter autoritario, excluyente y discriminatorio, que han sido origen de tendencias y actitudes gravemente perjudiciales para la convivencia en nuestro país, generando guerras, xenofobia y violencia.

Se puede decir, a modo de resumen, que los objetivos de la *Historia crítica del pensamiento español* son éstos: el conocimiento de nuestro ser racional, de nuestra esencia colectiva, de nuestra fecunda capacidad de mestizaje cultural y de nuestra apertura a un humanismo universal y de horizontes interculturales.

3. DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS (TEMPORALIZACIÓN)

Observación previa:

Es muy difícil estudiar en nn solo curso todo el temario que a continuación proponemos. Cada profesor decidirá qué partes explica con más profundidad, cuáles aborda más sucintamente y de cuáles prescinde.

1ª Evaluación:

Unidad 0: Introducción a la materia.

Explicar a los alumnos/as su justificación, concepto fundamentales, visión general de los contenidos o temario, metodología, criterios de evaluación, sentido de la asignatura, bibliografías, etc.

Unidad 1: Filosofía de la antigüedad

- Dos genios: Séneca y San Isidoro
- La España de las tres religiones
- Escuela de Traductores de Toledo
- Filosofía en los reinos cristianos

Unidad 2. Filosofía moderna

- El Renacimiento español
- El Erasmismo
- Platonismo y aristotelismo
- América y la Utopía
- Escolástica y Contrarreforma

2ª Evaluación:

Unidad 3: Filosofía del barroco.

- El Barroco como filosofía del desengaño
- Manifestaciones políticas, literario-humanísticas y místicas
- El giro de los *innovadores*.

Unidad 4: Filosofía e Ilustración.

- La Ilustración, un nuevo modo de ser y sentir. Los grandes ilustrados españoles
- El problema de los jesuitas

Unidad 5: Filosofía contemporánea (Siglo XIX)

- El liberalismo español y su especial problemática
- El romanticismo como nueva forma de ver el mundo
- El krausismo español
- La Institución Libre de Enseñanza y su trayectoria: Giner y Cossío. La filosofía tradicional española
- El regeneracionismo
- Anarquismo y socialismo

3ª Evaluación.

Unidad 6: Filosofía contemporánea (Siglo XX).

- El Modernismo: Santayana, Amor Ruibal, Eugenio D´Ors
- La generación del 98: Unamuno, Machado
- La Escuela de Madrid: Características generales

Unidad 7:

- El fundador: José Ortega y Gasset
- La filosofía de Xavier Zubiri

Unidad 8: De la Guerra civil a la actualidad:

- Dictadura y neoescolástica
- Espiritualismo cristiano
- El exilio filosófico y sus diferentes tendencias
- La Escuela de Barcelona
- Filósofos sociales y socialistas
- La ruptura de 1956 y las nuevas generaciones.

MATERIALES PARA UN UNIDAD DIDÁCTICA

Teniendo como marco referencial el programa general propuesto, nos vamos a ceñir ahora a sugerir materiales para una posible programación de una Unidad Didáctica.

De entre la enorme variedad y riqueza de posibilidades que presenta el temario general, hemos elegido *La Institución Libre de Enseñanza: Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío*, porque nos parece un tema muy interesante y poco conocido por los españoles, y que, por otra parte, ha dejado en la cultura de nuestro país una profunda y fértil huella de sabiduría, de inquietud científica, filosófica y educadora, un talante moral que tanta falta nos hace en los albores de un nuevo Milenio.

«Supieron sembrar los institucionistas una atmósfera ética, una mejora de las mentes y de las conductas, una semilla de paz y tolerancia, una posibilidad de deleite intelectual y estético por todos los rincones y caminos de la depauperada y olvidada España»¹⁴

¹⁴ Rozalén Medina J.Luis. «*Los fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza*». Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid. 1991, p. 33.

Nosotros vamos a seguir aquí, para unificar criterios, la *distribución o esquema oficial* que marca la LOGSE, pero bien entendido que es el profesor el que, en cada caso, hará hincapié en uno u otro apartado, ampliará puntos, matizará ideas, eliminará aspectos que considere superfluos o innecesarios.

Enunciaremos los *objetivos específicos* a los que aspira esta Unidad, objetivos que, lógicamente, están conectados con los generales expuestos más arriba. Expondremos los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Propondremos una serie de actividades que hacen referencia a los distintos conceptos. Recordaremos algunos *principios metodológicos* imprescindibles para entender el sentido de la asignatura. Hablaremos también de los criterios de evaluación que hay que tener siempre presentes. Finalizaremos citando una *breve bibliografía* y un *vocabulario básico*.

Advertimos que, al final del capítulo, presentamos una amplia muestra de otros posibles materiales activos que hacen referencia al resto de los temas propuestos. De igual forma, presentamos también una bibliografía más amplia, válida para toda la programación.

Objetivos específicos

- Comprender cuál fue el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza y sus hombres y mujeres, como una de las empresas filosófico-educadoras más profundas que se han llevado a cabo en España.
- Informarse sobre las peripecias históricas y universitarias que rodearon el nacimiento de la I.L.E. y las dificultades que sus hombres encontraron para su consolidación.
- Captar cuál era la situación socio-cultural del país en el momento histórico en que surgieron estos planteamientos y conocer la peripecia vital y la actividad creadora de Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío.
- Entender las ideas que sobre metafísica, antropología, derecho, ética, estética, religión, arte, pedagogía, didáctica, etc., expresaron y difundieron los institucionistas a través de sus obras y, sobre todo, a través de su conducta intachable tanto en el plano individual como social.
- Conocer la importancia que tiene en la educación de un pueblo la existencia de maestros de la talla científica y moral de Giner y Cossío, y la obligación que tiene un Estado de preparar, de cuidar, de mimar a sus profesores como elemento fundamental en el proceso de mejora y racionalidad de toda la sociedad.

Contenidos conceptuales

- Ámbitos político-sociales, culturales, educativos en los que va a nacer y se va a consolidar la Institución Libre de Enseñanza.
- Nacimiento y progreso del krausismo en España. Sanz del Río.
- El krausopositivismo como etapa de transición y como uno de los fundamentos primordiales de la Institución Libre de Enseñanza.
- Francisco Giner de los Ríos y sus planteamientos filosóficos y pedagógicos.

- Nacimiento, postulados, bases educativas y didácticas de la Institución Libre de Enseñanza.
- El espíritu de la I.L.E. y de sus hombres, siempre en tensión ascendente.
- Manuel B. Cossío: síntesis armónica de educación y arte. Semblanza de una vocación. Maestro ejemplar.
- La educación como arte suprema: temas clave de la pedagogía cossiana. La formación integral de los maestros como eje de su pensamiento.
- Dos grandes creaciones de Cossío: el Museo Pedagógico y las Misiones Pedagógicas.
- El arte como la forma más auténtica de vida. La vida como obra de arte: redescubrimiento de El Greco.

Contenidos procedimentales

- Análisis de textos breves en torno a la I.L.E. y a las figuras de Giner y Cossío y su obra, identificando los problemas que plantean, las soluciones que proponen, las argumentaciones que ofrecen.
- Realización de mapas conceptuales sobre los textos citados, en los que aparezcan contrastadas las ideas esenciales y las secundarias, sus conexiones y derivaciones.
- Búsqueda de información sobre la I.L.E. en libros, enciclopedias, bibliotecas, etc., realizando ejercicios de síntesis y emitiendo juicios valorativos personales sobre la citada información.
- Expresión oral (disertaciones) y escrita (redacciones) de las propias opiniones, con rigor intelectual y riqueza léxica, en torno a alguno de los múltiples problemas planteados en la Unidad.
- Conocimiento y realización de informes sobre algunas de los organismos, centros o instituciones que aún se mantienen vivas y que nacieron del espíritu de la I.L.F. intentando rastrear (si aún lo conservan) el talante creador que les dio vida: *Fundación Giner de los Ríos*, *Residencia de Estudiantes*, *Consejo de Investigaciones Científicas*, *I.B. Ramiro de Maeztu*, *Colegio Estudio*, etc.

Contenidos actitudinales

- Valorar el talante de libertad y racionalidad, de amor a la verdad filosófica y la investigación científica, que los hombres y mujeres de la I.L.E. quisieron insuflar a la sociedad española.
- Descubrir en Giner y Cossío el valor de haber sintetizado armónicamente la teoría y la práctica, la deducción y la inducción, lo español y lo europeo, lo nacional y lo regional, lo racional y lo vital, lo intelectual y lo estético, lo nuevo y lo tradicional, etc.
- Captar que, pese a las diferencias de criterios y planteamientos, la tolerancia y el perspectivismo intelectual que tanto practicaron Giner y Cossío son dos actitudes imprescindibles para avanzar en el campo de la ciencia, de la filosofía y de la educación.

- Relacionar las ideas y las actuaciones de los institucionistas con su contexto histórico, pero intentando darles sentido desde la España de hoy y aplicándolas a la solución de los problemas éticos, políticos y educativos que tenemos planteados.
- Juzgar objetivamente la enorme aventura de intentar modernizar la educación en España, importando de Europa métodos, didácticas, actividades revolucionarias, y, por otra parte, llevando fuera los nuevos planteamientos y actitudes que ellos crearon aquí.

Desarrollo conceptual

- Si queremos contextualizar convenientemente el nacimiento y desarrollo de la I.L.E., es preciso que hablemos de la España a caballo de dos siglos, con un largo recorrido histórico que arranca en el reinado de Isabel II, y debe pasar por la revolución industrial, la revolución del 68 y la 1ª República, la Constitución de 1876, la restauración, Alfonso XIII y la 2ª República, etc., como hitos más significativos, como marcos referenciales. De igual forma, hay que tratar de la estructura socio-económica de la España de aquellos años, de su situación educativa, así como del desarrollo y crisis de su cultura.
- Una vez situados en el tiempo y en el espacio, hemos de abordar las líneas fundamentales del krausismo, uno de los pilares básicos de la I.L.E., a través de Sanz del Río, austera y compleja personalidad que trajo de Alemania esta filosofía y que forjó a su alrededor un grupo de intelectuales comprometidos con la regeneración de España.
- Si el krausismo representa para ellos la tensión ascendente hacia el ideal de la humanidad, hacia lo absoluto, hacia la constante perfección, no podemos olvidar el estudio de otro de los componentes esenciales de la Institución Libre de Enseñanza: el positivismo, que representa la atención al dato, a la experiencia, a la investigación científica. El positivismo (gran importancia del Ateneo de Madrid en las polémicas de la época) es la tierra firme en la que viven y desde la que parten, y el krausismo es la palanca que los catapultaba hacia la búsqueda constante de la perfección, que hay que conseguir a través de una educación integral y armónica.
- Se trata a continuación la figura de Giner de los Ríos, que pronto destaca con fuerza propia en el ambiente universitario e intelectual del momento. Aunque es difícil separar la I.L.E. de Giner, sin embargo, encontramos en su obra unos principios filosóficos, antropológicos y pedagógicos claramente definidos, que van a soportar el entramado de su actividad docente y a sostener el edificio de la Institución.
- Se explican ahora los orígenes, la fundación, las bases, las etapas de la I.L.E. así como sus postulados educativos, sus métodos y didácticas. Habría que profundizar en los conceptos de libertad, racionalidad, tolerancia, educación frente a instrucción, forja de hombres para la vida, etc., como tesis que constituyen el meollo de su filosofía.

- La perfecta simbiosis de Escuela y vida, el revolucionario concepto de co-educación, la enseñanza activa y participativa, así como el amor a la naturaleza y al arte, la enseñanza integral y cíclica, el método intuitivo, la práctica de juegos y deportes, el respeto a las conciencias, la neutralidad religiosa, etc., componen, sin duda, algunos de los rasgos más definitorios de los institucionistas y su permanente trayectoria hacia la perfección utópica.

- Manuel B. Cossío representa dentro de la cultura española una de las personalidades más nobles y notables del siglo. Sabe unir en perfecta simbiosis *educación y arte, pensamiento y vida*. Más que en sus obras, nos lega su palabra, su ejemplo, su generosa y riquísima actividad: sólo quiere decir aquello que es digno de ser dicho, y decirlo bien. Siembra abundantemente, sugiere múltiples empresas educativas, crea obras e instituciones fértiles que dejan amplia huella, sus discípulos (Marañón, Machado, Juan Ramón, Américo Castro, Ortega, Lafuente, etc.) lo identifican con la figura ideal del maestro.

Lo más esencial de la pedagogía de Cossío sea tal vez la conjunción de lo bello, lo verdadero, lo bueno: La búsqueda de lo bueno nos conduce irremisiblemente al encuentro de la verdad y al goce de lo bello. Pasa Cossío toda su vida *enseñando a ver la realidad*, captando ese nervio divino que reverbera en cada ser. En el apartado titulado «Enseñar filosofía, enseñar a filosofar», se habla del planteamiento cossiano sobre la vida y el arte y del significado de su propuesta.

- Todo en Cossío es armónico, todo en él es una constante lección de arte, de tolerancia y acogida, de humildad socrática como fundamento de sus magisterio inigualable. La Escuela (término que engloba todos los niveles educativos) es *obra de paz y de libertad* y, en ella, es el maestro, el inspirador, el espíritu que la alienta, al cual hay que formar de manera exquisita, generosa, sin límites, sin regateos: «Gastad, gastad en los maestros», recomienda al Estado. No puede haber Escuela sin un verdadero maestro, aunque se tengan grandes edificios, materiales abundantes y modernos, leyes y decretos definitorios. La formación y el talante universitario (abierto a todas las inquietudes y saberes) se debe suponer y exigir en todos los maestros españoles, sean estos de primaria, secundaria o universidad.

La Escuela, ocio creador, verdadero proyecto ilustrado, debe ser imagen de la vida, pero para mejorar a ésta, para perfeccionarla. En la Escuela debe estar presente todo: la historia, el arte, la música, el dibujo, las ciencias, la filosofía, la educación física, la educación manual, la formación del pueblo, los deportes, las vacaciones, los museos, los viajes, etc., en un plan integrador de toda la sabiduría humana. Cossío aborda también todos los problemas relacionados con las Escuelas Normales, de donde saldrán los maestros que él busca; habla de los programas, profesorado, exámenes, prácticas, sueldos, vocación, exigencia, etc.

- De entre las obras que crea Cossío, destacan dos con fuerza especial: el *Museo Pedagógico* y las *Misiones Pedagógicas*. El Museo es un verdadero foco de difusión de las ideas institucionistas en el mundo de la educación y de la cultu-

ra, punto de conjunción de todas las reformas, proyectos e iniciativas que pretenden la puesta al día de la pedagogía española.

Las *Misiones Pedagógicas* representan una apuesta generosa por la *educación lujosa* de los pueblos y gentes más abandonados. Significa la máxima realización práctica de las ideas redentoras y regeneracionistas de la I.L.E. A través de la acción personal, de charlas educadoras, de consejos y ayudas prácticas para vivir mejor en todos los aspectos, a través del teatro, la pintura, el cine, la poesía (¡hasta Platón y su Caverna viajan a los lugares más olvidados!), las canciones, los bailes, etc., aquellos *misioneros laicos* van llevando por todos los rincones de la España más injustamente empobrecida un ejemplo vivo de información y de formación, una *atmósfera cordial*, un proyecto que se apaga trágicamente con la Guerra Civil y hace inviable el advenimiento conciliador y fructífero de lo que se ha llamado por algunos: *la Tercera España imposible*.

- Toda vida debe llegar a ser una obra de arte. Éste no es solamente la realización de la Belleza, sino la plena realización de la vida en todas sus perspectivas. El arte debe contribuir en la historia a la realización del Ideal de la Humanidad como meta soberana y definitiva. El artista crea cuando su espíritu está en armonía integradora consigo mismo y con el mundo envolvente.

La aplicación de las teorías estéticas de Cossío (síntesis perfecta de *idealismo*: creatividad, vigor, autenticidad, espíritu, etc., y *realismo*: intuición, objetividad, observación, datos, etc.) al estudio concreto de obras, ciudades, cuadros, arquitectura, paisajes, arte popular, etc., produce escritos de un gran valor documental y crítico que han marcado el estilo de investigación posterior: *El Greco*, *Aproximación a la pintura española*, *El Arte en Toledo* y otros ensayos son la muestra de lo que decimos.

Actividades

Leer los *textos 1* y *2*, subrayar las ideas claves, realizando después mapas conceptuales o resúmenes completos de sus contenidos.

Texto 1.

«En el aspecto general, de 1868 a 1874, presenta en nuestra vida universitaria un comienzo del desarrollo que maravilla por lo rápido, y al cual no ha vuelto, ni con mucho todavía.. Las turbulencias estudiantiles son frecuentes, estimuladas, además, como es lógico, por el ambiente general de rebeldía, propio de las épocas revolucionarias, y que acaso es uno de sus menos problemáticos beneficios. Pero los claustros se reúnen en cada momento, discuten sus asuntos de todas clases, no sólo sus intereses materiales, y los deciden por ellos mismos casi siempre; proyectan, acuerdan, viven; a veces surgen grupos y aun verdaderas Academias para estudiar problemas científicos; los profesores oficiales abren, a veces, clases libres en las universidades; y, por vez primera, se intentan algunos ensayos de privat-docentes; la sociedad empieza a penetrar e interesarse en la Universidad, que le abre sus puertas de par en par, para todas sus empresas de cultura; maestros y discípulos, juntos, por vez primera fuera de las aulas, para

otra cosa que la insignificante ceremonia de la apertura del curso, y la investidura de doctores, inician en común la enseñanza de adultos y obreros, y se preocupan por su suerte; se emprende la investigación de los antiguos bienes perdidos, de Instrucción pública...Se convoca un congreso pedagógico...Se fundan revistas universitarias, cuyo carácter e importancia todavía esperan sucesor entre nosotros.

La Universidad comienza a hacer una vida interior más espiritual, científica y más enlazada en la comunión de sus miembros, y, al par, una vida exterior más interesante para la sociedad.»

Giner de los Ríos, F., «Sobre reformas en nuestras Universidades», en *La Universidad Española*, O.C., T.II. Espasa Calpe. Madrid. 1916, pp. 18 y ss.

Texto 2.

«Una Universidad española es...una oficina, un centro burocrático, un edificio, más o menos lóbrego o suntuoso, al cual acuden con cierta regularidad unos cuantos señores —canónigos del siglo— cada uno de los cuales suele despachar cumplidamente su tarea con una hora escasa de trabajo, y una juventud bulliciosa, alegre, que pide vacaciones apenas iniciado el curso. Una Universidad es algo más que esto: Es el tormento de los padres en la época de exámenes; es, por fin, un verdadero semillero de candidatos al presupuesto. De ella salen los médicos sin enfermos, los abogados sin pleitos; en suma, la mayoría del contingente de intrigantes que forman el núcleo de los políticos deplorables, que esquilman al país desde el Juzgado municipal, o la Secretaría del Ayuntamiento, hasta el Ministerio o el Tribunal Supremo de Justicia.»

Ruiz Berrio, J., «La situación educativa en España y la reforma educativa», en *Un educador para un pueblo*. UNED. Madrid. 1987, p. 34.

1. Destacar las diferencias entre los dos tipos de Universidades aquí descritas.
2. ¿Se parece a alguno de los dos modelos la actual Universidad española o los Centros de Bachillerato? Identidades y diferencias.

Leer los textos 3 y 4, subrayar las ideas claves, realizando después mapas conceptuales o resúmenes completos de los contenidos.

Texto 3.

«He conservado desde niño cierta rectitud de espíritu, acaso porque no he educado entre contrastes que llamaban y mantenían el propio yo (el sujeto)...En suma, no hallando camino derecho de vida en la vida de relación inmediata a mí, ni simpatía por esta vida, he dejado despertar en mí un ideal superior que...he amado siempre en el secreto de mi corazón y de mi espíritu, en fantasía y en razón, y cuya voz no he perdido enteramente.»

Sanz del Río, J., Cita tomada del libro de Antonio Jiménez-Landi: *La Institución Libre de Enseñanza*, T.II. Orígenes. Madrid. Ed. Taurus. p. 94.

Texto 4.

«El hombre, imagen viva de Dios y capaz de progresiva perfección, debe vivir en la religión unido con Dios, y subordinado a Dios; debe realizar en su lugar y esfera limitada la armonía de la vida universal, y mostrar esa armonía en bella forma exterior; debe conocer en la Ciencia a Dios y el mundo; debe en el claro conocimiento de su destino educarse a sí mismo.»

Cacho Viu, V., *La Institución Libre de Enseñanza, T.I: Orígenes y etapa universitaria (1860-81)*, Ed. Rialp S.A. Madrid. 1962, p. 77.

Cuestiones:

1. ¿Es necesaria en cualquier empresa o actividad humana la fuerza del ideal, de la utopía, o es algo superfluo y estéril?
2. ¿Es posible conciliar la creencia en Dios de que habla Sanz del Río con la defensa total del pensamiento científico? ¿Se puede llegar a Dios a través de la Ciencia?

Leer el *texto 5*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual o un resumen completo del contenido.

Texto 5.

«Ciertamente, nadie soñará en tal caso con que cada discípulo tenga que recorrer toda la inmensa variedad de estudios que la Universidad ofrece; el desenvolvimiento que estos reciben de ella hace imposible; de aquí la necesidad de especializar. Pero el enlace entre los diversos estudios debería ser tal, que el alumno, al proseguir la dirección particular a que le llevan sus inclinaciones y en que les prepara para el desempeño de su profesión, continuase sin interrupción recibiendo auxilio para el desenvolvimiento de su personalidad en todos sus aspectos...; y en cuanto a los estudios, participando siempre a la vez, de un modo más o menos intenso, en otras ramas capaces de compensar la preponderancia de la suya, evitando la falta de horizonte de un especialismo exclusivo y manteniendo la conciencia de la solidaridad entre todos los órdenes del conocimiento.»

Giner de los Ríos, F., *Pedagogía universitaria. La crisis presente en el concepto de Universidad*, O.C., T.X. Espasa Calpe. Madrid. 1923, pp. 24-25.

Cuestiones:

1. Uno de los planteamientos más defendidos por la I.L.E. y su krausopositivismo de base fue el de la interdisciplinariedad, la compaginación de la especialización con la visión unitaria de la realidad. ¿Es posible esta armonización? ¿Es conveniente? ¿Es necesaria?
2. ¿Cuál sería el papel integrador de la Filosofía en el mundo de los saberes actuales, cuando parece que se impone la conexión multidisciplinar de las diferentes ciencias para evitar la esquizofrenia del especialista?
3. Citar algunos ejemplos de posibles conexiones interdisciplinares de la Filosofía con otros saberes.

Leer el *texto* 6, subrayar las ideas claves, realizando después mapa conceptual o resumen completo del contenido.

Texto 6.

«Nunca olvidaremos nuestras conversaciones con él, nuestro Sócrates español, con aquel supremo partero de mentes ajenas. Inquiría, preguntaba, objetaba, obligándonos a pensar y después de aquellas charlas con él, volvíamos a casa tal vez sin haber recibido ninguna idea nueva; pero lo que vale más, mucho más, son nuestras propias ideas turbias, aclaradas ahora, habiendo descubierto en nosotros mismos puntos de vista que ignorábamos antes, conociéndonos mejor y conociendo mejor nuestros propios pensamientos que no conocíamos antes de habernos acercado a él. Éste era el maestro.»

Unamuno, M. «Recuerdo de D. Francisco Giner», en O.C., T.III, Ed. Escélicer. 1966, p. 78-79.

Cuestiones:

1. ¿Cuáles son las características que Unamuno destaca del magisterio de Giner de los Ríos? Contrasta sus diferentes personalidades y talentos.
2. ¿Sigue siendo válido hoy día el concepto de educación como ayuda a parir socráticamente la verdad que cada educando lleva dentro de sí mismo? Razonarlo adecuadamente.

Leer los *textos* 7 y 8, subrayar las ideas claves, realizando mapas conceptuales o resúmenes completos de los contenidos.

Texto 7.

«Lo que España necesita y debe pedir a la Escuela no es precisamente hombres que sepan leer y escribir; lo que necesita son “hombres”, y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, tanto o más que el entendimiento, la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter, y juntamente con esto la restauración del organismo corporal, tan decaído por causa del desaseo, del exceso de trabajo y la insuficiencia de alimentación: tal debe ser, en aquello que corresponde a sus medios, el objetivo de la escuela nueva.»

Giner de los ríos, F., «El problema de la educación nacional y las clases productoras», en O.C., T.XII. Espasa Calpe. Madrid. 1933, p. 243.

Texto 8.

«El ideal es formar hombres, con una amplia cultura general, múltiplemente orientada, asimilando los conocimientos humanísticos característicos de cada época, para que sobre ella se asiente luego una educación profesional de acuerdo con las aptitudes y vocación: médicos, abogados, literatos..., pero, sobre todo, hombres capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida...»

El pensamiento, como órgano de investigación racional, la salud, la higiene, el decoro, el vigor físico, la nobleza de maneras, la delicadeza del sentir, la depu-

ración de gustos estéticos, la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la lealtad..., manantiales de poesía de donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura española.»

XIRAU, J., *Manuel B. Cossío y la educación en España*. El Colegio de México. México. 1945, p. 45.

Cuestiones:

1. A través de esta lectura se puede detectar perfectamente cuáles eran los postulados educativos, las bases filosóficas, pedagógicas y didácticas de la I.L.E. Realizar una composición escrita en el cuaderno de clase sobre el tema, en la que aparezca el juicio crítico valorativo del alumno/a sobre estos principios institucionistas. Abrir un debate, juzgando el valor actual de estos planteamientos y actitudes y cómo se podrían adaptar a la España de hoy.
2. Distinguir en diversos apartados o columnas los valores físicos, intelectuales, morales, estéticos, etc. que en estos textos aparecen como exigencias irrenunciables de la Institución. Puesta en común de los resultados.

Leer el *texto 9*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual del contenido.

Texto 9.

«Sean imposibles para todo lo vulgar, común, anticuado. Imposibles para todo lo muerto o prostituido. Sean Uds. los glóbulos rojos de este organismo social. Y no únicamente en las Cortes, sino en sus casas, en las calles, cada uno en su profesión, el fermento activo, casi misterioso...Yo quisiera hacer más que un Parlamento, quisiera que Uds. difundieran una atmósfera moral, la que, además de otras muchas cosas, produjera también la reforma del Estado...Nuestro objetivo en el mundo no debe ser gobernar mejor ni el ser mejor gobernados, sino simplemente ser mejores. ¡Cada día mejores! Todo lo demás nos será dado por añadidura; qué tremenda verdad esta del Evangelio. Y también de Platón. Ya sabe lo que dice Sócrates en la República, que no son las riquezas, ni aun las leyes, las que producen la virtud, sino que de la virtud provienen felicidad y riquezas para el Estado.»

Pijoan, J., *Mi don Francisco (1906-1910)*. San José de Costa Rica. 1927, pp. 89-90.

Cuestiones:

1. ¿Cuál es el espíritu que alienta a los hombres de la Institución? ¿Qué tipo de revolución proponen? ¿Qué significa esa atmósfera moral? ¿Qué quiere decir para Giner: ser mejores?
2. Realizar en el Cuaderno de clase un comentario en torno a esta frase gineriana: «No son las riquezas, ni aun las leyes las que producen la virtud, sino que de la virtud provienen felicidad y riquezas para el Estado.» Debatar las diferentes opiniones redactadas.

Leer el *texto 10*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual o resumen completo de los contenidos.

Texto 10.

«Era sencillo en sus palabras y en sus acciones. Abierto, espontáneo, sin actitud ni gesto estudiado, humano, completo, armonioso, siempre accesible, siempre simpático... Hablaba con vivacidad e inagotable variedad. En su conversación se mezclaban en unidad indiscernible las más íntimas confidencias con la discusión de los temas más impersonales y objetivos. Ponía en cada palabra, en cada frase, el alma entera. La conversación nunca era corta. Con las personas a quien quería se alargaba ordinariamente por varias horas. Salía de sí mismo, se vertía hacia fuera. Cada palabra tenía una perspectiva insospechada. Decía las cosas más evidentes con el resplandor de la belleza. Las ideas más abstractas adquirían la calidad de obras de arte. Uno tenía la impresión de que lo decía lo había pensado siempre así. Pero era nuevo, intacto, reverberante. Descubría y ponía a plena luz los pensamientos del más íntimo recato. A medida que hablaba, su figura se alargaba, se estilizaba, se afinaba. Era un Greco viviente.»

Xirau, J., *Manuel B. Cossío y la educación en España*. Colegio de México, México, 1945, pp. 84-85.

Cuestiones:

1. Redacción en el cuaderno de clase en relación a la importancia que la vida, la sinceridad, la entrega, el entusiasmo apasionado, las palabras, etc., tienen en la personalidad y en la actividad diaria del profesor con sus alumnos. ¿Cuál sería para el alumno/a el perfil completo de un maestro ideal?
2. ¿Es posible encontrar hoy maestros con las cualidades personales y pedagógicas de Cossío? ¿En nuestras circunstancias actuales es necesario ese tipo de educador?

Leer los *textos 11* y *12*, subrayar las ideas claves, realizando después mapas conceptuales o resúmenes completos de los contenidos.

Texto 11.

«Qué más, ni qué otra cosa, en lo esencial, en lo permanente de su función, corresponde hacer al solemne catedrático de Universidad, que no corresponda igualmente al humilde maestro de párvulos? Pues qué, ¿cambian, por ventura, en algo que sea sustancial de uno u otro grado, ni el sujeto, ni el objeto, ni el fin de la educación, ni, por consiguiente, el valor y la trascendencia de la obra educadora? ¿No es el mismo hijo, todo él, de una vez, íntegramente..., lo que confiamos, así en la Universidad como en la Escuela?»

El maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendado y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlo, pues, si queréis, con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende a los árboles hechos.»

Cossío, M.B., «El Maestro, la Escuela y el material de enseñanza», en *Revista de Pedagogía*, nº 86, Madrid, 1929, p. 53.

Texto 12.

«El primer material de enseñanza, continúa Cossío, el que está siempre vivo, el que no se agota jamás, es la realidad misma, que generosamente se nos ofrece. Pero hay que saber buscarla, hay que aprender a verla, y este aprendizaje ni es corto ni es barato. Es el aprendizaje esencial del maestro. Reflexionad un momento, y diremos con Cossío: ¿No veis claramente que no es lo principal el material, sino el espíritu del maestro, que ha de vivificarlo, y que el cultivo de ese espíritu, la preparación de tales fuerzas es lo que está reclamando, antes que nada, todo el ardiente interés, todo el dinero de que podamos disponer a manos llenas?»

Posada, A., «Un gran maestro español: Cossío», en *La Nación* (19-5-1929).

Cuestiones:

1. ¿Cuáles son los pilares sobre los que hoy día se fundamenta la educación? ¿Es tan fundamental la función que Cossío asigna al maestro en ese proceso educativo? El maestro de las primeras etapas ¿tiene una misión tan decisiva como defiende Cossío?
2. Redacción en torno al tema: «Los medios de comunicación de masas y su influencia en la educación de la gente.»

Leer el *texto 13*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual o resumen completo del contenido.

Texto 13

«Cossío respondió durante toda su vida con un criterio estético: el de preguntarse no si una acción es buena o mala, sino si es bella o no. Por tanto, ya vemos que su misma moral tenía un fundamento estético. Moral que no es una lucha mezquina entre tendencias opuestas para obligarnos a la obediencia a una determinada ley, sino que desaparecida esa batalla, se convierte en un acto tan libre y espontáneo como el del artista que persiguiendo su ideal produce libremente la obra de arte.»

Jimenez Fraud, A., *Historia de la Universidad Española*. Alianza Editorial. Madrid. 1971, p. 412.

Cuestiones:

1. ¿Cuáles serían las diferencias entre el *hombre intelectual*, el *hombre moral* y el *hombre estético*?
2. ¿Habría que buscar un equilibrio renacentista entre estas tres facetas del ser humano?
3. Realizar en el Cuaderno una redacción en torno al tema: «Toda vida debe llegar a ser una obra de arte.»

Leer el *Texto 14*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual o resumen completo de su contenido.

Texto 14.

«Ante todo, añadía, el Museo debe ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestra escuela, cumpliendo luego igual fin con respecto a las del extranjero y haciendo, por último, que el contraste entre unas y otras aparezca muy claro, excite la atención y arroje la luz que de todo contraste bien establecido resulta...El espectáculo de los progresos realizados en la escuelas de otros países, de la marcha que han seguido en su desenvolvimiento, de los escollos en que han tropezado, de las leyes generales que informan su vida..., datos todos ellos no sólo indispensables para comprender el ideal a que aspira la educación en los pueblos extranjeros y aprovechar sus resultados más beneficiosos, sino para conocer con certeza y reflexivamente el espíritu que preside la educación en nuestra patria.»

Posada, A. «El Museo Pedagógico Nacional», en *Nuestro Tiempo*, nº 40, 1904, p. 75.

Cuestiones:

1. ¿Permanece en alguna o algunas instituciones actuales el espíritu y los objetivos del Museo Pedagógico? ¿Cuáles deberían ser hoy día los fines de una Institución dedicada a la información y formación pedagógica?
2. Conseguir información sobre el sistema español de los I.C.E. para conocer su actuación en el campo de la preparación de futuros profesores. Después de redactado el informe, invitar a algún profesor de estos Centros para que informe en una conferencia-charla de su estructura y su funcionamiento.

Leer el *texto 15*, subrayar las ideas claves, realizando después un mapa conceptual o resumen completo de su contenido.

Texto 15.

«Las Misiones Pedagógicas venían a realizar anhelos que él (Cossío) había declarado a lo largo de su vida. Ya en 1882 escribía: «Si la sociedad tiene poco influjo directo sobre el campo, es preciso suplir este influjo por medio de la escuela. Si la población rural entiende poco de refinamientos sociales, si es ruda, si carece de ocasiones en la vida donde pueda aprender fácilmente sus derechos y sus deberes, si siente poco o de forma extraviada, está en peligro siempre de caer del lado de los apetitos sociales. Acudamos, pues, a prevenir este riesgo con la sociología y con el derecho, con la moral y la lógica, con la literatura, la música, las bellas artes, con todas las enseñanzas, en fin, que se refieren a la vida del espíritu, como contrapeso del trabajo corporal que allí domina; porque tal vez la escuela es la única fuente que tiene el campesino donde hallar todas esas cosas...El niño de la ciudad tiene el periódico, el teatro, la conversación de la atmósfera que le rodea, los museos, una exposición permanente en los escaparates de cada tienda; pero el pobre niño del campo ¿dónde puede ver jamás una estatua? ¿Quién

le dirá que ha habido un Shakespeare o un Velázquez? ¿Quién le hará sentir la belleza de una melodía de Mozart, de una estrofa de Calderón?»

Santullano, L., «Cossío y las Misiones Pedagógicas», en *Revista de Pedagogía*, nº 165, p. 410.

Cuestiones:

1. ¿Es hoy posible y necesario realizar un proyecto de carácter social y cultural tan ambicioso como fue el de las Misiones Pedagógicas? ¿A qué aspectos habría que atender hoy de forma primordial y, en todo caso, quién debería emprender una *misión* de tal calibre?
2. La elevación económica y la universalización cultural y lingüística en los pueblos de España, especialmente a través de la televisión, ¿qué aspectos positivos y negativos presenta? El tener más dinero y más medios técnicos ha elevado realmente el nivel cultural y artístico de los españoles?

Leer los *Textos 16 y 17*, subrayar las ideas claves, realizando después mapas conceptuales o resúmenes completos de sus contenidos.

Texto 16.

«Era el Greco síntesis perfecta de orientalismo y occidentalismo; herencia de pura expresión espiritual, intimismo y cánones bizantinos; técnica y colorido venecianos, obsesión del color, gama fría ciánica; corporeidad y dinamismo romanos; dignidad, acritud, exaltación, misticismo castellanos. Su arte quedará como el esfuerzo más genial y logrado para transmitir al lienzo lo puro dinámico, el frenesí espiritual, el movimiento. En este sentido, el Greco es un barroco. simboliza el triunfo de la individualidad. Profeta de todo renacimiento idealista, sólo épocas inquietas y soñadoras son las propicias, no ya para comprenderle y perdonarle, sino para admirarle y pretender seguirle plenamente: al verdadero Greco, al soñador, al loco.»

Cossío, M.B., *El Greco*. Espasa Calpe. Madrid. 1953, p. 349.

Texto 17.

«De ese fondo del “demos” surge a veces el artista distinguido y la obra aristocrática; brotan las escuelas, las diferenciaciones, los transportes de la inspiración, los acentos de los genios creadores, y todo esto, nacido, al arte popular revierte y en él se incorpora, y él de ello se alimenta, como la madre tierra vive y se nutre a expensas de los seres que fecunda y engendra.»

Cossío, M.B., *De su Jornada*, Ed. Aguilar (2ª edic.) con prólogo de Julio Caro Baroja. Madrid. 1966, p. 252.

Cuestiones:

1. En estos textos aparece dos formas de arte: la más refinada y genial de El Greco, y la más popular y democrática que nace de las entrañas mismas de las gentes. ¿Se da realmente en todo arte esta *síntesis armónica de elementos, de aspectos, de perspectivas*, que fue el método general de investigación que Cossío y Giner aplicaron al arte y a la educación?

2. ¿Qué relaciones se dan entre el arte popular y el arte culto? ¿Es importante el cultivo del arte para el desarrollo de la tolerancia y de la sensibilidad moral de un pueblo?
3. Proyección de alguna película o reportaje sobre fiestas, bailes, cantos, vestimenta, bordados, cerámicas, instrumentos, etc., para comprender la importancia que el arte tiene como expresión profunda de la cultura de un pueblo.

Texto de actividad de síntesis.

«Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra, barrera de hielo que aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio.

Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidos a oír pasivamente una lección o a alternar en increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituíd en torno del profesor a todos esos elementos clásicos por un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro.

Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres. Hacedlos medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; discutir como en Grecia los problemas fundamentales del ser y destino de las cosas; sondear el dolor de la clínica, la nebulosa en el espacio, la producción en el suelo de la tierra, la belleza y la Historia en el museo; que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que descubran, que adivinen nuevas formas doquiera...

Y entonces, la cátedra es taller y el maestro un guía en el trabajo; los discípulos, una familia: el vínculo exterior se convierte en ético e interno; la pequeña sociedad y la grande respiran un mismo ambiente; la vida circula por todas partes y la enseñanza gana en fecundidad, en solidez, en atractivo, lo que pierde en pompas y en gallardas libreas.»

Giner de los Ríos, F., «Discurso inaugural del curso académico 1880-81», en *Ensayos*. Alianza editorial. Madrid. 1969, p. 113.

Criterios de evaluación

1. Aunque no es una práctica muy usual aún, sería deseable el poder llevar a cabo cierta modalidad de *coevaluación*, o evaluación realizada conjuntamente por el profesor y el alumno/a, como un valioso instrumento de aprendizaje, al tener que reconocer el alumno sus propios errores y dificultades y servir así para subsanar deficiencias y, al mismo tiempo, para sugerir al profesor que debe emplear nuevos métodos más efectivos.

2. Las orientaciones o criterios de evaluación deben conocerlos los alumnos/as desde el principio del curso, y deben apoyarse en los diversos objetivos: cognitivos, conductuales y procedimentales que se pretende conseguir.

3. A la hora de valorar el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos/as hay que tener en cuenta los siguientes factores:

- Elaboración del *Cuaderno de Clase* perfectamente realizado, tanto en el contenido, como en la forma. Deben aparecer allí las actividades y ejercicios propuestos, valorándose la calidad y originalidad del fondo, así como la coherencia lógica y lingüística.
- Actitud y participación diaria en el proceso de la clase.
- Expresión oral en sus respuestas, intervenciones, discusiones, puestas en común, etc. Hay que tener en cuenta que el “bombardeo de ideas” y el posterior “diálogo socrático” son dos métodos que hay que usar con mucha frecuencia por su efectividad, por su agilidad, por su conexión continua con la problemática que verdaderamente interesa al alumno.
- Habilidad argumentativa oral y escrita, tanto en sus disertaciones como en sus respuestas.
- Presentación de trabajos individuales y adecuada participación en los trabajos grupales.
- Realización y superación de todas las pruebas, ejercicios, exámenes propuestos durante el curso.

Bibliografía para la Unidad

ABELLÁN, J. L., *Historia del pensamiento español (de Séneca a nuestros días)*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1996.

B.I.L.E. (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza), 59 volúmenes: 1876-1936.

COSSÍO, M.B., *De su Jornada*, Ed. Aguilar, Madrid, 1966.

COSSÍO, M.B., *Una vida ejemplar*, Inst. de Cultura «Juan Gil Albert», Alicante, 1989.

DÍAZ, E., «La I.L.E. en la España del nacional-catolicismo», en *Historia Internacional*, nº 16, julio, 1976.

GINER DE LOS RÍOS, F., *Ensayos*, Alianza Editorial, Madrid, 1969.

JIMÉNEZ GARCÍA, A., *El krausismo y la I.L.E.*, Ed. Cincel, Madrid, 1985.

JIMÉNEZ LANDI, A., *La I.L.E. y su ambiente*, Tomo I: Orígenes; Tomo II: Período Parauniversitario, Ed. Taurus, Madrid, 1973.

LÓPEZ MORILLAS, J., *Racionalismo pragmático. El pensamiento de F. Giner de los Ríos*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.

NÚÑEZ RUIZ, D., *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Ed. Túcar, Madrid, 1975.

ROZALÉN MEDINA, J. L., *Fundamentos filosóficos de la Institución Libre de Enseñanza (El armonismo integrador de Giner y Cossío)*, Tesis Doctoral (1225 págs.), Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1991. Obra en la que se recoge amplísima bibliografía sobre el tema.

VVAA, «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas», en *Arbor*, nº 493 y 499-500, 1987.

VVAA, *Manuel B. Cossío: Un educador para un pueblo*, U.N.E.D., Madrid, 1987.

XIRAU, J., *Manuel B. Cossío y la educación en España*, El Colegio de México, México, 1945.

Vocabulario básico

- *Armonismo integrador*
- *Arte*
- *Ciencia*
- *Educación*
- *Krausismo*
- *Intuición*
- *Krausopositivismo*
- *Maestro*
- *Misiones Pedagógicas*
- *Museo Pedagógico*
- *Naturaleza*
- *Regeneracionismo*
- *Tolerancia*
- *Universidad*
- *Vitalismo*

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Para conseguir una aproximación al tema de “*lo español*”, recomendamos la lectura de las siguientes obras:

ABELLÁN, José L.: *Los españoles vistos por sí mismos*, Ed Turner, Madrid, 1996.

ÁLVAR, Manuel: *España: Las tierras. La lengua*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1991.

GANIVETA: *El idearismo español*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1996.

LAÍN ENTRALGO, Pedro: *A qué llamamos España*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1992.

MARICHAL, Juan: *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*, Ed. Taurus, Madrid, 1996.

UNAMUNO, Miguel: *El porvenir de España y los españoles*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1973.

ZAMBRANO, María: *España: Sueño y Verdad*, EDHASA, Barcelona, 1965.

LECTURAS RECOMENDADAS

J.L. Abellán. *Historia del pensamiento español*¹

La obra está dividida en tres grandes apartados: 1. *Antigüedad*. 2. *Edad Moderna*. 3. *Edad Contemporánea*, con dos bloques: *Siglo XIX* y *Siglo XX*. Cada una de estas partes se subdivide, a su vez, en distintos capítulos y apartados, que vamos a tratar de resumir muy brevemente.

J.L. Abellán inicia la *Antigüedad* con un interesante *Prefacio* en el que intenta justificar por qué parte en su obra de Séneca y San Isidoro, y cómo surgió *eso* que llamamos *España*, esa realidad histórica que comenzó a construirse ya en estos primeros siglos. La *España de las tres religiones*, la *Escuela de Traductores de Toledo* y la *filosofía de los reinos cristianos*, durante la Edad Media, componen los distintos apartados de este primer capítulo introductorio.

La segunda parte, dedicada a la *Edad Moderna*, se abre con el *Capítulo II* dedicado al *Renacimiento* y comprende una serie de apartados muy sugerentes: renacimiento español, erasmismo en España, los espíritus erasmistas, neoplatónicos, pre-cartesianos, médicos filósofos, tradición clásica-humanística, la utopía americana, los problemas morales derivados de la conquista, la escolástica como expresión de la Contrarreforma.

En el *Capítulo III*, el autor analiza el *Barroco* en todas sus expresiones: filosofía del desengaño en todas sus manifestaciones políticas, humanísticas y literarias (Fray Luis de León, Miguel de Cervantes, Quevedo, Gracán), aportaciones místicas (Teresa de Jesús, Juan de la Cruz) y la aparición de los *novatores* como avanzadilla del pensamiento moderno.

¹ Cfr. J. L. ABELLÁN, *Historia del pensamiento español*. Madrid, Espasa Calpe, 1996.

La *Ilustración*, el nuevo modo de ser pensar y sentir, es el tema del *Capítulo IV*, con personajes como Feijoo, Cabarrús o Jovellanos. Los temas de los jesuitas y su expulsión, de las Sociedades económicas, de las Utopías ilustradas son otros tantos temas que se abordan en este capítulo.

En la tercera parte del libro, dedicada a la *Edad Contemporánea* (Siglo XIX), el autor expone de forma clara y brillante el tema del liberalismo (que en nuestro país es una forma de romanticismo) en todas sus imbricaciones y perspectivas. Estudia después la filosofía tradicional de Balme y, finalmente, el *krausismo*.

En el capítulo siguiente, la *Modernización*, se aborda el *krausopositivismo*, fundamento filosófico-pedagógico de la *Institución Libre de Enseñanza* y una de las obras más espléndidas e insuficientemente valorada de toda la historia del pensamiento y cultura española. Se analiza también la peculiar obra de Menéndez Pelayo, como puerta de entrada al intento de escribir la historia de nuestras ideas, así como el anarquismo y el socialismo, Joaquín Costa y la regeneración de España.

Finalmente, en la cuarta parte, la *Edad Contemporánea (Siglo XX)*, J.L. Abellán se adentra en el estudio del *Modernismo* y de filósofos tan significativos como George Santayana, Amor Ruibal y Eugenio D'Ors. Se ocupa a continuación de la *Generación del 98*, con Unamuno y A. Machado como personajes más representativos. La *Escuela de Madrid* (definición, antecedentes, establecimiento, integrantes, disociación), analizando detenidamente la personalidad y la obra de José Ortega y Gasset y X. Zubiri.

En el capítulo titulado *De la guerra civil a la actualidad*, se estudian las repercusiones que la terrible contienda nacional produjo en el pensamiento español. Bajo la denominada *neo-escolástica* aparecen los nombres de Juan Zaragüeta, Millán Puelles, Calvo Serer, Roberto Saumells, Rubert Candau, Sergio Rábade. Se estudian también los llamados espiritualistas-cristianos, como Dionisio Ridruejo, Julián Marías, José L. Aranguren, Iñaki Entralgo y J. Ruiz-Giménez.

Asimismo, el autor efectúa una investigación sobre el exilio filosófico y sus principales representantes y tendencias: la herencia orteguiana aparece en María Zambrano, Recasens Siches, Gaos. De la *Escuela de Barcelona* señala a Jaime Serra Hunter, Joaquín Xirau, Eduardo Nicol, José Ferrater Mora o Juan Roura-Parella. *Filósofos sociales*, como José Medina Echavarría, Rodríguez Arias y García Pelayo. *Filósofos socialistas*, como Fernando de los Ríos, Luis Araquistain, Sánchez Vázquez y García Bacca. Finalmente trata el tema de la *ruptura de 1956*, las nuevas generaciones, la transición democrática y el *cambio de paradigma*. La obra acaba con una apretada síntesis de la abundante actividad filosófica en nuestro país en las últimas décadas, unas interesantes indicaciones bibliográficas y un amplio índice de autores y términos.

G. Bueno. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*²

El libro consta de tres partes relacionadas y diferenciadas. La primera analiza el título: *lugar de, filosofía, educación*. Seguidamente desarrolla la variable *filosofía*, estableciendo sus diversas formas de *dogmática, histórica, adjetiva y crítica*, concretando el lugar de la filosofía en cada una de ellas, que no es análogo.

La segunda parte explica cada una de las denominaciones atribuidas a la filosofía. La *filosofía dogmática* tuvo los más altos índices de presencia en la educación española de la época franquista, cumpliendo una función claramente *instrumental*, situación que no puede mantenerse durante la época de la democracia. La *histórica* (como disciplina histórico-filológica) asegura su presencia en la Universidad. La *adjetiva (filosofía de)* tiene sus distintos espacios informales en el contexto de las democracias representativas.

La *filosofía crítica*, por la que se decanta el autor, está implantada en el presente y es un cierto *saber sustantivo* (de segundo grado), que reclama su presencia en la educación de los ciudadanos. Descansa en las disciplinas actuales y analiza las Ideas que las atraviesan y fundamentan.

La tercera parte plantea *la función de la filosofía en el conjunto del saber*, que hoy se concreta en *Ciencia, Religión y Política*. G. Bueno, intenta *ajustar cuentas* con su obra anterior *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (Madrid, Ciencia Nueva, 1970) y donde polemiza con la tesis que M. Sacristán mantiene en *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores* (Barcelona, Nova Terra, 1968). G. Bueno pide que se distribuya la filosofía en el resto de los saberes, pues, si se eliminara, «el funcionamiento de las democracias sería diferente».

R.P. Droit (Coord.). *Philosophie et démocratie dans le monde*³

Este libro ha sido una iniciativa de la *División de Filosofía de la UNESCO*, cuyo Director Yersu Kim, apoyado directamente por el Director General Federico Mayor Zaragoza, ha realizado esta *Encuesta Internacional* acerca de la educación filosófica en los sistemas educativos de más de 60 países de todo el mundo y su relación con los procesos democráticos llevados a cabo en la mayoría de ellos. Desde septiembre de 1994 a agosto de 1995, se envió un *Cuestionario* compuesto por 82 preguntas que en muchos casos contenían también varias subpreguntas. La *Encuesta* fue enviada a todas las *Comisiones Nacionales de la UNESCO* de todos los países miembros y algunos que no lo son como

² Cfr. G. BUENO, *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo, Pentalta, 1995.

³ R.P. DROIT (Coord.), *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Preface de Federico Mayor. París, UNESCO, 1995.

los Estados Unidos y el Reino Unido; en total a 70 países. También se consultó a diversas Instituciones y personalidades del mundo filosófico de muchos países. En el caso de España, no figura su respuesta en los *Anexos* del libro, por lo que sospechamos que ni el *Ministerio de Educación* ni la *Comisión Nacional* contestaron a dicho *Cuestionario*.

El valor del libro estriba principalmente en la demostración de la importancia de la educación filosófica en muchos países del mundo como elemento de reflexión intercultural y de crítica democrática y política en diversas sociedades. Asimismo, figura en este libro una *Declaración de París a favor de la filosofía* firmada por representantes de la filosofía de todo el mundo al término de unas *Jornadas Internacionales* de estudio sobre *Filosofía y democracia en el mundo*, celebradas en París el 15 y 16 de Febrero de 1995. Dicha *Declaración* insiste en la necesidad de promover la educación filosófica en los sistemas educativos de todos los países, y que «la enseñanza filosófica debe ser preservada o extendida donde existe, creada donde no existe todavía y denominada explícitamente 'filosofía'».

I. Izuzquiza. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*⁴

La obra de I. Izuzquiza no es sólo un libro de *Didáctica de la Filosofía* en un sentido estricto, sino, sobre todo, una reflexión de su actividad docente como profesor de filosofía en Institutos de Enseñanza Media. El autor trata desde el primer momento de luchar contra los tres graves defectos de que en su opinión adolece la enseñanza de la filosofía en el nivel de la Secundaria: el *pedagogismo*, la *falsa divulgación de "lo filosófico"* y el *verbalismo magistral*. Partiendo de estos presupuestos, el autor insiste en que no pretende dar lecciones dogmáticas ni de psicología ni de pedagogía, sino defender un modelo didáctico que tiene una seria base teórica: la teoría de la simulación gnoseológica.

El libro se compone de cuatro capítulos en los que se combina la reflexión teórica con las actividades prácticas del aula y un apéndice práctico de ejemplificación de una clase de Filosofía en el Bachillerato. El hilo conductor de la obra es la hipótesis de que es posible y deseable enseñar a elaborar un discurso filosófico al alumnado de Secundaria y de que *se enseña a filosofar enseñando filosofía*.

Asimismo, la base teórica que fundamenta y justifica todas las actividades explicadas y desarrolladas en el libro del profesor radica en la consideración de la «la clase de filosofía como laboratorio conceptual». Esta tesis viene a coincidir con proyectos actuales de didáctica de la filosofía que insisten en que el alumnado debe constituir junto al profesorado una «comunidad de investiga-

⁴ Cfr. I. IZUZQUIZA. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982.

ción filosófica» y debe elaborar los conceptos filosóficos bajo la guía y con la ayuda del profesor/a de filosofía. El aprendizaje de la filosofía tiene que ser «una simulación cognitiva», ya que intenta seguir los pasos del ejercicio filosófico de los grandes maestros del pensamiento occidental.

Los títulos de los capítulos indican claramente cuál es su significado. El *Capítulo 1* está dedicado a los *presupuestos teóricos: la simulación gonoseológica en una clase de filosofía*. El *Capítulo 2*, titulado *La elaboración del discurso filosófico en la clase de filosofía*, analiza el paso de la reflexión personal a la comunidad filosófica del grupo-clase. En el *Capítulo 3*, I. Izuzquiza expone con detalle algunos recursos y medios para crear la *comunidad filosófica en clase*: la Biblioteca, el archivo de fichas, el cuaderno de clase, el trabajo en grupo, etc. El *Capítulo 4* es una muestra bastante amplia y variada de ejercicios y experimentos conceptuales en los que juega un papel muy importante el *análisis del lenguaje* tanto ordinario como filosófico. Su contenido responde totalmente a lo que indica su título: *Una selección de ejercicios y experimentos conceptuales*. El último apartado del libro titulado *Apéndice: hacer filosofía en clase*, es una colección de ejemplos didácticos de sesiones de clase acerca, sobre todo, de problemas filosóficos.

En líneas generales, este libro resulta muy útil, no para remedarlo ni para imitarlo mecánicamente, sino para inspirarse en él de modo creativo. Probablemente su único defecto es considerar la actividad filosófica en el aula desde la perspectiva exclusivamente epistemológica, conceptual, y el no ampliar también la educación filosófica a otros aspectos muy importantes en el terreno educativo, como la crítica racional de los prejuicios ideológicos, las actitudes éticas y los sentimientos humanos. En ese sentido se echa en falta el análisis racional de la conducta humana en todas sus vertientes.

Ekkehard Martens. *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*⁵

Esta interesante obra está estructurada en cinco grandes apartados con un total de veintidós capítulos o subapartados, cuyos contenidos son los siguientes:

- *Parte I. Filosofía y Didáctica*: 1. Didáctica-Praxis y Didáctica-Teoría. 2. La constitución recíproca de la filosofía y la didáctica. 3. La filosofía y la didáctica como ciencias ajenas.
- *Parte II. Platón como clásico de la didáctica*: 4. Didáctica como una copia y teoría de los dos mundos. 5. La *Episteme* como saber teórico y capacidad práctica. 6. El *Teeteto* como ejemplo. 7. Producto y proceso. Los sofistas como *comerciantes*. 8. Mediación, método, dialéctica, diálogo, didáctica. Diferencias.

⁵ Cfr. E. MARTENS. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: *Introducció a la didàctica de la filosofia*. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.

- *Parte III. Razón común y filosófica:* 9. Filosofía de la ilustración. 10. La controversia Garve-Kant sobre la *filosofía popular*. 11. Pasos históricos ulteriores.
- *Parte IV. Didáctica-praxis:* 12. Sobre la capacidad de la filosofía para ser enseñada y aprendida. 13. Filosofía-Formación. 14. Aprender y actuar. 15. El lugar del problema y del aprendizaje.
- *Parte V. Historias contingentes del aprendizaje:* 16. Sobre la historia del aprendizaje del enseñante. 17. El ambiente didáctico. 18. Encuentro de temas. 19. Motivación para seguir pensando. 20. Evaluación del rendimiento. 21. El desarrollo ulterior de la clase. 22. ¿Qué ha aprendido el grupo de aprendizaje?
- *Bibliografía* de referencia sobre los diversos temas tratados en el libro.

La *Filosofía*, según el autor, como disciplina curricular que ha de ser enseñada, se enmarca dentro de la propia *Didáctica de la Filosofía*, pues ésta no puede entenderse sin su capacidad de ser enseñada, ni se entiende la reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía si se aleja de planteamientos estrictamente filosóficos. La reflexión sobre la enseñanza de la Filosofía encuentra su verdadero sentido sólo en tanto en cuanto es ésta una actividad filosófica. *Didáctica y filosofía*, se constituyen y complementan recíprocamente.

Asimismo, la *Didáctica de la Filosofía* no es sólo una ciencia de la educación, es además una disciplina que forma parte de la filosofía. La didáctica de la filosofía comprende, teoría y praxis, saber y capacidad. Ello lo fundamenta E. Martens desde los autores que han influido en su propio proceso de aprendizaje filosófico: Sócrates con el *radical continuar pensando*; Platón, en quien encuentra la recuperación *teórica* de la *práctica*; con la exégesis kantiana de la *filosofía mundana* o de la propia indagación teórico-práctica de su relación con la *academia*, tal como propone Ch. Garve. También los estudiantes de filosofía han de aprender a explicitar su propio pensamiento, pero, al mismo, tiempo lo han de relacionar con las propuestas de los *clásicos* aprendiendo intersubjetivamente a coapropiarse del pensamiento de ellos.

Según E. Martens, los profesores/as de Filosofía han de explicitar sus presupuestos didácticos desde la *contingencia del aprendizaje y enseñar de la propia experiencia*. Han de destapar las contradicciones y obscuridades en las reflexiones comunes, fijar posiciones provisionales, hacer que se delimiten y se esclarezcan las unas frente a las otras, ofrecer propuestas de solución con la tradición y el saber especializado actual, hacerles accesibles y confrontarles con las reflexiones de los alumnos. Y, todo ello, tal como sugiere E. Martens, al modo heideggeriano de la *sorpresa, impertinencia e insistencia*.

En definitiva, creemos que la propuesta de una didáctica de la Filosofía dialógico-pragmática, desarrollada a lo largo de toda la obra de E. Martens, merece especial atención de cara al actual proceso de cambio y adaptación curricular de la Filosofía en la Educación Secundaria.

J. Ortega y Gasset. *Meditación de la técnica*⁶

Esta obra de José Ortega y Gasset constituye, además de un clásico de la filosofía en español, un trabajo pionero en su campo desde el enfoque que Carl Mitcham denomina «filosofía de la tecnología de las humanidades». La obra, compuesta en 1933, estaba destinada por su autor a ser dictada en forma de curso en la, entonces recién creada, *Universidad Internacional de Santander* y fue publicada, en 1935, por el diario argentino *La Nación*. A lo largo de la *Meditación* aborda Ortega el problema de la técnica desde una visión filosófica de la vida humana como relación creadora con la circunstancia; la técnica responde así a la exigencia de realización material del proyecto en que, para Ortega, consiste toda vida humana individual y colectiva. El desarrollo técnico de una sociedad o una época histórica habrá, pues, de entenderse en íntima conexión con la naturaleza del proyecto vital en curso para tal sociedad o período y, del mismo modo, el éxito o fracaso de la técnica lo será siempre y sólo en relación a las exigencias derivadas de tal proyecto. Al hilo de la exposición, Ortega establece la división de la historia de la técnica en tres períodos que denomina respectivamente «técnica del azar», «técnica del artesano» y «técnica del técnico o ingeniero»; la diferencia entre uno y otro la establece el modo como se materializan los medios para poner en marcha el proyecto vital humano. Sin embargo, la técnica contemporánea, la «tecnología», plantea un problema nuevo y radical: la conversión de los medios en fines y, con ello, en palabras del propio autor, «la incapacidad para determinar el contenido de la vida».

C. Tejedor. *Didáctica de la filosofía*⁷

El libro se divide en cinco partes. La primera trata de la problemática entre *enseñar filosofía* (Hegel) y *enseñar a filosofar* (Kant). La segunda se centra en la enseñanza de la filosofía y la tercera recoge el *enseñar a filosofar*. La cuarta parte sobre las actividades didácticas y la quinta sobre los textos filosóficos.

Respecto de la problemática o dilema del *enseñar filosofía* y *enseñar a filosofar*, el autor, basándose en las opiniones de los filósofos y en su propio talante filosófico, se muestra *integrador*. Hay que *aprender filosofía* y hay que *aprender a filosofar*, quedando las grandes preguntas siempre abiertas.

En la segunda parte, C. Tejedor muestra también una actitud prudente y realista, pues, la experiencia docente enseña que para ordenar la mente de los alumnos/as no hacen falta muchos conocimientos sino sólo unos pocos y fundamentales, los cuales incidirán de forma efectiva en el desarrollo de la personalidad del alumno.

⁶ Cfr. J. ORTEGA Y GASSET, *Meditación de la técnica*. Madrid. Alianza. 1982.

⁷ C. TEJEDOR, *Didáctica de la filosofía*. Madrid. SM. 1984. 1992.

En la tercera parte de la obra se intenta desvelar el significado del pensar o filosofar a través del siguiente esquema: 1. *Formar conceptos*. 2. *Prescindir de los preconceptos*. 3. *Analizar los conceptos*. 4. *Relacionar conceptos*. 5. *Utilizar conceptos*. 6. *Crear conceptos originales*. La enseñanza de la filosofía debe ir dirigida, sobre todo, a despertar el carácter creativo del alumno. Fomentar la actividad de la *inteligencia creadora* es tarea vigente del profesor de filosofía.

La cuarta parte está dedicada a las actividades, expresadas a través de un amplio repertorio de las mismas: formación de conceptos, mapas conceptuales, vocabulario, descubrimiento, dilemas, conflictos cognitivos, recurso a la experiencia, aprender métodos y creatividad. C. Tejedor añade además una lista de *recursos*, entre los cuales destaca el *diálogo*. No obstante, pensamos que dado la importancia de este último recurso como actividad eminentemente filosófica, debería haber dedicado una mayor atención al tratamiento del mismo.

La última parte trata de los textos y de la trascendencia de los mismos para el aprendizaje filosófico. Particularmente interesante resulta el enfoque *interactivo* que le da el autor, ya que en su opinión es el propio lector quien descubre el texto construyéndolo y otorgando el sentido del mismo. Indudablemente se trata de una aportación mutua –lector y texto–, pero es necesario huir de la preponderancia del uno sobre el otro, es decir, de los extremos. Según C. Tejedor, una sana relación lector-texto exige tanto una actitud subjetiva como objetiva.

Así pues, el valor de la obra, cuya lectura recomendamos especialmente a los futuros profesores de Filosofía de Educación Secundaria, estriba, por un lado, en la fundamentación del marco teórico en la tradición de la didáctica filosófica y, por otro, en la propia práctica docente del autor como profesor de Filosofía en centros de Educación Secundaria.

V. Santiuste y Gómez de Velasco. *Didáctica de la Filosofía*⁸

La finalidad de esta obra según los autores, es recoger, a partir de su experiencia como profesores de Filosofía en centros de Educación Secundaria, de manera científica, ordenada y sistemática, la totalidad de la problemática que supone la *existencia* de la Filosofía, su *lugar* en los estudios medios y los *métodos, procedimientos y técnicas* apropiadas para su enseñanza. Para ello, el libro ha sido estructurado en ocho capítulos que desarrollan la idea vertebral: *encontrar un lugar para la filosofía, en el mundo de hoy, en los adolescentes y en las Enseñanzas Medias*. Los capítulos que comprende son los siguientes: 1. *La Filosofía hoy*. 2. *La función educativa y sus elementos*. 3. *El lugar de la Filosofía en el Bachillerato*. 4. *Los cuestionarios y los programas*. 5. *La enseñanza de la Filosofía. Aspectos didácticos (I)*. 6. *La enseñanza de la Filosofía. Aspectos didácticos (II)*. 7. *Instrumentos didácticos*. 8. *Evaluación*.

⁸ V. SANTIUSTE y F. GÓMEZ DE VELASCO. *Didáctica de la filosofía. Métodos, Programas. Evaluación*. Madrid. Narcea. 1984.

La filosofía, según los autores, frente a épocas pasadas en que era intocable hoy es cuestionada en el ámbito de los estudios medios. La función de la filosofía, como el resto de las materias curriculares, estaba al servicio del sistema educativo tradicional, basado en la transmisión de contenidos y en el principio de autoridad. Era una filosofía más al servicio del profesor que del alumno. Sin embargo, la justificación de la enseñanza de la filosofía debe estar en función de las necesidades y objetivos de los alumnos.

La filosofía *como disciplina no puede ser sustituida*, como creen algunos profesores/as de filosofía, por la sociología, la psicología, la etnología o la antropología. El crecimiento de estas ciencias lejos de disminuir sus posibilidades, las acrecienta. Sin embargo, la filosofía debe huir tanto de un planteamiento de saber como totalidad, como del quedar reducida meramente a una ciencia positiva. La especialización de las ciencias configura un espacio en el que la filosofía puede desplegarse como un auténtico saber, tal como hizo repetidamente a lo largo de su historia, caracterizado como humanismo científico, que coloca al hombre en el centro de sus preocupaciones, concebido como un fin, cuyo contenido quedará definido y enriquecido por todo lo que la ciencia ha aportado y seguirá aportando en el dominio de los conocimientos sobre él y su mundo.

La enseñanza de la filosofía en los estudios secundarios debe encontrar dentro de la tradición filosófica *su propio sentido*. Para ello, debe motivar al alumno para que reflexione sobre sí mismo, su mundo y los paradigmas científicos que desarrollan otras disciplinas del programa. Debe potenciar la capacidad de análisis y crítica de las informaciones que llegan a sus manos. Por último, debe lograr que el alumno obtenga una visión integradora del panorama excesivamente especializado de otras disciplinas. Los contenidos filosóficos en la enseñanza secundaria son necesarios, pero insisten en la necesidad de interrogarse sobre el enfoque que cabe darlos. Ahora bien, teniendo en cuenta que para el alumno de secundaria a veces éste es el primer y único contacto con la filosofía, ésta debe consistir en una *invitación a la reflexión* lo más amplia posible. Se ha de invitar al alumno a reflexionar al modo socrático sobre problemas concretos, sobre sus propias vivencias. Por último, la filosofía ha de cumplir también una función interdisciplinaria de los diversos conocimientos que el alumno adquiere.

La filosofía tiene todavía un *espacio propio* no ocupado ni por las ciencias de la naturaleza, ni por las ciencias humanas. Las ciencias no han agotado el dominio de la filosofía, sino por el contrario, las posibilidades de la filosofía se acrecientan con el desarrollo de las ciencias. La filosofía no sólo se alimenta de sus propios problemas, sino que continuamente las demás ciencias están generando problemas susceptibles de tratamiento filosófico. Ej.: la Biología y la Física y las cuestiones ligadas a la ingeniería genética, del origen y evolución del universo, etc. También la historia, la literatura o el arte, plantean problemas filosóficos. En definitiva, la filosofía tiene un carácter verdaderamente fragmentario y lejos de los sistemas generales abundan las *filosofías* de: la ciencia, la historia, la religión, el lenguaje, la política, el derecho, etc. La filosofía si no se la relaciona con otras disciplinas carece de vitalidad. Es en la *interdisciplinariedad* donde la filosofía puede desempeñar un papel importante.

Encontrar cuál debe ser el método más apropiado para enseñar filosofía es harto complicado. No se reduce al dilema, que algunos plantean, entre métodos pasivos o activos, con la indudable referencia hacia estos últimos. Tampoco es un mero planteamiento de técnicas de trabajo, puesto que ambos temas se ven involucrados en uno más complejo: la filosofía misma. Otras asignaturas tienen una temática bastante más clara: el *qué* y el *para qué* les conducen a un planteamiento científico del *cómo*. En Filosofía, en cambio, la problemática misma del objeto se transporta a su metodología: el *qué enseñar* se funde con *cómo enseñar*.

Los procesos a través de los cuales se desarrolla la actividad mental y filosófica son, según los autores, fundamentalmente tres: *captar, analizar, relacionar*. 1. *Información*: el alumno/a recibe una serie de elementos cognoscitivos, bien a través de una experiencia personal, un texto que se le propone, un problema que ha sido expuesto, etc. Lo primero que se le exige es la captación y comprensión de estos elementos cognoscitivos. 2. *Análisis consecuentes*: los elementos cognoscitivos captados son transportados a los conceptos y planteamientos filosóficos consecuentes. 3. *Conclusiones*: el tema propuesto a través de la información y asimilado mediante el análisis posterior se abre en sus dimensiones antecedentes y consecuentes y se traslada a planteamientos actuales.

Al margen de los diversos enfoques metodológicos aplicados a la didáctica de la filosofía en la Enseñanza Secundaria, los autores describen toda una *pluralidad de métodos* válidos para la investigación y exposición filosófica: método dialógico (Diálogos de Platón); método de la *disputatio* (*Suma* de Santo Tomás); método del soliloquio (*Confesiones* de San Agustín o Rousseau. *Soliloquios* de Marco Aurelio. *Discurso del método* de Descartes); método dialéctico (Textos de Platón, Hegel, Marx); método crítico (*La degradación del Arte* en W. Benjamin; *Las relaciones entre cultura y represión* en Marcuse); método arqueológico (Fragmento de la *Historia de la locura* de Foucault); método de la lectura sintomática (El hegelianismo juvenil de Marx); método estructuralista; método analítico (*Tractatus* de Wittgenstein).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ PALACIOS, F., FERNÁNDEZ-POSSE, G. y RISTORI, T. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid. Ediciones del Laberinto. 1996.
- AMORÓS, C. *10 Palabras clave sobre la mujer*. Estella. EDV. 1995.
- AYALA, F.J. *La teoría de la evolución*. Madrid. Temas de Hoy. 1995.
- BERGES, M. (Coord.). *Aspectos didácticos de Filosofía*. 3. Zaragoza. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1994.
- BONDY, A.S. *Didáctica de la Filosofía*. Lima. Arica. 1967.
- BUENO, G. *Papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid. Ciencia Nueva. 1970.
- BUENO, G. *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*. Oviedo. Penfalta. 1995.
- CIFUENTES, L. M^a (Coord.). *Perspectivas: vida moral y reflexión ética*. Madrid. Laberinto. 1995.
- DOMÍNGUEZ, M.L. y ORIO DE MIGUEL, B. *Método activo: una propuesta filosófica*. Madrid. M.E.C. (Breviarios de Educación). 1985.
- DROIT, R.P. (Coord.). *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'UNESCO*. Preface de Federico Mayor. París. UNESCO. 1995.
- GARCÍA HOZ, V. (Coord.). *Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria*. Madrid. Rialp. 1991.
- GONZÁLEZ GARCÍA, M.I.; LÓPEZ CEREZO, J.A. y LUJÁN LÓPEZ, J.L. *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos. 1996.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J.M. *Psicología*. Madrid. Ed. del Laberinto. 1996.
- GARCÍA RAFFI, X.; HERNÁNDEZ DOBON, F.J. *Manual Bibliogràfic per a l'ensenyament de la filosofia*. València. Servei de Formació Permanent de la Universitat de València. 1990.

- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M^a. *La formación inicial de los profesores de Filosofía de Educación Secundaria*. Barcelona. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. 1996.
- HERNÁNDEZ DOBÓN, F.J. *Didáctica de la filosofía*. Tesis Doctoral. Valencia. 1991.
- IZUZQUIZA, I. *Guía para el estudio de la Filosofía*. Barcelona. Anthropos. 1984.
- IZUZQUIZA, I. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid. Anaya. 1982.
- LIPMAN, M. y otros. *Programa filosofía para niños. (Novelas y manuales para el profesor: Investigación filosófica. Investigación ética, etc.)*. Madrid. Ed. La Torre. 1988.
- MARNOTO, I. *Didáctica de la Filosofía*. Lisboa. Universita Aberta. 1989.
- MARTENS, E. *Einführung in die Didaktik der Philosophie*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1983. Versión catalana: E., *Introducció a la didáctica de la filosofia*. València. Servei de Publicacions de la Universitat de València. 1991.
- MITCHAM, C. *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Barcelona. Anthropos. 1989.
- MOMPARLER, A. *Material didáctico de Filosofía para Enseñanza Secundaria*. València. Nau Llibres. València. 1993.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Meditación de la técnica*. Madrid. Alianza. 1982.
- PIBERMAT, LL. *Didáctica de la filosofía*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral. 1990.
- PIZARRO, F. *Aprender a Razonar*. Madrid. Alhambra Longman. 1986.
- RANCIERE, J. et al. *Tranmission de la Philosophie*. París. L'Harmattan. 1992.
- SACRISTÁN, M. *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Barcelona. Nova Terra. 1968.
- SALAZAR, A. *Didáctica de la Filosofía*. Lima. Universo. 1965.
- SANTIUSTE, V. y GÓMEZ DE VELASCO, F. *Didáctica de la filosofía. Métodos. Programas. Evaluación*. Madrid. Narcea. 1984.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York. Basic Books. 1983. Versión castellana: *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós-MEC. 1987.
- SPARKS, D. y LOUCKS-HORSLEY, S. *Five models of staff development*. Oxford. OH. National Staff Development. 1990.
- TEJEDOR, C. *Didáctica de la Filosofía*. Madrid. SM. 1984/1992.
- TOZZI, M. *Apprendre à philosopher dans les Lycées d'aujourd'hui*. París. CHPD-Montpellier-Hachette. 1992.
- VV.AA. "Vademecum. Las disciplinas filosóficas en la Reforma". *Paideia*. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica. Madrid. Sociedad Española de Profesores de Filosofía. 1994. nº 27 [Número monográfico].
- VV.AA. *Ciencia, Tecnología i Societat. Estudi comparatiu*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona. 1996.
- WESTON, A. *Las claves de la argumentación*. Barcelona. Ariel. 1994.

ÍNDICE TEMÁTICO

- Abellán, J.L. 228, 249-251
Actitud religiosa 215, 219-220, 222
Androcentrismo 43, 45
Aprendizaje significativo 95, 102, 116
Aranguren, J.L. 59, 250
Aristóteles 44, 100, 126, 132-133, 153, 156, 159, 189
Asombro 69, 103
Autonomía moral 70-71, 130
Aventura de la razón 67-68, 71
Barbarie del especialista 72
Cieucia, Tecnología y Sociedad 173-182
Conciencia colectiva 151
Constitución 34, 81, 85, 95, 212-213, 234, 253
Cosmovisión 57, 62, 103, 112, 153
Coraje moral 72
Cortina, A. 71
Cristianismo 43, 216, 221
Culto 43, 216, 220, 222-223, 245
Cultura 10-13, 18-19, 24, 33-35, 39-40, 42-43, 55, 59, 62-63, 66-67, 72-73, 75, 80, 90, 92, 103-105, 110, 123, 127, 137-146, 149, 152, 158, 161, 166, 177, 183, 188, 195, 198, 204, 206, 211-213, 216, 224, 227-228, 231, 234-236, 239, 245-246, 250, 258
Dialéctica 71, 138, 146-148, 253
Dios 150, 154, 161, 163-164, 169, 213, 217, 221-225, 238
Droit, R.P. 251-252

Enciclopedia 63
 Estado 13, 30-31, 56-57, 64, 72, 80, 117, 125-127, 129-130, 133, 144, 148,
 151-155, 161, 163, 166-169, 187, 194, 200, 205, 213, 232, 235, 240, 243
 Etapas del desarrollo profesional 18-22
 Ética 30-34, 41, 47, 50, 59, 81, 83, 91-92, 95, 97-98, 100, 105, 113, 116-117,
 119-121, 123, 126-127, 130, 133-134, 146, 150-151, 153, 155, 157-158,
 175, 201-202, 212, 214, 227, 231-232, 259-260
 Ética y religión 214
 Etnocentrismo 43, 45
 Evolución 20, 23, 82, 151-252, 176, 185-188, 190-193, 195-196, 257, 259
 Fe 44, 151, 153, 161, 213, 221
 Feminismo 33, 92, 121, 198, 202, 207, 209
 Fenomenología de la religión 215, 219, 221, 225
 Ferrater Mora, J. 60-61
 Filosofar 68-69
 Filosofía académica 56, 64, 80
 Filosofía crítica 44, 251
 Filosofía dogmática 251
 Filosofía mundana 56, 254
 Formación inicial 17-25
 Genética 102, 107, 192-193, 257
 Guisan, E. 75
 Hecho religioso 120-121, 213-217, 221-222, 224
 Hegel, G.W.F. 44, 88, 117, 159-160, 169-170, 255, 258
 Hierofanías 217-219, 224
 Hominización 187, 193-194
 Humanización 71, 187, 193-194, 198
 Husserl, E. 61
 Ideal democrático 67
 Identidad cultural 228
 Ilustración 44, 59, 61-63, 165-169, 174, 196, 198, 230, 250, 254
 Indigencia 68-69
 Instrumentalización de la enseñanza 67
 Izuzquiza, I. 77-85, 90, 93, 99, 106, 252-253, 260
 Kant, I. 44, 57, 61-62, 75, 88, 96, 102, 105, 126, 164, 168, 254-255
 Leyes 29, 33, 36, 48, 76, 122-128, 132-133, 162, 164, 187-188, 235, 240,
 243
 Libertad 14, 40, 42, 44-45, 62, 65, 67, 69-72, 88-89, 97, 145, 147-149, 151,
 155, 162-163, 166-169, 178, 183, 213, 222, 233-235
 Lipman, M. 94-95, 105-106, 260
 LODE 27, 29, 48
 Logos 57, 68, 71
 LOGSE 9-12, 14, 22, 27-29, 32-33, 35-37, 41, 45, 47-51, 73-74, 94, 96-97,
 102, 116-117, 119, 134, 137-138, 157, 183, 197, 211-212, 229, 232
 Luckmann, Th. 156

Marco profesional 12-15
 Martens, E. 88, 105, 253-254
 Martín Velasco, J. 219, 225
 Mestizaje 228, 230
 Misterio 217-219, 224-225
 Mito 45, 228
 Moral 14, 17, 30-32, 36, 40, 47, 50, 57, 62-63, 70-73, 95-96, 103, 117, 119-122, 126-127, 130, 133, 137, 144, 146-150, 152-153, 167-168, 174-175, 201, 212, 228, 231-232, 240, 242-243, 245, 259
 Multiculturalismo 139-141, 143-144, 155-156
 Nación de naciones 228
 Neopositivismo 44, 105
 Ortega y Gasset, J. 70, 73, 255
 Pensamiento 11, 15, 22, 38-40, 42-45, 47, 58, 60-62, 64, 67, 69, 71, 74-75, 84, 88-89, 92-93, 95, 103-107, 112, 116-117, 127-128, 130, 153, 158, 160, 167, 170, 173, 182, 185, 193, 222, 227-230, 233, 235, 238-239, 246, 249-250, 253-254
 Pensamiento español 47, 227-230, 246, 249-250
 Pluralismo ético 155
 Pragmatismo utilitarista 66
 Psicoanálisis 60
 Psicología 23, 47, 79, 81, 90, 95, 102, 125, 133, 175, 183-186, 188, 195, 206, 252, 257, 259
 Racismo 145, 193
 Razón 38-40, 43-44, 57, 59-62, 66-68, 70-71, 75, 78, 94, 101, 103-104, 112, 126-129, 137, 145, 148, 160-165, 167-171, 174, 206, 212-214, 218, 227, 237
 Razón histórica 227
 Religión 33-35, 44-45, 57, 62, 117, 121, 142, 147, 150, 189, 211-217, 219-222, 224-225, 232, 238, 257
 Religiones 162, 212-213, 216-217, 219, 223-225, 230, 249
 Revelación 150
 Rousseau, J.J. 63
 Russell, B. 61, 66
 Sagrado 168, 215, 217-219, 224
 Salazar, A. 96
 Savater, E. 66, 144-145
 Selección natural 188-191, 193-194
 Socialización 19-20, 40, 138-142, 146, 154-155, 200-201
 Sociedad moderna 149, 153, 178
 Sócrates 56, 61, 87-88, 92, 96, 106, 117, 126-128, 135, 239-240, 254
 Talante moral 231
 Tejedor, C. 89, 255-256, 260
 Teofanías 223
 Tolerancia 15, 36, 63, 69, 71, 101, 116, 120-121, 124, 134, 140, 162, 166-167, 187, 198, 213, 222, 229, 231, 233-235, 240, 245, 247

Universalidad 32, 55-56, 61, 181
Visión interdisciplinar 73
Voluntad 13, 38, 93, 96, 104-105, 123, 131, 149, 167, 201, 206
Voluntad humana 104
Zambrano, M. 64, 101
Zubiri, X. 169, 223, 231, 250

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)
- **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- **Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- **Psicología del desarrollo: pubertad, adolescencia y juventud.**
Eduardo Martí (Coord.)
- **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)

El material que presentamos bajo la denominación de *Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria* intenta, por un lado, ayudar a definir de forma dialógico-pragmática el papel que los profesores/as de Filosofía de Educación Secundaria han de desarrollar en el diseño curricular y proponer los cauces necesarios para su ejecución; por otro, trata de aportar unos objetivos, un material de trabajo y una metodología fundamentados en el intercambio de la teoría y la praxis, que puedan servir de guía al quehacer cotidiano filosófico.

Si importante es que los profesores/as estén al día e incorporen al programa de curso los avances y descubrimientos que surgen en el campo de su respectiva disciplina aún lo es más que lo hagan en la didáctica, en las técnicas de trabajo intelectual, programación y evaluación didáctica. Se trata, por tanto, de ofrecer un material que ayude a los profesores/as y a los Departamentos o Seminarios didácticos a reflexionar y confeccionar los puntos básicos de su tarea docente (definición de objetivos, metodología, selección de contenidos, experiencias, recursos didácticos, etc.). Dicho material didáctico, sin embargo, no puede, ni pretende *ser definitivo* sino tan sólo una recopilación actualizada y actualizable de la cual servirse.



La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.