

**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

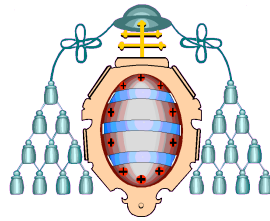
### **Trabajo Fin de Máster**

Título: Historia de la Filosofía con sentido del humor.  
Programación didáctica de Historia de la Filosofía.

Autor: Anais Fernández Criado

Director: María del Henar Pérez Herrero

Fecha: Mayo de 2012



**Universidad de Oviedo**  
**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

### **Trabajo Fin de Máster**

Título: Historia de la Filosofía con sentido del humor.  
Programación didáctica de Historia de la Filosofía.

Autor: Anais Fernández Criado

Director: María del Henar Pérez Herrero

Fecha: Mayo de 2012

# ÍNDICE

	<b>Página</b>
- Introducción.....	4
- <b>PARTE 1</b> .....	6
- 1. Lo vivido: análisis y reflexión sobre las prácticas del Máster	6
- 2. Lo fijado: análisis y valoración del currículo oficial de la materia y curso correspondientes que permitan justificar la programación didáctica.....	9
- 3. Lo pensado: propuestas innovadoras y de mejora a partir de la reflexión sobre la práctica. ....	18
- <b>PARTE 2</b> .....	22
- La propuesta de innovación.....	22
- 1. Justificación: diagnóstico inicial y marco teórico.....	22
- 2. Objetivos de la innovación.....	28
- 3. Desarrollo de la innovación.....	28
- 4. Evaluación y seguimiento de la innovación.....	29
- La programación didáctica.....	30
- 1. Condiciones iniciales: contexto del centro y del grupo	30
- 2. Objetivos de la materia.....	30
- 3. Criterios de selección, determinación y secuenciación de contenidos: estructuración de bloques temáticos y unidades didácticas	31
- 4. Breve concreción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación referentes a cada unidad didáctica.....	34
- 5. Temporalización.....	50
- 6. Metodología.....	52
- 7. Recursos, medios y materiales didácticos.....	53
- 8. Criterios y procedimientos de evaluación y calificación	53
- 9. Actividades de recuperación.....	54
- 10. Medidas de atención a la diversidad.....	55
- Referencias bibliográficas.....	57
- Anexo.....	59

## **Introducción: *qué pretendemos y por qué***

Toda programación didáctica de Historia de la Filosofía tiene que dar solución a un problema complejo. Por una parte, debe recorrer de forma completa y exhaustiva los contenidos del currículo oficial, sin licencias ni alardes, prestando siempre atención a la forma y el fondo del examen PAU. Si bien el seguimiento de la ley es en todas las materias un requisito, la PAU es una peculiaridad que solo aparece en el curso que nos ocupa. Es por eso que al imperativo legal se une, en 2º de Bachillerato, un cierto imperativo de carácter deontológico: dado que el éxito o el fracaso profesional de nuestros alumnos podrá depender de su nota en el examen PAU de nuestra materia, tratar en profundidad algunos contenidos a los que nosotros podríamos estar inclinados a otorgar un papel secundario va a ser altamente deseable.

El examen PAU marca, pues, un horizonte que no determina nuestra materia (2º de Bachillerato ni es la “pre-PAU” ni debe convertirse en ello), pero que nos aboca a tener ciertos contenidos y procedimientos especialmente en cuenta si nos preocupamos por el éxito profesional futuro de nuestros alumnos. Tener estos aspectos en mente no nos roba la independencia ni formatea la materia, pero nos impulsa a tomar ciertas medidas.

Esta presión bicéfala (por ser legal y deontológica a la vez) llega desde fuera del aula. Son normas y modos de proceder diseñados por instancias que quedan fuera de sus muros. En el interior del edificio lo que hay son alumnos enfrentándose a una materia compleja por su abstracción. No es el primer contacto que tienen con la Filosofía, ya han tratado con ella en el curso anterior, en la materia de Filosofía y Ciudadanía. Pero esta materia de 1º de Bachillerato, al presentarse de una manera temática, enlazaba fácilmente con el mundo cotidiano del alumno. El abordaje histórico que presentamos ahora requiere puede hacerla más inaccesible, dificultando su comprensión. Hay, entonces, una necesidad de acercar los puros contenidos doctrinales de la Historia de la Filosofía al mundo de la vida de nuestros alumnos.

La presión interna y la externa no están abocadas a oprimir, a estirar o a causar otro tipo de estropicio. Es perfectamente posible diseñar una programación de Historia de la Filosofía que satisfaga todas las necesidades que hemos enunciado, sin reunciar a ninguna. Una programación que sea profunda, rigurosa, amena y accesible. Que implique a los alumnos de una forma constante, que les haga pensar, que les permita replantearse lo que ocurre a su alrededor. Y que además les entrene en las habilidades que les permitirán tener éxito en la PAU. Pero esta programación ideal se aleja hasta la utopía cuando entra en la ecuación una tercera variable o, mejor dicho, una genuina constante: el tiempo. Y es que el tiempo del que se dispone en un curso escolar está estipulado. Es limitado, no se puede estirar.

Olvidar este factor sería pecar del idealismo más absoluto, perder de vista las condiciones materiales de la existencia de la materia. Porque aunque se dice que “el

papel lo aguanta todo”, todo folio debería impermeabilizarse ante determinadas tintas si va a tener poder de crear mundo. Y una programación no es un simple conjunto de enunciados, es una declaración de intenciones, tiene un carácter vinculante. No seamos hipócritas, y tengamos en cuenta el tiempo: 82 horas lectivas. El resultado de dividir 82 entre un currículo amplio es la necesidad de avanzar con rapidez, deteniéndose lo mínimo. Y aquí nos encontramos con una pequeña colisión. El ritmo que tiene que llevar la asignatura choca con, y amenaza con tirar al suelo a, nuestra intención de hacer la materia cercana y accesible. Es justo lo contrario de lo que sería recomendable para presentar la materia desde el educando, con actividades sabrosas y abundantes. ¿Cómo solucionar este inconveniente?

Esta es la tensión a la que intentamos dar respuesta con esta Programación. Queremos tener un ojo en el currículo y otro en los alumnos, manteniendo en todo momento los pies en el suelo. Por eso, los dos pilares de la Programación serán una temporalización precisa y cuidada, que se deberá seguir todo lo rigurosamente que sea posible; y unas actividades que no se limitarán al comentario de textos de los autores sino que plantearán nuevos enigmas y perspectivas que enlazarán con la forma de proceder de Filosofía y Ciudadanía. Estas actividades son el objeto de la innovación educativa que planteamos con este documento. La temporalización equilibrada y rigurosa no forma parte de la innovación; muy al contrario, a este aspecto se prestaba gran atención en el IES N°5 de Avilés, en el que hice las prácticas de este Master.

Este Trabajo Fin de Master está dividido en dos partes. En la primera reflexionaremos sobre las prácticas y sobre el currículo para detectar campos de mejora y empezar a justificar nuestra propuesta. En la segunda desarrollaremos nuestra programación propiamente dicha y explicaremos en detalle la innovación que planteamos. Quedará a juicio del lector sopesar si nuestra programación permite aflojar la tensión que acabamos de señalar o si lo más que habremos sabido plantear es un bienintencionado intento.

Antes de avanzar más, queremos aclarar que todo uso del genérico masculino que se ha hecho y que se hará en este documento deberá entenderse como referente a los dos sexos.

## ***PARTE 1. Lo vivido, lo fijado y lo pensado: reflexión sobre la práctica.***

Antes de presentar la programación, y con el fin de justificar más en profundidad por qué he decidido hacerla de esta manera y no de ninguna otra, me parece conveniente tratar de una forma un poco detallada sobre mi experiencia en el Master. Utilizar este espacio para hacerlo permitirá elaborar una explicación con un grado de detalle que tal vez fuese excesivo para una programación, que no deja de ser un documento al que guían unos fines pragmáticos.

También será este el espacio en el que expondré el marco legal en el que se inserta nuestra práctica. Lo expondré en su forma literal (la ley no es un soporte para intentar poesías), pero comentando los aspectos más llamativos y destacables. Lo que no incluiré en esta primera parte será un marco teórico del tema que nos ocupa. Toda esta reflexión se hará desde lo inmediato, a partir de lo vivido y lo percibido. La búsqueda de información en otras fuentes aparecerá en la segunda parte de este trabajo.

Esta primera parte se cerrará con un apartado destinado a proponer mejoras en la práctica docente, enlazando así con la exposición de la innovación y la programación didáctica. Tanto el Practicum como los contenidos de las asignaturas del Master y cualquier otra experiencia docente deberían confluír en este punto. Si en el apartado destinado al análisis y reflexión sobre la práctica estará destinado a describir y repensar lo que ocurría en el IES donde he hecho las prácticas de este Master, el apartado destinado a las mejoras parece el lugar idóneo donde ubicar todo lo educativo que se haya cruzado en mi camino. De manera que la propia experiencia, junto con el marco legal, será la base de la propuesta de mejora.

Así, a la vista de lo que es (cómo funcionan de hecho las cosas) y de lo que no puede dejar de ser (la ley educativa), planificaré un futuro regido por el deber ser. Pero la programación apuntará hacia una utopía realista, no hacia una pretenciosa. Apuntará hacia una realidad que aún no ha sido construida, pero que si se quisiese construir no se desmoronaría.

### ***1. Lo vivido: Análisis y reflexión sobre las prácticas del Máster.***

El contexto de la programación que propondremos será el del centro en el que hicimos las prácticas. Se trata del IES N°5, un centro de línea cuatro situado en la zona de expansión de Avilés. El instituto está emplazado, por lo tanto, en un entorno urbano. Los alumnos y alumnas proceden en su mayor parte de los barrios cercanos al instituto (la mayoría de ellos, del barrio de El Quirinal). Se trata de una zona de clase media-alta en el que no existen problemas serios de marginalidad ni exclusión social.

El IES N°5 imparte todos los cursos de la ESO y modalidades de bachillerato (la de Humanidades y Ciencias Sociales y la de Ciencias Naturales y de la Salud). También imparte un PCPI, un Ciclo Formativo de Grado Medio y un Ciclo Formativo de Grado superior, todos ellos de la rama de Administración. Se trata de un centro de construcción relativamente reciente (el primer curso que se impartió fue el 1992-1993), y por ese motivo las instalaciones aún se conservan en buen estado y es un instituto preparado para acoger personas con discapacidad motórica. Es importante señalar que se trata de un instituto de integración preferente para el alumnado con discapacidades motóricas y personas con discapacidad auditiva. La apuesta por la integración y la convivencia en el instituto se extiende a todos los aspectos educativos y de la organización.

Uno de los puntos más importantes en que esto se ve es en su apuesta por la heterogeneidad interna de los grupos-clase. Esta heterogeneidad se obtiene buscando equilibrio en todos los grupos en cuanto a las características del alumnado, su rendimiento escolar y las asignaturas que escogieron. Por eso, el poder del azar es escaso y no hay ningún grupo mucho peor que los demás. La variedad existente dentro de cada grupo es la mayor posible. Esto permite, además, una homogeneidad si comparamos los grupos de un mismo curso: el rendimiento y el comportamiento de todos los grupos será similar.

La personalidad del IES N° 5 se caracteriza por esta búsqueda de la integración y la convivencia, y también por el afán de mejorar las prácticas educativas. Se trata de un centro bastante receptivo a las innovaciones y preocupado por el bienestar de sus alumnos, en el que los profesores se reúnen cuantas veces sea necesario para tratar las problemáticas que vayan surgiendo y en el que se da mucho valor a elementos que no son indispensables para la educación pero que sí pueden mejorar su eficacia (por ejemplo, las Nuevas Tecnologías o el programa de organización de las salidas escolares Conociendo Asturias).

En cuanto al departamento de Filosofía, tenemos que destacar que su diseño de las clases es original, rompedor y eficaz. Excepto una profesora interina, que por otra parte también sigue la misma metodología, los profesores del departamento son miembros, junto con otros profesores de filosofía, del grupo de renovación pedagógica Argo. Su metodología rompe con la clase magistral (que solo se mantiene en Historia de la Filosofía) para introducir en el aula el debate, la simulación y el trabajo en equipo no como anécdotas puntuales, sino como los ejes vertebradores del aprendizaje. De manera que la programación didáctica de las materias de Educación Ético-cívica, Filosofía y Ciudadanía y Proyecto de Investigación Integrado ha sido elaborada por parte de los propios docentes, y no dejada en manos de los designios de una editorial. La metodología está verdaderamente centrada en el educando, sin que eso la haga perder rigor ni profundidad.

Historia de la Filosofía, que es la materia en la que se centra este Trabajo Fin de Master, es la más tradicional de las que imparte el departamento. Se basa en la clase expositiva, y se instala en ese paradigma narrativo-contemplativo que Mariano, mi tutor

de las prácticas, rechaza para el resto de materias. ¿Por qué ocurre esto? La explicación está en un temario demasiado amplio que además conviene dar de forma completa por la presencia, invisible pero vigilante, de la PAU a final de curso. La amplitud del temario se combina con la estrechez del curso, el más breve de toda la Educación Secundaria. Un aprendizaje por descubrimiento requeriría más tiempo del que es posible dedicarle.

El nivel de reflexión de Mariano sobre lo pedagógico es enorme. Ni la organización, ni las prácticas, ni las relaciones entre los elementos del sistema educativo escapan a su crítica. Uno de los mejores rasgos de mis prácticas ha sido poder hablar con él sobre estos temas, porque no solo detecta problemas y contradicciones, sino que además propone soluciones brillantísimas. Además, es un excelente docente en la práctica. Es un gran comunicador y contagia su entusiasmo sea cual sea el tema del que esté hablando. Resulta cercano a los alumnos y mantiene una buena relación con ellos, siempre mediada por el humor. Por estos motivos, proponer una mejora sobre lo que Mariano hace resulta complicado.

En el Practicum he visto tantos ejemplos de buenas prácticas que incluso en los aspectos que me gustaría modificar me resulta más fácil proponer soluciones y cambios que si la experiencia hubiese sido defectuosa. Las actividades que ya llevan a cabo Mariano y el resto del departamento son muy variadas y dan buenas ideas a la hora de sugerir modificaciones. Además, que mi propio tutor reflexionase en profundidad sobre su práctica tenía grandes ventajas a la hora de detectar aspectos mejorables. En concreto, en Historia de la Filosofía, Mariano quería modificar los materiales que ya estaban utilizando para mejorar la calidad de los apuntes, esquemas y actividades que se proporcionaban a los alumnos. Una de las cuestiones que quería introducir eran actividades que se saliesen del comentario de textos, pero aún no había creado ejemplos de tales actividades.

El diseño de Historia de la Filosofía tenía virtudes importantes, y me gustaría conservarlas de cara a la programación que voy a proponer. Por un lado, la división temporal de los contenidos estaba ajustada de forma realista al tiempo del que se disponía. No ocurría (como me consta que pasaba en otros centros) que en febrero aún se estuviese dando a Aristóteles (el segundo de los seis autores que se estudian en detalle). El ritmo era ajustado pero no agobiante, y daba tiempo a terminar de dar todos los contenidos dedicándoles un tiempo proporcionado.

La segunda de las grandes virtudes de Historia de la Filosofía era que conseguir unos buenos apuntes no resultaba estresante para los alumnos. Ellos disponían de unos apuntes fotocopiados, además de los esquemas que iba a proyectar el profesor para estructurar sus explicaciones. Los alumnos iban añadiendo aclaraciones en los esquemas que habían impreso, y así disponían de unos apuntes personales sin el riesgo de perder el hilo de la explicación. Dado que no se ha definido ninguna “competencia en taquigrafía y transcripción literal”, y que tampoco consideramos que tenga ningún sentido entrenar las habilidades de los alumnos como copistas (que sería lo único que se



lograría si no se les entregase ninguna clase de apuntes y se hiciese que los tomaran al ritmo de las explicaciones del profesor), esta estrategia parece muy adecuada.

La tercera gran virtud es, a nuestro modo de ver, los esquemas. En las clases de Historia de la Filosofía el Power Point no se entiende (ni debería nunca entenderse) como una forma de mostrar un texto que el docente leerá. El uso de unos buenos esquemas, que muestren de forma clara las relaciones entre conceptos pero que se queden en el “esqueleto” de los temas que se están tratando, en las líneas más básicas que luego el profesor desarrollará en detalle, es una ayuda a la comprensión de los alumnos que no compromete el espíritu ni el interés filosófico de la exposición.

Por último, la cuarta gran virtud que detectamos en el diseño de la materia es el sistema de evaluación, que permite compensar las notas, premia la perseverancia y equilibra los aspectos relacionados con el dominio de los contenidos con aquellos que se refieren al manejo del lenguaje.

Con esto ya hemos mencionado buena parte de la metodología de las clases de Historia de la Filosofía del IES N°5. Como actividades, al final de la explicación de cada tema los alumnos tenían que leer los apuntes subrayando lo más importante y anotando al margen las cuestiones que no entendiesen. También se les mandaba hacer uno o dos comentarios de texto de cada autor que entraba en la PAU, a modo de entrenamiento. El profesor corregía los comentarios y colgaba su propia resolución del ejercicio en la plataforma Moodle para que los alumnos pudiesen consultarla. Estos ejercicios, al igual que el examen de desarrollo, seguían el formato del examen PAU.

¿Qué aspectos de lo visto aquí nos gustaría modificar? Ninguna de las virtudes. La realización de comentarios de texto también resulta beneficiosa, en cuanto a interés en sí de cara a los objetivos de la materia y también como camino hacia el éxito en la PAU. Más que una sugerencia de cambio, lo que haremos será una sugerencia de ampliación: nos parecería conveniente que realizase también otro tipo de actividades, y la plataforma Moodle, que actualmente se usa como reservorio de materiales, podría jugar un papel interesante a la hora de proporcionar un soporte para ellas. Pero veamos primero qué es lo que ordena, recomienda y sugiere la ley educativa.

## ***2. Lo fijado: Análisis y valoración del currículo oficial de la materia y curso correspondientes que permitan justificar la programación didáctica.***

Para tratar sobre este punto nos centraremos, por una parte, en qué es lo que dice la Ley Orgánica de Educación a nivel estatal y, por otra parte, en la concreción que desde nuestra comunidad autónoma se hace de tal currículo.

En cuanto al nivel estatal, la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** es la ley actualmente vigente y en la que debemos situarnos. Como en nivel educativo

que nos ocupa es el bachillerato, ya que nuestra programación va a estar dirigida a Historia de la Filosofía, resulta recomendable tener en cuenta aquí los objetivos del bachillerato, reflejados en el Artículo 32 de dicha ley:

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

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

De manera que el bachillerato se plantea como una etapa en la que se seguirá buscando el desarrollo integral de la persona, y no puramente aspectos académicos. La educación prosigue en estos cursos, y no solo la instrucción. Así, el bachillerato se plantea en continuidad con la ESO, a pesar de no ser ya una etapa obligatoria. Es razonable hacerlo así: la formación de los alumnos no debería tener fuertes discontinuidades.

Prácticamente la totalidad de los objetivos que aquí se definen resultan relevantes para la materia de Historia de la Filosofía. A pesar de todo, el punto m se alejaría de las posibilidades de nuestra materia, a menos que en un alarde de caridad hermenéutica considerásemos que tratar en clase sobre el papel que la gimnasia jugaba en la academia platónica equivalga a “utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social”.

Otros aspectos de la lista no serían propiamente objetivos de Historia de la Filosofía, pero podrían tratarse a través de casos y ejemplos de forma cómoda y no estridente (tal es el caso del objetivo n). Los objetivos a, c, d, e, h, i y j están en estrecha concordancia con la naturaleza de la materia de la que estamos tratando, y por sí solos podrían ser la base de una justificación de la pertinencia de la inclusión de Historia de la Filosofía en el currículo del bachillerato. En cuanto a los objetivos b, g, k y l se tratarán de forma muy especial en la innovación que propondremos, lo cual también será una razón de peso para defender su utilidad e interés.

No nos quedaremos meramente en los objetivos del bachillerato, y observaremos también cuáles son los objetivos de Historia de la Filosofía. De ellos trata el **Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas**. Ante la lectura de tales objetivos, y a sabiendas de que se concretan a nivel autonómico (a través del **Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato**), es imposible no sentir la tentación de aprovechar las posibilidades que brinda el soporte informático y presentarlos de manera que la comparación sea visual y llamativa. Hemos decidido caer en tal tentación. Lo fructífero del análisis será nuestra disculpa.

Pero antes de comparar los objetivos, en aras del orden y de la simetría, trataremos primero sobre cuáles los objetivos del bachillerato para el Principado de Asturias. Se plasman en el **Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato**. En este Decreto, se mantienen los objetivos que había definido el Real Decreto del que acabamos de hablar, y se le añaden dos:

- a) Conocer, valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, histórico, lingüístico y artístico del Principado de Asturias para participar de forma cooperativa y solidaria en su desarrollo y mejora.
- b) Fomentar hábitos orientados a la consecución de una vida saludable.

Ambos objetivos pueden tener cabida en Historia de la Filosofía, si bien es cierto que no será el espacio curricular más adecuado para que se desarrollen en profundidad. El primero de estos objetivos hace referencia directamente a la idiosincrasia asturiana, si bien es cierto que tal objetivo, formulado de forma genérica (“Conocer valorar y respetar el patrimonio de la comunidad autónoma en que se vive”, o una formulación similar) podría haber sido incluido en el Real Decreto, y no ha sido así. De manera que la defensa del patrimonio se plantea como una necesidad desde el nivel autonómico, no estando en primer plano para el nivel estatal. En cuanto al segundo objetivo, es una

profundización más en el planteamiento del bachillerato como una etapa de formación de la persona.

Veamos ahora qué dice el currículo de Historia de la Filosofía. Empecemos preguntándonos con qué finalidad se defiende su presencia en la educación. Podemos recurrir a la introducción del Decreto autonómico para estudiar este aspecto en detalle. Se justifica la importancia de esta materia como guía para la acción y profundización en la comprensión de la realidad. Es mirar al pasado para ver con más claridad el presente. En el documento se hace gran hincapié en el papel de la mujer, algo a nuestro modo de ver muy necesario, ya que resultará inevitable que la mayor parte de los autores que se estudien sean varones. Los textos se presentan como la mejor herramienta, pero desde lo útil y accesible, huyendo de la mera erudición. En este documento se afirma que esta materia consolida tres competencias: tratamiento de la información, comunicación lingüística y social y ciudadana. Se plantea como un trampolín preparatorio para estudios posteriores.

¿Qué podemos decir de las orientaciones metodológicas? Lo primero, que se señala una continuidad con la materia de Filosofía y Ciudadanía. Se recomienda plantear la materia desde el análisis de problemas filosóficos teniendo en cuenta los intereses y características de los alumnos. Así, la filosofía se presentará como algo intenso y cercano. Lo que se busca es que los alumnos establezcan vínculos y relaciones entre teorías, problemas y periodos históricos.

En cuanto a los materiales, se afirma que deben ser diversos y tanto académicos como mundanos (ya que la materia es a la vez académica y mundana). En este sentido, adelantamos ahora, se planteará nuestra propuesta. Con textos académicos ya se trabajaba en el aula, se trata ahora de introducir soportes mundanos desde los que elaborar una reflexión filosófica personal que permita profundizar en la comprensión de los contenidos que se estén tratando.

Se destaca tanto la importancia de los trabajos de investigación como vía para desarrollar su pensamiento y autonomía como el valor del debate y la confrontación de ideas. La actividad racional será tanto individual como colectiva, siendo lo colectivo especialmente importante por permitir desarrollar virtudes cívicas. La tenacidad y autonomía, se dice, se considerarán “fines en sí mismos”. El valor que se les otorga resulta un tanto exagerado en tanto que no son susceptibles de evaluación. Lo coherente sería, ya de darles importancia, fijarlos como objetivos y evaluarlos. ¿Qué es lo que evita que esto se haga? ¿Tal vez la dificultad de crear una herramienta que valore su cumplimiento? El hecho es ese, que la tenacidad se evapora al no cristalizar como objetivo.

Como habíamos prometido anteriormente, presentamos los objetivos de los dos niveles, estatal y autonómico, en un formato que facilita las comparaciones.

Nivel estatal: <b>Real Decreto 1467/2007, de</b>	Nivel autonómico: <b>Decreto 75/2008, de 6</b>
--	--

<b>2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas</b>	<b>de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato</b>
<p>La enseñanza de la Historia de la filosofía en el bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer y comprender el significado y la trascendencia de las cuestiones que han ocupado permanentemente a la filosofía, situándolas adecuadamente en el contexto de cada época, entendiendo su vinculación con otras manifestaciones de la actividad humana y valorando la capacidad de reflexión personal y colectiva para acercarse a problemas filosóficos, éticos, sociales y humanísticos.</li> <li>2. Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de distintos autores, compararlos y valorar la importancia del diálogo racional como medio de aproximación a la verdad.</li> <li>3. Desarrollar y consolidar una actitud crítica ante opiniones contrapuestas a partir de la comprensión de la relación que se da entre teorías y corrientes filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, analizando la semejanza y diferencias en el modo de plantear los problemas y soluciones propuestas.</li> <li>4. Conocer y valorar diversos métodos de conocimiento e investigación para construir un método personal de elaboración del conocimiento y de autoaprendizaje, basado en el rigor intelectual en el análisis de los problemas, la libre expresión de las ideas y el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.</li> <li>5. Exponer correctamente, de modo oral y escrito, el pensamiento filosófico de los autores estudiados y tomar conciencia de que un punto de vista personal y coherente sólo puede alcanzarse a través del análisis y la comprensión de las ideas más relevantes de nuestro acervo cultural, aún de las más dispares y antagónicas.</li> </ol>	<p>La enseñanza de la Historia de la filosofía en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer y comprender el significado y la trascendencia de las cuestiones que han ocupado permanentemente a la filosofía, situándolas en el contexto de cada época, entendiendo su vinculación con otras manifestaciones de la actividad humana.</li> <li>2. Valorar la capacidad de reflexión personal y colectiva como instrumento para enfrentarse a los problemas filosóficos y al análisis crítico de la realidad actual.</li> <li>3. Leer de modo comprensivo y crítico textos filosóficos de distintos autores y autoras, analizarlos, comentarlos y compararlos, practicando y valorando el diálogo racional como medio de búsqueda de una definición colectiva de la verdad.</li> <li>4. Desarrollar y consolidar una actitud crítica ante opiniones diferentes, comprendiendo la relación existente entre las teorías y corrientes filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia y analizando las semejanzas y diferencias en su modo de plantear problemas y proponer soluciones.</li> <li>5. Conocer y valorar diversos métodos de conocimiento e investigación para hacer posible un aprendizaje personal y autónomo, y para la elaboración de un pensamiento propio basado en el rigor intelectual al analizar los problemas, en la libre expresión de las ideas y en el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.</li> <li>6. Analizar y comprender las ideas más influyentes de nuestro acervo cultural, y exponer de modo oral y escrito el pensamiento filosófico de diferentes autores o autoras, mostrando un punto de vista personal, razonado y coherente.</li> <li>7. Conocer y analizar las principales</li> </ol>

<p>6. Apreciar la capacidad de la razón para regular la acción humana individual y colectiva a través del conocimiento y análisis de las principales teorías éticas y de las diversas teorías de la sociedad, el Estado y la ciudadanía elaboradas a lo largo de la historia, y consolidar la propia competencia social y ciudadana como resultado de los compromisos cívicos asumidos a partir de la reflexión ética.</p> <p>7. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcentrismo, el etnocentrismo u otras.</p>	<p>teorías éticas y las diversas teorías de la sociedad, el Estado y la ciudadanía elaboradas a lo largo de la historia, apreciando la capacidad de la razón para regular las acciones individuales y colectivas, y a partir de la reflexión ética, asumir compromisos cívicos que consoliden la competencia social y ciudadana.</p> <p>8. Enjuiciar críticamente las propuestas excluyentes o discriminatorias que aparezcan en el discurso filosófico, como el androcentrismo, el sexismo, el etnocentrismo, la homofobia u otras.</p> <p>9. Desarrollar una conducta cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos, comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, y con el desarrollo sostenible, mostrando actitudes de responsabilidad social y participación en la vida comunitaria.</p>
---	--

¿Qué podemos señalar en la comparación? Pocas diferencias. En cuanto a forma, la formulación autonómica es sensible al género “los autores y las autoras”, mientras que la estatal sobreentiende ese aspecto mediante el uso del plural genérico. También resulta interesante la inclusión de la homofobia, un campo en el que el Real Decreto tal vez no se introducía por no reparar en ello, por no querer generar polémica (dudamos que sea esta la explicación) o por creerlo improcedente. Por lo demás, la concreción autonómica es poco más que una mera recolocación geográfica de las expresiones utilizadas en el Real Decreto. Uno y otro documento apuntan a lo mismo.

Como ya podíamos suponer, tras la lectura de la justificación y de los objetivos del Bachillerato, los objetivos de la Historia de la Filosofía giran en torno a asegurar la convivencia y a fomentar el desarrollo intelectual y el uso de la razón. Esta doble vertiente, individual y social, resulta coherente con las necesidades de nuestra sociedad. Desde la democracia conviene fomentar tales valores. Pero no se trata de la búsqueda del conformismo: se trata de animar la llama de la disidencia para evitar que el sistema se desmorone. Es mantener viva y despierta la razón para evitar la catástrofe. El factor social y dialógico, siempre desde el respeto, modulará las disidencias individuales, llegando a un consenso compartido y blando en el que se limarán las asperezas. Ante lo emotivo del contacto humano, las aristas de las ideologías más cortantes quedarán romas. Así, lo comunitario actúa como lija de lo individual, de los monstruos que pueda producir ese sueño de la razón al que animaremos a los alumnos.

¿Y los contenidos? Definir a través de qué contenidos se intentarán conseguir los objetivos es un avance hacia una mayor delimitación (en el sentido más literal, de marcar unos límites) del currículo. Aquí nos encontramos que los contenidos que se

definen no son una mera “sustantivización” de las acciones ya definidas por los objetivos (no lo son excepto en el caso de los contenidos comunes, que sí pueden interpretarse como tal cosa), sino que también se define qué autores de la Historia de la Filosofía deberán tratarse. Estos autores pasarán a ser los hitos de la materia, desde el significado etimológico de la palabra. Serán mojones, piedras que permitirán orientarse en el camino. Todo paseante que se enfrente a la materia, sea docente o discente, deberá detenerse en ellos y prestarles atención.

Visto lo fructífero de la comparación que acabamos de hacer, adoptaremos el mismo formato en este caso:

<p>Nivel estatal: <b>Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas</b></p>	<p>Nivel autonómico: <b>Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato</b></p>
<p>1. Contenidos comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Análisis y comentario de textos filosóficos, empleando con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.</li> <li>– Participación en debates, utilizando la exposición razonada del propio pensamiento.</li> <li>– Exposición por escrito de las propias reflexiones sobre las preguntas filosóficas básicas, incorporando críticamente el pensamiento de los distintos autores estudiados.</li> </ul>	<p>1. Contenidos comunes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación, planteamiento y análisis crítico de cuestiones y problemas filosóficos.</li> <li>- Búsqueda y selección de información utilizando distintas fuentes incluidas las tecnologías de la información y la comunicación. Tratamiento y análisis crítico de la información. Contraste y valoración de la pertinencia tanto de las fuentes manejadas como de los contenidos hallados.</li> <li>- Comentario de textos (filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos, económicos u otros), definiendo y manejando con propiedad y rigor los conceptos y términos específicos. Análisis y exposición crítica del pensamiento de diferentes autores y autoras. Identificación de las ideas principales y de la estructura argumentativa. Reconocimiento del contexto histórico del texto, y de su relación con otras ideas, incorporando las propias reflexiones y construyendo un pensamiento autónomo que permita mantener una actitud crítica ante los errores, incoherencias e intentos de justificar cualquier forma de discriminación pasada o presente. Establecimiento de conclusiones.</li> <li>- Realización de informes escritos y exposiciones orales. Redacción de paráfrasis y elaboración de esquemas. Exposición razonada de ideas y opiniones propias. Cita adecuada de</li> </ul>

	<p>autores o autoras y fuentes. Utilización de los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación para exponer información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparación y participación en diálogos y debates. Argumentación razonada del propio pensamiento en contraste con el de otras personas. Respeto y valoración de las opiniones de los demás. Valoración de la razón como el instrumento adecuado para alcanzar acuerdos.</li> <li>- Realización de trabajos cooperativos, asumiendo responsablemente y de forma igualitaria las tareas propias y colectivas.</li> <li>- Actitud responsable y cívica de colaboración y participación que contribuya a la convivencia pacífica y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.</li> <li>- Actitud crítica ante los intentos de justificar cualquier tipo de discriminación.</li> </ul>
<p>2. El origen de la filosofía. La filosofía antigua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los orígenes del pensamiento filosófico.</li> <li>- Sócrates y Platón.</li> <li>- Aristóteles.</li> </ul> <p>3. La filosofía medieval:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía y religión. Agustín de Hipona.</li> <li>- Tomás de Aquino y la filosofía escolástica.</li> </ul> <p>4. La filosofía moderna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El renacimiento y la revolución científica.</li> <li>- El racionalismo continental: Descartes.</li> <li>- La filosofía empirista: de Locke a Hume.</li> <li>- La Ilustración. El idealismo trascendental: Kant.</li> </ul> <p>5. La filosofía contemporánea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La filosofía marxista: Carlos Marx.</li> <li>- La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.</li> <li>- La filosofía analítica y sus principales representantes.</li> <li>- Otras corrientes filosóficas del siglo XX.</li> <li>- La filosofía española.</li> </ul>	<p>2. El origen de la filosofía La filosofía antigua</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los orígenes del pensamiento filosófico: los presocráticos.</li> <li>- Sócrates y Platón.</li> <li>- Aristóteles.</li> </ul> <p>3. La filosofía medieval</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.</li> <li>- El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino.</li> </ul> <p>4. La filosofía moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El Renacimiento y la Revolución Científica.</li> <li>- La filosofía racionalista: Descartes.</li> <li>- La filosofía empirista: Locke y Hume.</li> <li>- La Ilustración. El idealismo trascendental: Kant.</li> </ul> <p>5. La filosofía contemporánea</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El materialismo histórico: Marx.</li> <li>- La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.</li> <li>- La filosofía analítica y otras corrientes filosóficas del siglo XX.</li> <li>- La filosofía española.</li> </ul>



--	--

La separación tajante entre contenidos comunes y contenidos que no lo son es mía, y tiene como fin facilitar la comparación entre ambas leyes. Ante esta tabla, resulta evidente que el nivel de detalle en la especificación de los objetivos comunes es mucho mayor a nivel autonómico. Los contenidos comunes autonómicos son una plasmación (“sustantivización”, que decíamos antes) más detallada de los objetivos que se habían definido. Es, como mínimo, síntoma de una mayor sensibilidad ante estos aspectos, y tal vez de un mayor compromiso con los objetivos fijados.

En cuanto a los contenidos no-comunes, los cambios no son grandes. Resulta llamativa la descarga de la importancia de la filosofía analítica, que en el Principado de Asturias ya no tendrá un tratamiento separado de las demás corrientes del siglo XX. También resulta interesante ver cómo la visión de la filosofía medieval es diferente en una y otra. Resulta más moderno y menos comprometido con la religión el currículo del Principado de Asturias, además de colocar en escena a Ockham y a Anselmo de Canterbury, lo que aporta una mayor pluralidad.

Por último, como detalle menor y más bien pintoresco, es remarcable la desaparición de ese “Carlos” ante el apellido de Marx, arcaísmo procedente de una época en la que los nombres propios se traducían. En el Real Decreto rechazan esta práctica de forma clara cuando se trata de Marx, pero no cuando se habla de “Guillermo” de Ockham. Hay inercias que son poderosísimas, y cuesta trabajo resistir la resaca de los nombres.

¿Qué conclusiones podemos extraer del análisis que acabamos de hacer? Principalmente, que desde el currículo oficial se nos dirige a enfocar la Historia de la Filosofía como una materia en la que se fomente lo intelectual y la convivencia y en la que el tratamiento de los problemas filosóficos aportados por la tradición sea histórico, ubicado en las condiciones materiales que lo originaron y a la vez resulte cercano a los alumnos. Se hace un llamamiento al uso de la diversidad de materiales y de actividades, de tal manera que en ellos confluyan también el pasado y el presente. El mayor problema para nuestra tarea es que la selección de contenidos es muy amplia, y el tratamiento detallado, profundo y ameno de las cuestiones que plantean se dificulta por la menor duración de 2º de Bachillerato respecto a otros cursos, por la existencia de la prueba de acceso a la universidad. Surge, entonces, el problema de tener que introducir apretadamente en el aula conceptos que deben ser masticados y reflexionados. Historia de la Filosofía encaja a presión en el marco temporal en que hay que ubicarla, y eso dificulta un tratamiento de los problemas tan cercano al alumno como nos gustaría que fuese. Pero no todo está perdido, y aún quedan espacios donde concretar esos consejos metodológicos, interesantes y deseables pero al parecer materialmente inviables, que proponía el currículo.

### **3. Lo pensado: *Propuestas innovadoras y de mejora a partir de la reflexión sobre la práctica.***

Hemos llegado al punto clave, donde confluirá lo percibido y lo legislado para dar lugar a una justificación (si se quiere, a una justificación pasional, no basada en lo leído sino en lo vivido) de la Programación Didáctica que propondremos en la parte siguiente. De lo legislado acabamos de tratar en el punto dos. De lo vivido hemos tratado, en buena medida, en el punto uno. Pero solo en buena medida.

Las prácticas de este Master han sido una experiencia inolvidable, pero no lo son todo. Durante este curso, y durante algunos cursos anteriores, hemos estado en contacto con lo pedagógico. Magisterio, en la especialidad de Educación Primaria, fue un primer acercamiento –de hecho, bastante profundo– al mecanismo de las instituciones escolares, a la psicología del niño y a las estrategias metodológicas docentes. Cada materia tenía sus propias peculiaridades, y no es este el lugar para hacer una valoración pormenorizada de todas y cada una de ellas. Hablaremos sobre el “aura” general. Guardamos en la memoria algunas asignaturas brillantes y poderosas en cuanto a capacidad de los profesores para transmitir ideas y conocimientos prácticos, a la vez que para impulsar a una reflexión profunda sobre los mecanismos más ocultos que rigen la educación, y otras cuyo valor estribaba en mostrar lo que no se debería hacer.

¿Proceder de Magisterio hace que el Master en el que se inserta este Trabajo haya sido redundante? En algunos puntos lo ha sido. Ya conocíamos el mapa histórico general de leyes educativas que han dado origen a la que actualmente está en vigor, y que ha sido el objeto del primer bloque de Procesos y Contextos Educativos. Pese a todo, el repaso ha sido interesante: condensar toda la información en unas pocas sesiones ha permitido una visión más holística, totalizadora. También sabíamos programar, que ha sido uno de los pilares de Diseño y Desarrollo del Currículum y de Aprendizaje y Enseñanza de la Filosofía. Pero, aunque supiésemos programar, colocar los objetivos, contenidos y demás participantes en la representación sobre el teatrillo de la Unidad Didáctica, la obra que les hemos hecho representar no ha sido la misma. Y no solo porque los contenidos de Secundaria sean diferentes a los de Primaria. La diferencia no deriva de la complejidad de la materia, sino de las intenciones que guían a la planificación de unos y otros estudios.

Estas intenciones se encarnan, al menos hasta cierto punto, en objetivos explícitos del Máster, pero no eran tan visibles en Magisterio (de hecho, sólo se nos han hecho perceptibles por la comparación entre ambos). ¿A qué enseñaban en la antigua diplomatura de Magisterio, y a qué enseñan en el actual Master de formación del Profesorado? En Magisterio se enseñaba ante todo a continuar las prácticas que ya se estaban desarrollando en los centros escolares. En el Master, sin embargo, se enseña a romper con ellas. A innovar, como se ha podido ver en Innovación e Investigación Educativa, en las prácticas y en este mismo Trabajo. Pero la asignatura de Innovación

no tiene equivalente en la diplomatura de Magisterio (desconozco el estado de los planes de Grado). Y no tiene equivalente ni como materia ni como tópico.

Magisterio preparaba a sus alumnos para ser técnicos, pero este Master los prepara para otra cosa. Una cosa a la que podemos darle muchos nombres. Podemos decir que los prepara para ser perfeccionistas, rebeldes o artistas. Parafraseando al clásico lema ilustrado, podemos decir que este Master saca a los profesores de su, aún no autoculpable, minoría de edad. Magisterio, al menos desde nuestra experiencia, preparaba al profesor para cruzar la calle de la mano del libro de texto. Se basaba en enseñar prácticas escolares más cercanas a la escuela tradicional que a lo defendido por la Escuela Nueva (de la que, sin embargo, nunca se cansaban de hablarnos). Mis tutores de prácticas de Primaria eran bellísimas personas comprometidas con el bienestar de sus alumnos, pero tanto ellos como sus compañeros de ciclo delegaban el diseño de sus clases en las directrices de tal o cual editorial. El profesor explicaba, los alumnos respondían individualmente a las actividades del libro, se corregían las actividades, se hacían exámenes. No había trabajos de equipo y se percibían claramente las disciplinas de las que hablaba Foucault<sup>1</sup>. Los colegios de Primaria en las que aterrizamos eran transmisivos, verticales y centrados en los contenidos. Y desde Magisterio no se promovió la disidencia sino el conformismo.

En cambio, en el Master se promueve la disidencia, una disidencia razonada y justificada. El grado de reflexión sobre la actividad docente es mucho mayor, y se ha dado de forma amplia en toda Procesos y Contextos Educativos y Sociedad, Familia y Educación, y de forma específica en Complementos de Formación y en Aprendizaje y Enseñanza. Los profesores no solo señalan cuestiones, sino que se impulsa a los alumnos a elaborar ellos mismos su reflexión. La pretensión de que mejoremos lo dado también es mucho mayor que en Magisterio. Prueba de ello es que este Trabajo Fin de Master tiene que incluir un elemento de innovación. Ninguno de los profesores del Master ha mencionado la Escuela Nueva, pero no se la echa de menos, porque la metodología centrada en el educando forma parte de los anhelos de los que lo estamos estudiando. Y no en forma de palabrerío burocrático, sino de hechos consumados.

Para crear una metodología verdaderamente centrada en el educando (y no descentrarla por la fuerza de azares e ideas preconcebidas) ha sido útil lo aprendido en Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, que también enlazaba con materias de Magisterio. Poseer una visión general sobre cómo son los alumnos y las posibilidades de ampliarla (ha sido muy interesante la información que se nos ha dado en varias asignaturas del master sobre herramientas de búsqueda de información) es vital a la hora de desarrollar nuestra tarea. También la visión de la relación de las familias con el centro y de la acción tutorial (Sociedad, Familia y Educación y tercer bloque de Procesos y Contextos Educativos) son muy importantes para nuestro futuro, y el peso que se les daba en Magisterio a estos temas es muchísimo menor que el que se les ha dado en el Master (a pesar de que Magisterio tenía muchas más horas teóricas que el

---

<sup>1</sup> Foucault, 1979.

Master y que la totalidad de los maestros de Primaria van a ser tutores, algo que no ocurrirá necesariamente con los profesores de Secundaria).

Las prácticas del Master, de las que ya hemos hablado en detalle anteriormente, encajan perfectamente con esta atmósfera que predomina en el Master. La disidencia razonada y el afán de mejora, siempre desde la preocupación por el alumno, han sido una constante. Estas prácticas han sido la experiencia más intensa y envolvente de todas las que hemos tenido, y constituyen el broche de oro de los aprendizajes teóricos y las experiencias prácticas anteriores. Concretando en 2º de Bachillerato, ya hemos señalado, en el apartado interior, las grandes virtudes que para nosotros tiene la forma de actuar de nuestro tutor en esta materia y los aspectos en los que creemos que podría haber una mejora.

Nuestra propuesta de mejora será incluir en la metodología de Historia de la Filosofía actividades que partan de viñetas y tiras cómicas. El mecanismo será el siguiente: durante la explicación de cada autor se abrirá un tema de debate en el Moodle de la asignatura que consistirá en una viñeta o tira y unas actividades, elaboradas por la docente, que impulsen a los alumnos a relacionar lo que muestra la imagen con lo visto en clase. Los alumnos responderán en el propio foro, no pudiendo leer las respuestas de sus compañeros hasta que ellos mismos envíen su solución. Confiamos en que las diferencias de parecer entre los alumnos impulsen a la realización de un debate, que será una buena manera de ampliar la reflexión sobre los contenidos tratados y comprenderlos con una mayor profundidad e interrelación, amén de favorecer el diálogo y la disensión razonada como virtudes cívicas. La realización de estas actividades tendría un peso en la nota final de la materia.

¿Por qué este TFM se titula “Historia de la Filosofía con sentido del humor”? Porque el humor será un ingrediente esencial en nuestras clases, y estará presente de una forma especial en las actividades que introducimos como innovación. La experiencia en las clases nos ha mostrado de qué manera el humor hace más fluidas las relaciones entre profesores y alumnos, mejora el clima del aula y ayuda a fijar conocimientos. Para esto último, valga un ejemplo.

La unidad didáctica que expliqué en Historia de la filosofía trataba sobre el racionalismo. En la exposición oral utilicé recursos humorísticos a menudo, siempre con buenos resultados. Los esquemas que apoyaban la exposición fueron serios en todo momento excepto en la explicación de la distinción cartesiana entre ideas adventicias, ficticias e innatas, en las que proyecté una viñeta de S. Harris. La viñeta no estaba relacionada directamente con la tipología, pero se podía relacionar con facilidad. En el comentario de texto sobre el argumento ontológico de Descartes que realizaron unos días después, la mayor parte de los alumnos la clase reflejaron la distinción entre los tres tipos de ideas de forma correcta, aunque tal cosa no se les pedía de forma explícita y a pesar de que en algunos casos el resto del comentario estaba muy mal realizado. Esto refleja de qué manera este tipo de recursos que combinan imagen, texto y humor se pueden relacionar con los contenidos del aula con el fin de hacerlos más impactantes y más comprensibles.

Ya he expuesto nuestra propuesta de mejora de una forma breve y un tanto ensayística. En la segunda parte de este trabajo trataré de sistematizar y concretar las propuestas, justificando la innovación y definiendo de forma nítida y clara la programación que propongo. Los comentarios sobre el marco legal hechos en esta primera parte también serán útiles. Dentro de ese marco pintaremos nuestro esbozo, siempre teniendo presente la doble presión que señalábamos en la introducción.

## **PARTE 2: *Lo propuesto***

Esta segunda parte del Trabajo Fin de Master está destinada a concretar y justificar la propuesta de innovación y a exponer nuestro diseño de una programación didáctica. Para continuar con el tema que estábamos tratando al final de la parte anterior, expondremos primero la parte de la innovación. Así, además, nuestra programación didáctica se hará más comprensible.

### **La propuesta de innovación**

#### **1. Justificación: diagnóstico inicial y marco teórico**

Aquí trataremos de introducir dentro de un marco teórico las cuestiones que percibimos y de la que ya nos hemos hecho eco antes. No lo haremos por puro afán erudito ni intelectualista, sino con el fin de justificar la innovación que planteamos. También ahondaremos en el diagnóstico inicial haciendo referencia a cuestiones que no hemos tratado de una manera lo suficientemente detallada en la parte anterior.

Será el diagnóstico lo que tire del marco teórico. Comenzaremos tratando sobre los ámbitos de mejora detectados. ¿Cuáles son las necesidades a las que tenemos que atender y las posibilidades que se nos plantean? Nuestro análisis se centrará, por una parte, en los destinatarios de la innovación (esto es, en las características de los alumnos a los que va dirigida) y, por otra parte, en el contexto (es decir, el aula, el centro y el departamento; pero también instancias que quedan aparentemente fuera de los muros como pueden ser el barrio) donde se llevará a cabo la innovación.

##### **a) Los alumnos.**

¿Quiénes son los alumnos a los que va dirigida nuestra innovación? Lo primero que podemos decir de ellos es que son individuos de entre dieciséis y diecinueve años. La edad es un parámetro relevante, así que nos detendremos brevemente para tratar sobre las características de los adolescentes de este tramo de edad.

Para un primer acercamiento a estas cuestiones podemos recurrir a las teorías de Piaget, y a su conocidísima división en etapas del desarrollo cognitivo del niño. En un primer momento, Piaget defendía que la etapa de las operaciones formales, en la cual el sujeto realiza operaciones sobre operaciones, y no directamente sobre datos de la realidad (como hacía antes, cuando aún estaba en el estadio de las operaciones concretas) se empezaba a adquirir a los 11-12 años de edad y se consolidaba hacia los 14-15 años. Pero las investigaciones realizadas por Lovell en 1961 mostraron cómo cierta cantidad de sujetos de 15 años o incluso mayores no habían alcanzado tal etapa, lo que hicieron a Piaget reformular su teoría en este punto<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Carretero, 1985

Teniendo en cuenta que lo que se plantea en las materias que tienen que ver con la Filosofía requieren de las operaciones formales (la Filosofía misma se suele definir como un saber en segundo grado, incluso su propia concepción sería el resultado de una operación formal), debemos prepararnos para la situación de que algunos de nuestros alumnos no estén psicológicamente preparados para comprender los contenidos de esta materia. Estamos firmemente convencidos de que la mayoría de los actuales casos de fracaso pueden ser solucionados, pero no nos atreveríamos a afirmar que la totalidad de los alumnos sean capaces de manejar los conceptos propios de la materia sin mayores dificultades.

A pesar de todo, las teorías de Piaget han sido superadas por planteamientos más integradores, como es el caso de la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples. Gardner reconocía la gran contribución de Piaget al estudio de la inteligencia, pero rechazaba la decisión de este de centrar el análisis del desarrollo cognitivo en el pensamiento lógico-matemático<sup>3</sup>. Hacer esto dejaba fuera otros tipos de inteligencia como la artística y la emocional. La teoría de Gardner se presenta como una contribución más flexible y más sensible variedad de ritmos y de direcciones en que se produce el desarrollo de la mente, según los genes y el medio.

Ubicarnos en una perspectiva más cercana a la teoría de Gardner que a la de Piaget nos permite huir del peligro de reduccionismos, en concreto del peligro de perder de vista otras facetas del mundo de la vida y de mantener ante los ojos solamente los avances del razonamiento del alumno. Tal inteligencia lógico-matemática tendrá una gran importancia en la asignatura, pero no podrá ser el único elemento al que esta se encamine.

Siguiendo la teoría de Ausubel, podemos decir que el aprendizaje que en todo momento defenderemos para esta asignatura (no solo para la innovación) es un aprendizaje significativo. Ahora bien, Ausubel defendía un aprendizaje significativo por recepción<sup>4</sup>, y en este punto nosotros nos distanciamos de su planteamiento. A pesar de que buena parte de la asignatura estará destinada a provocar este tipo de aprendizaje preferido por Ausubel, nosotros creemos que tal aprendizaje no es lo suficientemente completo, y por eso proponemos la innovación. Además, somos de la creencia de que el potencial que tiene la clase expositiva a la hora de interesar a unos alumnos de la edad de los nuestros es menor que el de otros formatos, y que conviene al menos combinar a esta con aquellos. Preferimos vernos a nosotros mismos como docentes, más que como ponentes, como mediadores, siguiendo la teoría de Vygotsky<sup>5</sup>.

Antes de seguir avanzando, queremos señalar una serie de cuestiones que hemos investigado sobre la población concreta a la que va a dirigirse nuestra innovación, para desde ahí preguntarnos cuáles son las necesidades sentidas por estos alumnos. Con el fin de recabar información sobre este punto, hemos incluido varias preguntas específicas en la encuesta sobre satisfacción que se les pasó a los alumnos de 2º B de Bachillerato a

---

<sup>3</sup> M. D. Prieto y otros, 2003

<sup>4</sup> J. A. García, 1990

<sup>5</sup> A. Álvarez y P. del Río, 1990

finales de curso. Los resultados obtenidos apoyan con fuerza la innovación que planteamos, si bien nos hacen ver un punto donde podría darse un problema a la hora de llevarla a cabo.

La encuesta consistía en una serie de enunciados, ante los cuales se planteaba una escala del 1 al 10 y se pedía a los alumnos que puntuasen las afirmaciones según su opinión. No trataremos aquí sobre los resultados de cada una de las preguntas de la encuesta, pues no lo consideramos relevante para lo que estamos tratando. A grandes rasgos, podemos decir que la satisfacción general con la materia es muy alta (superior a un 8 sobre 10). En cuanto a las sentencias que introdujimos para detectar de qué manera recibirían los alumnos la innovación que proponemos, los resultados son prometedores para nosotros.

La primera de ellas era la siguiente oración “Creo que sería interesante que en Historia de la Filosofía se planteasen actividades basadas en películas, series televisivas y viñetas cómicas”. La puntuación otorgada por los alumnos fue siempre muy alta, tanto que la media entre los resultados es un 8,91. Sus expectativas ante actividades como las que proponemos, por lo tanto, son muy favorables, y también se abre la puerta para proponer otras basadas en películas y series televisivas. Elegimos aquí el formato de las viñetas por su facilidad para reproducirse, porque ocupan poco espacio y no necesitan un soporte específico y porque leerlas no supone a los alumnos tanto tiempo como supondría ver una película o un episodio de una serie (y el tiempo, en 2º de Bachillerato, es un bien escaso).

La segunda de las frases que introdujimos fue “Me gustaría que en el foro de Moodle se desarrollasen debates sobre los temas que se tratan en clase”. Aquí la media obtenida fue mucho inferior, un 5,67, y hay que destacar que las puntuaciones dadas por los alumnos estaban muy polarizadas, siendo siempre o muy altas o muy bajas. La causa de las bajas puntuaciones puede ser que los alumnos se encuentren disgustados ante este tipo de actividades, pero parece más probable<sup>6</sup> que la causa sea que la plataforma Moodle no les evoque una imagen positiva por su uso en otras materias (un uso que, pese a todo, no tiene nada que ver con el que se viene haciendo en Filosofía ni con el que proponemos aquí nosotros).

Esto nos señala un peligro que debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo esta innovación: las reservas de buena parte de los alumnos ante el Moodle. Para luchar contra estas reservas deberíamos presentar las actividades de forma lúdica, de tal manera que no les causase estrés ni se sintiesen vigilados a cada clic del ratón. Tenemos que lograr que se forjen una imagen ajustada de lo que estas actividades van a ser en cuanto a su peso en la nota, y ser sensibles a sus quejas y sugerencias una vez la innovación esté en marcha. Mantenemos el uso de la plataforma porque los alumnos ya están familiarizados con ella y porque resulta cómoda, pero en caso de mantenerse este

---

<sup>6</sup> Nos parece más probable porque en la oración “Me parecería útil disponer de más actividades optativas de la asignatura en Moodle” la nota es un 5,96, y en general las puntuaciones de todas las preguntas que incluyen la palabra Moodle son más bajas de lo que cabría esperar, especialmente si las comparamos con preguntas en las que la referencia a esta plataforma virtual no aparece.



rechazo nos plantearíamos cambiar la ubicación de estas actividades a otro espacio virtual, como puede ser un blog o una web.

La encuesta también nos permite detectar cuáles son para los alumnos las necesidades comparativas, esto es, la diferencia entre lo que debería ser y lo que es. En este punto se detecta que la satisfacción con la materia hace temer cualquier cambio. De hecho, es llamativo cómo en muchos de los casos en que se daba puntuaciones altas a las oraciones que versaban sobre introducir debates o actividades diferentes a las habituales, los alumnos aclaraban en el apartado destinado a sugerencias que a su modo de ver la asignatura estaba bien tal cual estaba y no necesitaba ningún cambio. Podemos decir que el temor a lo nuevo se impuso, en estos casos, a la esperanza ante una mejora. A los alumnos la asignatura les parecía ya lo suficientemente buena, pero a nosotros nos parece que aún podría mejorarse algunos aspectos, para hacerla más interesante para los propios alumnos y para ajustarse más a lo que la ley propone, y con lo que estamos de acuerdo.

Las necesidades normativas, que son las pautas que establece la legislación educativa, coinciden con nuestras necesidades percibidas (esto es, las que captamos en primera persona a la hora de analizar cómo es y debería ser la materia), lo que no deja de ser una suerte. A pesar de las reservas que hemos visto que presentan algunos alumnos, y apoyándonos en las ilusiones y motivaciones que ellos mismos muestran (por lo que creemos que la innovación sería bien recibida)

## **b) El contexto**

Ya hemos tratado sobre las características del centro, del departamento y del barrio en la primera parte de este trabajo. De lo que ya hemos dicho anteriormente, podemos extraer como conclusión que se trata de un entorno idóneo para la introducción de la innovación que planteamos.

Empecemos hablando del departamento. Teniendo en cuenta que los docentes del departamento son partidarios de metodologías participativas y centradas en el educando, todo cambio que propongamos en este sentido será bien recibido, y más si se lleva a cabo en la materia que más se aleja de estos ideales. Otro de los rasgos principales de la innovación que proponemos es el uso de las nuevas tecnologías, y esto encaja también muy bien con la personalidad del departamento, ya que en él el uso de las nuevas tecnologías es totalmente cotidiano. Todos los docentes del departamento utilizan ordenador de forma habitual tanto en la preparación de sus clases como dentro de estas, y están acostumbrados a resolver las pequeñas incidencias que puedan surgir (problemas con la conexión a Internet, problemas del proyector, pequeños fallos en el funcionamiento de los aparatos, etc.). Se percibe una fuerte preferencia entre todos los docentes del departamento por el sistema operativo Apple, mientras que todos los ordenadores del centro tienen el sistema operativo Windows. No obstante, esto no resulta problemático, ya que no se presenta ninguna clase de incompatibilidad entre

estos dos sistemas a la hora de trabajar con el Moodle y con los archivos en que se depositan las actividades que proponemos.

En cuanto al centro, ya hemos destacado su apoyo a las innovaciones pedagógicas. La dotación de las aulas también es muy adecuada para nuestra innovación. El aula en que se desarrollan las clases de Historia de la Filosofía dispone de un ordenador con conexión a Internet, conectado a un cañón proyector. Esto será lo que necesitemos para trabajar en clase sobre la innovación (hay que tener en cuenta, a pesar de todo, que como ya detallaremos la mayor parte de las actividades de la innovación se desarrollarán en horario extraescolar).

Por último, en lo que respecta al barrio, no utilizaremos de una forma directa sus posibilidades y recursos en esta innovación. La mención al barrio sí nos permite, de todas maneras, tratar sobre las familias. La mayor parte de las familias son de clase media-alta, con cierto nivel de estudios y preocupadas por el aprendizaje de sus hijos. Son razonables y tienen una mentalidad abierta, no siendo habitual que presenten quejas ante los contenidos de asignaturas (por ejemplo, el temario de Ética y Ciudadanía, de 4º de ESO, que incluye una Unidad Didáctica dedicada a educación sexual nunca ha recibido ninguna queja por parte de las familias). El nivel de preocupación de las familias, junto con su nivel económico, hace que todos los alumnos de 2º de Bachillerato dispongan de acceso a un ordenador en sus hogares. Esto contribuye también a hacer posible la innovación que proponemos.

### **c) La innovación**

En el marco que hemos señalado, planteamos nuestra innovación, que será una innovación metodológica. ¿Por qué motivo hacemos esta propuesta, y no otra, para satisfacer las necesidades que hemos planteado?

Como ya hemos comentado, la metodología de esta materia se basaba hasta ahora en la clase expositiva. Esto entronca con unos planteamientos de la enseñanza más intelectualistas que desde el aprender haciendo, más con la “lectio” medieval que con el desarrollo de las potencialidades del alumno<sup>7</sup>. Bien es cierto que también se plantean actividades (los comentarios de texto), pero están centradas en la comprensión de la teoría de los autores desde dentro de la propia teoría, dejando poco espacio para la reflexión personal y para el debate, cuestiones a las que el marco legal daba gran relevancia y a las que nosotros también les otorgamos mucha importancia. Nos parece importante reivindicar, aquí, la importancia de plantear actividades en las que la creatividad pueda desarrollarse. En Historia de la Filosofía, a diferencia de lo que ocurre en este mismo centro en Filosofía y Ciudadanía de 1º de Bachillerato, no hay muchos espacios para la creatividad y el uso libre de la razón. Creemos que la falta de estos espacios es una carencia que debe suplirse, porque actividades de este tipo poseen gran potencial para la consecución de la competencia básica de “aprender a aprender”, pero

---

<sup>7</sup> De la Torre, 1991, 1

también un fuerte potencial motivador, lo que podría aumentar el interés de los alumnos por lo que estamos explicando (a los resultados de la encuesta nos remitimos).

Las actividades que proponemos se enmarcarían dentro de una metodología heurística. En palabras de S. De la Torre, una metodología heurística es “al mismo tiempo una actitud y una forma de proceder en la enseñanza-aprendizaje, en la que prima la indagación sobre la recepción”<sup>8</sup>. En concreto, el tipo de metodología heurística que proponemos es un aprendizaje por descubrimiento orientado, sin descuidar la vertiente comunitaria (el aprendizaje entre iguales). Lo heurístico y lo creativo están estrechamente emparentados, y de hecho lo heurístico es siempre creativo. Si la clase expositiva era un tipo de enseñanza centrada en el docente, con este planteamiento nos acercamos más a una enseñanza cercana en el alumno, equilibrando la materia y saliendo del esquema medieval en el que corríamos el riesgo de encasillarnos. Las actividades que planteamos podrían considerarse, según la terminología utilizada por Ignacio Izuzquiza<sup>9</sup>, nuestro pequeño laboratorio de investigación conceptual.

A pesar de la mención a Izuzquiza que acabamos de hacer, tenemos que aclarar que nuestra propuesta es más informal y menos pautada que las que él elabora en su libro. Pero no por ello nuestras viñetas dejan de ajustarse a las características que él define como propias de los laboratorios, ni de constituir un entorno fetén desde el que plantear una traducción, tal como él la define:

“En lugar de nivel, proponemos hablar de <<traducción>> (designación actual de aquel antiguo y respetable término de <<divulgación>>). Una traducción puede llevarse a cabo cuando se conoce bien el objeto de la traducción y, al mismo tiempo, se domina el ámbito a que ese objeto va a ser traducido o <<entregado>>.”<sup>10</sup>

En nuestro caso, traduciríamos las viñetas al “mundo” de la Historia de la Filosofía, y el “mundo” de la Historia de la filosofía a la realidad de los alumnos, de la que los contenidos de las viñetas forman parte. Es un camino de ida y vuelta de resultados provechosos, y en algunos de cuyos tramos sugeriremos a los alumnos que ellos mismos elaboren traducciones entre el lenguaje del mundo cotidiano y el “filosofés”.

Las actividades que proponemos permitirían a los alumnos asentar sus conocimientos de Historia de la Filosofía a la vez que se posicionan ante el mundo desde una perspectiva crítica y creativa, genuinamente filosófica. Nos parece especialmente importante que el humor esté presente tanto en las tiras y viñetas como en la formulación de las actividades. Menchén Bellón<sup>11</sup> considera que el humor es la primera de las estrategias para trabajar en clase de manera creativa<sup>12</sup>. El humor posee un

---

<sup>8</sup> De la Torre, 1991, 2

<sup>9</sup> Izuzquiza, 1982

<sup>10</sup> Izuzquiza, 1982: 12

<sup>11</sup> Menchén, 1991

<sup>12</sup> Creemos que de las demás estrategias que menciona (juego, relajación, trabajo en equipo, analogías, audición creativa, búsqueda, discrepancias, escritura creativa, lectura creativa, paradojas, interdisciplinariedad, preguntas provocativas, tolerancia y visualización) únicamente la audición creativa

atractivo que puede acercar a los alumnos a la materia, un poder crítico de cuestionamiento de lo establecido muy interesante para todo lo que tiene que ver con la filosofía y la capacidad de resolver tensiones que puedan surgir durante el trato social. Por todo eso, el humor es para nosotros un elemento muy deseable, tanto en estas actividades de las que estamos tratando ahora como en las clases en general.

En resumen: estas actividades podrían tener la interesante capacidad de interesar a los alumnos, de “enrolarlos” (si tomamos prestada la terminología de la teoría del Actor-red) en nuestro proyecto, además de ayudarles a reflexionar más en profundidad sobre los conceptos trabajados en clase, relacionándolos entre sí y mejorando su comprensión de ellos. Damos así una respuesta a los problemas académicos relacionados con la comprensión y con la motivación.

## **2. Objetivos de la innovación.**

Definimos como objetivos de la innovación los siguientes:

- Suscitar procesos de pensamiento que ahonden en lo estudiado en clase, provocando que el alumno relacione los contenidos propios de cada unidad Historia de la Filosofía con el resto de la asignatura, otras materias y situaciones cotidianas.

- Favorecer el aprendizaje significativo desde una perspectiva cercana al aprendizaje por descubrimiento a través de la relación de lo académico con lo cotidiano efectuada por el propio alumno.

- Atraer la atención de los alumnos, al presentar la disciplina de una manera cercana, humorística e ingeniosa.

- Crear un espacio en la materia en el que desarrollar el disenso razonado, el intercambio de opiniones y la colaboración entre los alumnos para la resolución de problemas

- Mejorar las capacidades comunicativas del alumno en lengua escrita en situaciones comunicativas que se ubican entre lo formal y lo informal.

## **3. Desarrollo de la innovación**

La innovación, como ya hemos visto, consiste en una serie de actividades que darán lugar a debates y que se colgarán en el Moodle de la asignatura. Tales actividades se realizarán durante todo el curso, al ritmo de las explicaciones del aula, y completarán aquellas además de ampliarlas.

Los recursos necesarios para el adecuado desarrollo de la innovación serán una serie de materiales didácticos elaborados por la docente, que consistirán en una viñeta o

---

estaría ausente en las actividades que proponemos. De manera que está plenamente justificado considerar que la innovación que aquí planificamos está destinada a implantar la creatividad en clase.

tira cómica y una serie de preguntas que relacionen lo que muestra tal viñeta o tira con lo visto en clase. Las preguntas serán abiertas y permitirán la relación de contenidos de diversa índole. En el Anexo se presentan varios ejemplos de actividades que podrían formar parte de la innovación de la que estamos tratando.

En cuanto a los agentes implicados, serán los alumnos, la profesora de la materia y el coordinador de nuevas tecnologías del centro, al que se recurrirá en caso de que surja algún problema con la plataforma Moodle que la docente no sepa solucionar.

#### **4. Evaluación y seguimiento de la innovación**

Evaluaremos el éxito de la innovación a través de los siguientes indicadores, que creemos que recogen los objetivos que hemos planteado (especialmente si tenemos en cuenta los criterios de evaluación de estas actividades que concretaremos en la programación, y que concretan qué entendemos por “calidad” de las respuestas de cada alumno):

- Nivel de mejora de la calidad de las respuestas de cada alumno a estas actividades a lo largo del curso.

- Aumento o disminución de la participación del alumnado en tales actividades a lo largo del curso.

- Opinión de los alumnos sobre la pertinencia de estas actividades, recogida a través de un cuestionario a finales de curso.

- Otras incidencias, recogidas por la docente de la materia.

Estos tres factores nos permitirán hacernos una idea de hasta qué punto la innovación ha sido útil, además de darnos la oportunidad de mejorar los puntos débiles que detectemos. La innovación no se concibe como algo fijo, estático y perenne, sino como una medida que debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse al medio en el que se implanta.

A pesar de que el cuestionario se realice únicamente a finales de curso, las observaciones de la docente de la materia sobre los otros ítems tendrán lugar de forma continuada, desde el primer día de clase hasta el último. Esto permitirá realizar los pequeños cambios que vayan siendo necesarios, para adaptarse a circunstancias concretas o para corregir el rumbo de la innovación, si se muestra como equivocado. En concreto, vemos a las viñetas y tiras cómicas como un formato atractivo, provechoso y sencillo de utilizar, pero podrían plantearse dificultades insospechadas. Detectar las señales de alerta a tiempo permitirá realizar las modificaciones pertinentes en cualquier momento del curso, para seguir avanzando en pos de los objetivos. Porque son los objetivos los que guían nuestra acción, siendo la innovación no un fin, sino solamente un medio.

## **La programación didáctica**

Ahora que ya hemos definido de forma clara la naturaleza de la innovación que proponemos, ya podemos exponer la programación didáctica de Historia de la Filosofía sin tener que hacer constantes incisos aclaratorios.

### **1. Condiciones iniciales: contexto del centro y del grupo.**

Del contexto de centro y de sus características principales ya hemos hablado anteriormente. Dado que ya hemos discurrido también sobre las características generales de los alumnos de este tramo de edad, nos limitaremos a tratar aquí, brevemente, sobre las características concretas del grupo de bachillerato en el que se llevaría a la práctica esta programación.

En cuanto al grupo, se trata de un grupo de 25 alumnos del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. 14 de los alumnos son chicas, y 11 son chicos. Dos de ellos están repitiendo curso. El clima de trabajo del grupo es bueno, y la convivencia no resulta problemática. En cuanto al rendimiento académico, podemos decir que de promedio es normal. Las calificaciones de la mayor parte de los alumnos del grupo no son brillantes pero tampoco existe un fracaso escolar mayoritario. Una de los mejores rasgos del grupo es que no se trata de un grupo desmotivado, sino que la mayoría de sus componentes se muestran, habitualmente, participativos y colaboradores.

### **2. Objetivos de la materia**

Ya hemos tratado sobre el marco legal en la primera parte de este Trabajo Fin de Master. Los objetivos de nuestra programación serán los que los marcos legal y autonómico definen. En el siguiente apartado presentamos ya la división de la materia en Unidades Didácticas, y eso nos permitirá tratar de forma más concreta sobre los objetivos conceptuales<sup>13</sup> de cada una de ellas. En cuanto a los objetivos procedimentales y actitudinales, ya que se aplican a todas las Unidades Didácticas, creemos pertinente enunciarlos aquí.

#### **Objetivos procedimentales de la materia**

- Leer, comentar y comparar de manera comprensiva y crítica textos filosóficos variados.

- Manejar diversos métodos de conocimientos e investigación para posibilitar un aprendizaje personal y autónomo y para elaborar un pensamiento propio basado en el

---

<sup>13</sup> Dividimos los objetivos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, a sabiendas de que no se trata de una división rigurosa y tajante. Nos motiva la intención de hacer nuestro texto tan claro y comprensible como sea posible, tratando aquí sobre dos de estos tipos de objetivos y reservando el tipo restante para un tratamiento posterior.

rigor intelectual al analizar los problemas, en la libre expresión de las ideas y en el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.

- Exponer, de modo oral y escrito, diferentes pensamientos filosóficos mostrando un punto de vista personal, razonado y coherente.

### **Objetivos actitudinales de la materia**

- Asumir compromisos cívicos que consoliden la competencia social y ciudadana, desarrollando una conducta cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa, y con el desarrollo sostenible.

- Valorar el diálogo racional como una búsqueda colectiva de la verdad.

- Apreciar la capacidad de la razón para regular las acciones individuales y colectivas, mostrando actitudes de responsabilidad social y participación en la vida comunitaria.

- Desarrollar una actitud crítica hacia las opiniones diferentes.

- Enjuiciar críticamente las propuestas excluyentes o discriminatorias que aparezcan en el discurso filosófico.

- Valorar la capacidad de reflexión personal y colectiva como herramienta para enfrentarse tanto a los problemas filosóficos como a la realidad actual.

Los objetivos conceptuales, como ya hemos dicho y para lograr una mejor organización, se tratarán en cada unidad didáctica en el apartado 4.

### **3. Criterios de selección, determinación y secuenciación de contenidos: estructuración de bloques temáticos y unidades didácticas.**

Teniendo en cuenta los objetivos procedimentales y actitudinales que ya hemos definido, fijamos los siguientes contenidos que, como aquellos objetivos, estarán presentes a lo largo de todas las unidades didácticas:

- Lectura, comentario y comparación de textos filosóficos variados.

- Manejo de fuentes de información como fuente de aprendizaje autónomo.

- Exposición oral y escrita de cuestiones filosóficas.

- El diálogo como búsqueda colectiva de la verdad.

-La capacidad de la razón para lograr la convivencia y para enfrentarse a opiniones diferentes.

- Crítica de las propuestas excluyentes o discriminatorias.
- La reflexión ante los problemas filosóficos y ante la realidad actual.

En cuanto a la determinación y secuenciación de los contenidos que no son comunes, dividiremos la materia en cuatro bloques temáticos, que se corresponderán con la Filosofía Antigua, la Filosofía Medieval, la Filosofía Moderna y la Filosofía Contemporánea. Utilizamos esta repartición en bloques por considerar que se trata de una división de la Historia comúnmente admitida que encontrará ecos en otras materias que el alumno habrá estudiado previamente (sin ir más lejos, en las relativas a la Historia). Somos conscientes de la problematicidad de la división y del etnocentrismo y los intereses que en ella están impresos. Sin embargo, teniendo en cuenta su capacidad de enlazar con la experiencia anterior del alumno y así favorecer el aprendizaje significativo, y aclarando que no presentaremos la división ante los alumnos como aséptica (ni mucho menos), hemos decidido mantener la división tradicional en el reparto de los bloques, que además es la que se utiliza en el currículo oficial.

De todas formas, las consecuencias del nombre del bloque serán escasas. La unidad de aprendizaje y enseñanza de esta materia será, como su propio nombre indica, la Unidad Didáctica. Las quince unidades didácticas que planteamos no se corresponden, en cambio, de manera exacta con la formulación que de ellas se hace en el currículo, aunque sí recogen los contenidos que en él se planteaban. Podríamos decir que se trata de una reorganización de tales contenidos, con el fin de hacerlos más claros y definidos. A continuación, definimos las Unidades Didácticas ubicándolas dentro de los bloques correspondientes.

### **BLOQUE 1. El origen de la filosofía. La filosofía antigua**

- 1) Los orígenes del pensamiento filosófico: los presocráticos.
- 2) Sócrates y Platón.
- 3) Aristóteles. Filosofía helenista.

### **BLOQUE 2. La filosofía medieval**

- 4) Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.
- 5) El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino.

### **BLOQUE 3. La filosofía moderna**

- 6) El Renacimiento y la Revolución Científica.
- 7) La filosofía racionalista: Descartes.



8) Los otros racionalistas: Spinoza y Leibniz.

9) La filosofía empirista: Locke y Hume.

10) La Ilustración Rousseau.

11) El idealismo trascendental: Kant.

#### **BLOQUE 4. La filosofía contemporánea**

12) El idealismo dialéctico: Hegel.

13) El materialismo histórico: Marx.

14) La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.

15) La filosofía analítica, la filosofía española y otras corrientes filosóficas del siglo XX.

La secuenciación de los contenidos se deriva del propio orden que marca la Historia, excepto en el caso de la Filosofía Medieval y el de la Ciencia Moderna, que son bloques temático. En el segundo caso esto es así porque en él se trata de desarrollos científicos de gran importancia para comprender en su justa medida el pensamiento de la época, y hemos preferido mantener diferenciadas la ciencia y la filosofía para favorecer la comprensión de los alumnos, sin dejar de ser conscientes que en esa época ciencia y filosofía muy mezcladas: los científicos elaboraban teorías filosóficas, a veces rayando el esoterismo y los filósofos a menudo eran más conocidos por sus desarrollos científicos que por su metafísica (valga como ejemplo el caso de Leibniz). En el caso de la Filosofía Medieval se trata en dos Unidades para organizar de forma más clara los contenidos.

Como se puede observar, las Unidades Definidas recogen lo fijado por el currículo (se presenta una tabla comparativa), en ocasiones fusionando dos temas o dividiendo alguno de ellos para tratarlo con más detenimiento en el aula. No obstante, los cambios efectuados son escasos, manteniéndose incluso el nombre de la Unidad Didáctica algunas veces. Recordemos que en el currículo autonómico el apartado 1 de los contenidos eran los contenidos comunes, y por ese motivo no se reflejan aquí (estamos tratando sobre los específicos). Ese es el motivo de que la numeración comience en el dos.

<b>Nuestra propuesta</b>	<b>Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato</b>
<b>BLOQUE 1. El origen de la filosofía. La filosofía antigua</b> 1) Los orígenes del pensamiento	2. El origen de la filosofía La filosofía antigua - Los orígenes del pensamiento

<p>filosófico: los presocráticos.  2) Sócrates y Platón.  3) Aristóteles. Filosofía helenista.</p> <p><b>BLOQUE 2. La filosofía medieval</b>  4) Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.  5) El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino.</p> <p><b>BLOQUE 3. La filosofía moderna</b>  6) El Renacimiento y la Revolución Científica.  7) La filosofía racionalista: Descartes.  8) Los otros racionalistas: Spinoza y Leibniz.  9) La filosofía empirista: Locke y Hume.  10) La Ilustración Rousseau.  11) El idealismo trascendental: Kant.</p> <p><b>BLOQUE 4. La filosofía contemporánea</b>  12) El idealismo dialéctico: Hegel.  13) El materialismo histórico: Marx.  14) La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.  15) La filosofía analítica, la filosofía española y otras corrientes filosóficas del siglo XX.</p>	<p>filosófico: los presocráticos.  - Sócrates y Platón.  - Aristóteles.</p> <p>3. La filosofía medieval  - Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.  - El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino.</p> <p>4. La filosofía moderna  - El Renacimiento y la Revolución Científica.  - La filosofía racionalista: Descartes.  - La filosofía empirista: Locke y Hume.  - La Ilustración. El idealismo trascendental: Kant.</p> <p>5. La filosofía contemporánea  - El materialismo histórico: Marx.  - La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.  - La filosofía analítica y otras corrientes filosóficas del siglo XX.  - La filosofía española.</p>
--	--

Estas Unidades Didácticas tendrán, a su vez, objetivos, contenidos y criterios de evaluación específicos. Los detallaremos de forma muy breve en el siguiente apartado

#### **4. Breve concreción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación referentes a cada unidad didáctica.**

En aras de una mejor organización de la programación que proponemos, hemos decidido introducir este apartado para tratar ordenadamente sobre las características de cada una de nuestras unidades didácticas, antes de seguir tratando sobre cuestiones que atañen a todas. Como ya hemos señalado antes, deberá entenderse lo que aquí escribamos como las cuestiones diferenciales y particulares de cada unidad, a sabiendas de que todas ellas recogerán los objetivos y contenidos comunes, de los que ya hemos tratado.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 1: Los orígenes del pensamiento filosófico: los presocráticos.**

### **- Objetivos**

- Ubicar, explicándolo, el surgimiento de la filosofía en la Grecia Clásica.
- Conocer los rasgos principales de las teorías defendidas por Tales, Anaximandro y Anaxímenes.
- Discutir el problema del cambio a partir de las teorías de Parménides, Heráclito y los pluralistas.
- Conocer las características básicas de la Escuela pitagórica y las teorías por ella defendidas.

### **Contenidos**

- La Antigua Grecia. El paso del mito al Logos. La preocupación por la Physis.
- La escuela de Mileto. El arjé. Tales, Anaximandro y Anaxímenes.
- Parménides de Elea y Heráclito de Éfeso: permanencia y devenir.
- Pluralistas: Emplédocles de Agrigento, Anaxágoras de Clazomene y Demócrito de Abdera.
- La escuela pitagórica.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- da cuenta correctamente del origen de la filosofía.
- señala los rasgos principales de las teorías de los autores de la Escuela de Mileto.
- discute el problema del cambio a partir de las explicaciones dadas por Parménides, Heráclito y los presocráticos pluralistas.
- señala las características de la Escuela pitagórica y de sus teorías.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 2: Sócrates y Platón.**

### **Objetivos**

- Conocer los rasgos básicos de la vida de Sócrates y su relación con Platón.
- Valorar la imposibilidad de tener una imagen clara de las teorías socráticas.
- Ubicar históricamente la práctica de la mayéutica y la ironía socrática.
- Situar los elementos básicos de la teoría del conocimiento de Platón.
- Enunciar el mito de la caverna y el símil de la línea dividida, comprendiendo la relación de ambos con la Teoría de las Ideas.
- Relacionar la teoría política de Platón con el resto de sus ideas.

### **Contenidos**

- La Atenas de Pericles. Sócrates y sofistas. ¿Qué podemos saber de Sócrates? Ironía socrática y mayéutica.
- Ontología y epistemología en Platón. Tipos y grados de conocimiento. Mito de la caverna. Símil de la línea dividida. Teoría de las ideas. Anámnesis y symploké.
- Política en Platón. Tres almas. División de la sociedad. Mentira política.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- relaciona la labor de Sócrates con la de los sofistas y la de Platón.
- ubica las prácticas de Sócrates en su época y comportamientos.
- muestra su comprensión de la teoría del conocimiento platónica.
- conoce el mito de la caverna, el símil de la línea dividida y en general la Teoría de las Ideas.
- relaciona la teoría política de Platón con el resto de su pensamiento.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 3: Aristóteles. Filosofía helenista.**

### **Objetivos**

- Relacionar las teorías de Aristóteles con las de Platón, percibiendo las diferencias existentes entre ambos.
- Diferenciar entre materia y forma según la teoría de Aristóteles.
- Conocer los rasgos principales de la teoría física de Aristóteles y su influencia.
- Ubicar la metafísica dentro de las teorías de Aristóteles identificando el papel del primer motor inmóvil.
- Enunciar las cuatro causas aristotélicas aplicándolas a ejemplos.
- Comprender la teoría política de Aristóteles.
- Comprender la teoría ética de Aristóteles.
- Definir las características comunes a las escuelas helenísticas, ubicándolas en su contexto histórico.
- Conocer los rasgos básicos de la escuela estoica, cínica y epicúrea.

### **Contenidos**

- La figura de Aristóteles. Aristóteles versus Platón.
- Materia y forma en Aristóteles. Teoría física: cuatro elementos, éter, movimiento natural y artificial, mundo sublunar y mundo supralunar. Las cuatro causas.
- La metafísica Aristotélica. ¿Qué podemos decir de la metafísica?
- Ética y política en Aristóteles. Modos de gobierno y eudaimonía.
- El mundo helenista. El giro pragmático y político de la filosofía. Escuela cínica, estoica y epicúrea.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- compara adecuadamente a Aristóteles con Platón
- explica brevemente la teoría física de Aristóteles y en qué consiste la metafísica.
- enuncia las cuatro causas aristotélicas y diferencia entre materia y forma.
- describe, valorándola, la teoría política de Aristóteles.
- describe, valorándola, la teoría ética de Aristóteles.
- señala los rasgos más relevantes de las tres escuelas helenísticas estudiadas.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 4: Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.**

### **Objetivos**

- Conocer las características básicas de la Edad Media y los condicionantes de la filosofía de la época.
- Comprender los rasgos más relevantes del cristianismo como religión y el proceso que llevó a su auge.
- Ubicar las dos etapas de la filosofía cristiana medieval.
- Explicar las posturas más importantes tomadas por los filósofos cristianos para conciliar razón y fe.

### **Contenidos**

- Rasgos básicos de la Edad Media. Filosofía medieval como unión de cristianismo y filosofía griega. ¿Qué aporta el cristianismo? Causas del auge del cristianismo.
- La patrística y la escolástica.
- La polémica razón-fé. Posturas de Tertuliano, San Agustín, Santo Tomás y Guillermo de Ockham.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- señala los rasgos básicos de la Edad Media y cómo condicionan a la filosofía de la época
- da cuenta de las características principales del cristianismo y de cómo adquirió poder.
- diferencia entre patrística y escolástica.
- explica las posturas más destacadas en que se situaron los filósofos cristianos medievales ante al reto de conciliar razón y fe.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 5: El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino.**

### **Objetivos**

- Ampliar y perfilar la visión que ya se posee de la filosofía cristiana medieval a través del estudio del problema de los universales.
- Comparar las demostraciones de la existencia de Dios de San Agustín, San Anselmo y Santo Tomás.
- Extender el conocimiento de las filosofías de Ockham, Santo Tomás y San Agustín a través de las teorías de estos sobre la sociedad y la Historia.

### **Contenidos**

- El problema de los universales a través de la Edad Media.
- La demostración de la existencia de Dios: San Agustín, San Anselmo, Santo Tomás.
- Sociedad e Historia en San Agustín, Santo Tomás y Ockham.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- señala los rasgos básicos de las diferentes posturas en el debate de los universales.
- formula, comparándolas, las demostraciones de la existencia de Dios dadas por San Agustín, San Anselmo y Santo Tomás.
- enuncia las teorías sobre la sociedad y la Historia de San Agustín, Santo Tomás y Guillermo de Ockham.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 6: El Renacimiento y la Revolución Científica.**

### **Objetivos**

- Definir el cambio de mentalidad que supone el Renacimiento como una ruptura gradual con la visión medieval.
- Comprender los rasgos básicos del realismo político de Maquiavelo.
- Adquirir una visión general de la evolución de la ciencia durante el Renacimiento y la Edad Moderna.
- Comprender la importancia de los descubrimientos científicos para la configuración de una u otra filosofía.
- Valorar el papel que cumple la ciencia ante concepciones filosóficas y religiosas, y estas últimas ante la ciencia.
- Valorar la importancia de la tradición científica a la hora de posibilitar los descubrimientos de los científicos posteriores.

### **Contenidos**

- Características principales del Renacimiento.
- El pensamiento de Maquiavelo frente a idealizaciones y utopías. *El príncipe* y los *Discorsi*. Virtud y bondad en Maquiavelo. Fines y medios. ¿Sólo buscaba que triunfara el Príncipe? Republicanismo y gobierno mixto.
- Galileo, Copérnico, Kepler y Newton frente al paradigma Aristotélico-Ptolemaico. Ciencia, filosofía y religión.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- es capaz de definir el Renacimiento según sus rasgos principales como una etapa de cambio que no supone una ruptura radical.
- da muestras de conocer los rasgos principales de la teoría de Maquiavelo
- posee un panorama general del surgimiento de la ciencia moderna, valorando las influencias que se dan entre tal ciencia, la filosofía, la religión y los descubrimientos científicos posteriores.



## **UNIDAD DIDÁCTICA 7: La filosofía racionalista: Descartes.**

### **Objetivos**

- Ubicar el racionalismo dentro del entorno histórico-cultural al que pertenece.
- Conocer los rasgos básicos de la filosofía cartesiana.
- Valorar el papel que juegan el sujeto y Dios en la teoría del conocimiento de Descartes.
- Detectar las dificultades que el dualismo cuerpo-alma supone.
- Enunciar las reglas de la moral provisional cartesiana comprendiendo lo problemático de su denominación.

### **Contenidos**

- El racionalismo.
- El método cartesiano y las cuatro reglas. La duda metódica, el genio maligno, la hipótesis del sueño y el cogito. Tipos de ideas. Demostraciones de Dios. El papel de Dios en la filosofía de Descartes. ¿Argumento circular?
- El dualismo y la glándula pineal. Animales como máquinas. La moral provisional.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- ubica el racionalismo en las coordenadas histórico-espaciales adecuadas, dentro de su relación con la ciencia.
- es capaz de señalar los rasgos básicos de la filosofía cartesiana.
- valora la importancia del cogito y de Dios en la teoría de Descartes.
- detecta las dificultades que plantea el dualismo, valorando el recurso a la glándula pineal.
- da muestras de conocer las reglas de la moral provisional, señalando lo problemático de la denominación.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 8: Los otros racionalistas: Spinoza y Leibniz.**

### **Objetivos**

- Diferenciar la teorías de Descartes, Leibniz y Spinoza, como forma de percibir la diversidad interna del racionalismo.
- Conocer los rasgos básicos de la filosofía de Spinoza.
- Conocer los rasgos básicos de la filosofía de Leibniz.

### **Contenidos**

- Vida y obra de Spinoza. La substancia, los atributos y los modos. Deus sive natura. Panteísmo. La *Ética* y la ética. Perseverar en el ser. Teoría política de Spinoza.
- Vida y obra de Leibniz. La mónada. Dios y el Principio de razón suficiente. Verdades de razón y verdades de hecho. La armonía preestablecida.
- Contraste entre las filosofías de Descartes, Spinoza y Leibniz.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- diferencia las teorías de los tres autores racionalistas estudiados, percibiendo a su vez los rasgos comunes que les hacen enmarcarse dentro de la misma corriente.
- conoce los rasgos básicos de la filosofía de Spinoza.
- conoce los rasgos básicos de la filosofía de Leibniz.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 9: La filosofía empirista: Locke y Hume.**

### **Objetivos**

- Ubicar la corriente empirista dentro de su contexto histórico y geográfico.
- Contraponer el empirismo frente el racionalismo.
- Definir el empirismo según sus notas más relevantes.
- Conocer los rasgos básicos de la teoría del conocimiento de Locke.
- Conocer los rasgos básicos de la teoría del conocimiento de Hume.
- Señalar el peligro de escepticismo de la teoría humeana.
- Discutir las ventajas y limitaciones de la teoría moral de Hume.

### **Contenidos**

- Filosofía anglosajona y filosofía continental. El empirismo frente al racionalismo.
- La filosofía de Locke. La tábula rasa. Breve acercamiento a la teoría política de Locke (de cara a la Unidad Didáctica 10).
- Vida y obra de Hume. La filosofía de Hume. Negación de causalidad, substancia, Dios y “yo”. El papel de la metafísica en la teoría de Hume. ¿Escepticismo o costumbre?
- Emotivismo Humeano. Breve acercamiento a la teoría política de Hume (de cara a la Unidad Didáctica 10)

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- sitúa el empirismo inglés dentro de las coordenadas histórico-geográficas adecuadas.
- contrapone el empirismo frente al racionalismo
- es capaz de dar una definición coherente de empirismo.
- da muestras de conocer los rasgos básicos de la teoría del conocimiento de Locke.
- da muestras de conocer los rasgos básicos de la teoría del conocimiento de Hume.
- percibe la radicalidad del planteamiento humeano frente al de Locke, y su peligro de escepticismo.
- valora la teoría moral de Hume señalando sus puntos fuertes y limitaciones.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 10: La Ilustración. Rousseau.**

### **Objetivos**

- Ubicar la Ilustración históricamente.
- Definir la Ilustración a partir de la comprensión del fenómeno y no solo de los eslóganes más conocidos.
- Conocer el proyecto de los enciclopedistas franceses.
- Situar a la figura de Rousseau en su posición entre, y frente a, los enciclopedistas.
- Contraponer la visión de Rousseau del hombre y de la historia frente a las estudiadas anteriormente de Maquiavelo, Locke y Hume, y frente a la de Hobbes.
- Conocer los rasgos básicos de la teoría educativa de Rousseau y su influencia posterior.

### **Contenidos**

- La Ilustración: Características y rasgos geográficos.
- La Enciclopedia. Ideas básicas de los enciclopedistas.
- Vida y obra de Rousseau. Antropología y política rousseauianas frente a Hume, Locke, Maquiavelo y Hobbes. Teoría de la educación de Rousseau.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- señala las características principales de la Ilustración, ubicándola históricamente.
- da muestras de conocer el proyecto de los enciclopedistas franceses.
- ubica espacio-temporalmente la figura de Rousseau
- compara las visiones del hombre y la historia de Rousseau, Maquiavelo, Locke, Hume y Hobbes, señalando las semejanzas y diferencias entre las diversas teorías.
- señala los rasgos básicos de la teoría educativa del Rousseau.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 11: El idealismo trascendental: Kant.**

### **Objetivos**

- Ubicar histórico-geográficamente la filosofía kantiana
- Detectar cómo y en qué manera la tradición racionalista y la tradición empirista confluyen en Kant.
- Conocer los rasgos básicos de la gnoseología Kantiana
- Formular el Imperativo Categórico, relacionándolo con las características de la ética kantiana.

### **Contenidos**

- Vida y obra de Kant.
- Racionalismo y empirismo como antecedentes de la gnoseología kantiana. Clasificación de los Juicios. Crítica de la Razón Pura: Estética trascendental, Analítica trascendental y Dialéctica trascendental.
- Ética kantiana. Tipos de imperativos. El Imperativo Categórico.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- ubica correctamente la filosofía kantiana espacio-temporalmente.
- señala las influencias en la gnoseología kantiana.
- describe el proceso del conocimiento según Kant.
- describe las limitaciones del conocimiento según Kant, señalando el papel que cumplen los ideales reguladores.
- formula el Imperativo Categórico, comprendiendo lo que implica como filosofía moral.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 12: El idealismo dialéctico: Hegel.**

### **Objetivos**

- Conocer los rasgos básicos del romanticismo alemán.
- Describir las características más importantes de las filosofías de Herder y Fichte.
- Percibir el Idealismo alemán como una filosofía novedosa pero heredera de las anteriores.
- Describir los rasgos principales de la filosofía de Hegel.

### **Contenidos**

- El Sturm und Drang. Ossian y el joven Werther.
- El nacionalismo en la Filosofía de la Historia de Herder.
- El papel del sujeto en Fichte y los tres principios. El Idealismo de esta época frente al idealismo trascendental de Kant.
- La filosofía de la Historia de Hegel. Lo real y lo racional. Mecanismo de la dialéctica: la contradicción como motor del devenir. Alienación. Der Geist: espíritu subjetivo, objetivo y absoluto. Fin de la Historia.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- describe el romanticismo alemán según sus rasgos básicos
- señala las características más importantes de la filosofía de la historia de Herder y del idealismo de Fichte
- enuncia los principios de Fichte, discutiendo el papel que en su filosofía desempeña el sujeto.
- describe los rasgos principales del Idealismo alemán, relacionándolo con las corrientes anteriores.
- da muestras de conocer los rasgos más importantes de la filosofía de Hegel.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 13: El materialismo histórico: Marx.**

### **Objetivos**

- Adquirir unas nociones básicas sobre el contexto histórico en que se sitúa la filosofía de Marx, relacionando a Marx con Engels.
- Manejar la terminología marxista básica, relacionando adecuadamente los conceptos entre sí.
- Describir la Filosofía de la Historia marxista, relacionándola con la hegeliana.
- Valorar la influencia que el marxismo ha tenido en la Filosofía y la Historia posteriores, como medio a percibir el poder que una ideología puede tener, y huyendo de tópicos y sectarismos.

### **Contenidos**

- Vida y obra de Marx. El papel de Engels.
- La inversión de Hegel. La realidad material. Base y superestructura. Técnica y trabajo. La sociedad de clases y la lucha de clases. El comunismo y la revolución.
- El marxismo en la Historia y la Filosofía posteriores. ¿Profecía auto-cumplida?

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- ubica a Marx en su contexto histórico, relacionándolo con Engels.
- demuestra su manejo de la terminología marxista básica y de las relaciones entre estos conceptos.
- compara la filosofía de la historia que Marx define con la definida por Hegel
- valora la influencia del Marxismo en la Filosofía y la Historia posteriores.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 14: La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.**

### **Objetivos**

- Enmarcar la filosofía de Nietzsche dentro de su marco histórico.
- Entender el motivo de la clasificación de la filosofía de Nietzsche como una de las filosofías de la sospecha.
- Razonar la crítica nietzscheana a la tradición filosófica y moral, así como su filosofía del arte y en general los rasgos más relevantes de su filosofía.

### **Contenidos**

- Marco histórico de la filosofía de Nietzsche. Las filosofías de la sospecha: Marx, Freud y Nietzsche.
- Vida y obra de Nietzsche. Apolíneo y dionisiaco. Crítica a la tradición. Muerte de Dios. Nihilismo. Voluntad de poder. Eterno retorno. Camello, león y niño. Superhombre.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- enmarca la filosofía de Nietzsche dentro de su marco histórico.
- percibe los rasgos comunes de las filosofías de la sospecha.
- señala los rasgos más relevantes de la filosofía de Nietzsche.



## **UNIDAD DIDÁCTICA 15: La filosofía analítica, la filosofía española y otras corrientes filosóficas del siglo XX.**

### **Objetivos**

- Conocer los rasgos distintivos de la filosofía analítica.
- Estudiar las explicaciones dadas por Meinong, Russell y Frege al caso de las descripciones definidas como ejemplo de un problema en Filosofía Analítica.
- Conocer los rasgos básicos de la filosofía del primer y el segundo Wittgenstein.
- Adquirir un panorama general de la filosofía española
- Conocer los rasgos básicos de la filosofía de Ortega y Gasset.
- Adquirir un panorama básico de la filosofía de la ciencia del siglo XX.

### **Contenidos**

- La filosofía analítica. El caso de las descripciones definidas como ejemplo arquetípico de un problema analítico.
- El primer Wittgenstein. El *Tractatus*. Propositiones y mundo. Papel de la filosofía en el *Tractatus*.
- El segundo Wittgenstein. ¿Por qué un cambio? Las *Investigaciones Filosóficas*.
- Vida y obra de Ortega y Gasset. El concepto de generación. El perspectivismo y las masas.
- El positivismo lógico. Hume y Wittgenstein como antecedentes del positivismo lógico. Popper. Kuhn. Últimas corrientes en Filosofía de la Ciencia.

### **Criterios de evaluación**

El alumno:

- señala los rasgos principales de la filosofía analítica
- compara las explicaciones que dieron Meinong, Russell y Frege en el debate sobre las descripciones definidas.
- distingue las filosofías del primer y el segundo Wittgenstein, señalando a grandes rasgos las teorías definidas por el autor en cada una de las etapas
- posee un panorama de la Historia de la Filosofía española
- da muestras de conocer algunos rasgos de la filosofía orteguiana
- es capaz de esbozar un panorama de la Filosofía de la Ciencia del siglo XX.

## **5. Temporalización.**

Proponemos una temporalización realista y detallada que tiene en cuenta tanto el número efectivo de sesiones de que se dispone como la necesidad de dedicar algunas de esas sesiones a la realización de exámenes. No nos guiamos por las pausas “naturales” del curso (trimestres, evaluaciones y vacaciones), sino que planteamos la temporalización buscando la mayor eficacia a la hora de trabajar los contenidos en el aula, destinándoles el tiempo que requieran de una forma equilibrada. El sistema de evaluación elegido nos permite hacer tal cosa, al no crear desequilibrios entre la cantidad de materia que pertenece a unos y otros trimestres (es un sistema acumulativo).

La división de las sesiones entre las unidades didácticas que planteamos es la siguiente:

### **BLOQUE 1. El origen de la filosofía. La filosofía antigua**

- 1) Los orígenes del pensamiento filosófico: los presocráticos. — 4 sesiones
- 2) Sócrates y Platón. — 6 sesiones

Prueba escrita: 2 sesiones

- 3) Aristóteles. Filosofía helenista. — 6 sesiones

### **BLOQUE 2. La filosofía medieval**

- 4) Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham. — 4 sesiones
- 5) El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino. — 4 sesiones

Prueba escrita: 2 sesiones

### **BLOQUE 3. La filosofía moderna**

- 6) El Renacimiento y la Revolución Científica. — 6 sesiones
- 7) La filosofía racionalista: Descartes. — 6 sesiones
- 8) Los otros racionalistas: Spinoza y Leibniz. — 4 sesiones
- 9) La filosofía empirista: Locke y Hume. — 6 sesiones

Prueba escrita: 2 sesiones

- 10) La Ilustración Rousseau. — 3 sesiones
- 11) El idealismo trascendental: Kant. — 6 sesiones

Prueba escrita: 1 sesión

### **BLOQUE 4. La filosofía contemporánea**

- 12) El idealismo dialéctico: Hegel. — 4 sesiones
- 13) El materialismo histórico: Marx. — 6 sesiones
- 14) La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche. — 4 sesiones
- 15) La filosofía analítica, la filosofía española y otras corrientes filosóficas del siglo XX. — 5 sesiones

Prueba escrita: 1 sesión

**Total: 80 sesiones**

Para ver de forma más gráfica la correspondencia temporal de las Unidades Didáctica con la estructura del curso escolar, hemos elaborado esta gráfica que muestra tal estructura de una forma muy aproximada (no podemos saber a priori qué días de la semana va a haber clase de la asignatura).

Septiembre	1) Los orígenes del pensamiento filosófico: los presocráticos.
Octubre	2) Sócrates y Platón.
	3) Aristóteles. Filosofía helenista
Noviembre	4) Razón y fe: de Agustín de Hipona a Guillermo de Ockham.
	5) El problema de la existencia de Dios: Anselmo de Carterbury y Tomás de Aquino.
Diciembre	6) El Renacimiento y la Revolución Científica.
Enero	7) La filosofía racionalista: Descartes.
	8) Los otros racionalistas: Spinoza y Leibniz.
Febrero	9) La filosofía empirista: Locke y Hume.
	10) La Ilustración Rousseau.
Marzo	11) El idealismo trascendental: Kant.
Abril	12) El idealismo dialéctico: Hegel.
	13) El materialismo histórico: Marx.
Mayo	14) La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.
	15) La filosofía analítica, española y otras corrientes filosóficas del siglo XX.

Con el fin de ajustarse lo más posible a la temporalización diseñada, en una de las primeras sesiones se fecharán, en diálogo con los alumnos, los exámenes de la materia de todo el curso, siempre intentando que se ubiquen en el momento más adecuado para nuestra programación, pero teniendo en cuenta también las interferencias que puedan darse con otras materias.

## **6. Metodología**

La metodología que se utilizará durante la mayor parte del tiempo será la clase magistral. La profesora explicará los contenidos buscando en todo momento la participación del alumnado. Así, propondrá cuestiones polémicas y llamativas, planteando preguntas y dialogando con los alumnos. El humor a la hora de tratar los temas será también una herramienta poderosa y habitualmente utilizada.

La proyección de los esquemas de la materia permitirá que los alumnos sigan el hilo de las clases con más facilidad. Además, dispondrán de esos mismos esquemas, a los que deberán ir añadiendo durante la explicación de la profesora las anotaciones que estimen pertinentes, con el fin de facilitar su estudio. Los alumnos también dispondrán de unos apuntes de la materia que serán la versión “en prosa” de lo que los esquemas muestran “en verso” y muy resumido. Al final de cada Unidad Didáctica, los alumnos deberán leer los apuntes, subrayar las ideas más importantes y preguntar en el aula lo que no hayan entendido.

También hacia el final de cada Unidad Didáctica, los alumnos deberán realizar un comentario de texto que previamente se les proporcionará y que seguirá el modelo del examen PAU, por entender que es un formato coherente de comentario de texto y como preparación para tal prueba.

Además, en cada unidad didáctica la docente iniciará un hilo de discusión en el foro de Moodle proponiendo una actividad que parta de viñetas o tiras cómicas. Los alumnos deberán realizar la actividad individualmente y responder en el mismo hilo. Tras su respuesta podrán leer las respuestas que sus compañeros dieron a las mismas cuestiones, iniciándose un debate que pondrá en juego las habilidades de la clase para debatir, dialogar y colaborar en la búsqueda de consensos, ideas y soluciones comunes, además de ahondar en los contenidos impartidos en clase. El debate estará moderado por la profesora, que limitará su participación al mínimo, sugiriendo más que dando respuestas.

En caso de que se disponga de tiempo en el aula, los debates iniciados en el Moodle de la materia podrían continuar allí. No obstante, a sabiendas de que el tiempo escasea en este curso, no podemos asegurar que tal opción vaya a ser posible.

## **7. Recursos, medios y materiales didácticos.**

Los alumnos dispondrán de un cuadernillo de apuntes por cada unidad didáctica, que podrán adquirir en una fotocopiadora cercana al centro. En el Moodle de la materia dispondrán, además, de los esquemas que se utilizarán en el aula, y deberán imprimirlos en sus casas o en una fotocopiadora (los esquemas se presentan en una versión en blanco y negro para ahorrar tinta).

La plataforma Moodle se utilizará también para colgar en ella modelos de exámenes PAU, que los alumnos deberán realizar para ejercitarse en el comentario de textos (los realizarán a mano y se les devolverán corregidos). Posteriormente, la docente colgará en dicha plataforma una resolución de estos mismos ejercicios, para que los alumnos puedan acceder a un modelo. La plataforma Moodle también será el lugar donde se cuelguen las actividades relacionadas con viñetas y tiras cómicas. Los alumnos responderán a las cuestiones directamente en ese hilo del foro.

Por todo esto, los alumnos deberán disponer de acceso a ordenador. No es un problema porque nos consta que este requisito se cumple.

En cuanto a los recursos de que deba poseer el aula en que se imparta la materia, estos deberán ser un ordenador conectado a un cañón proyector, desde el que proyectar los esquemas. También sería recomendable (aunque no imprescindible: tal tarea se podría hacer, aunque con más dificultad, desde el propio ordenador) disponer de una pizarra tradicional con la que extender las explicaciones de los esquemas en caso de necesidad. Las aulas en las que se espera impartir la materia poseen estos recursos, y en general la mayoría de las aulas del centro también, de manera que este punto tampoco será un problema.

## **8. Criterios y procedimientos de evaluación y calificación**

La evaluación se realizará a partir de actividades y de pruebas objetivas. Las actividades que se evaluarán serán los comentarios de texto y las ligadas a viñetas y tiras cómicas. Las pruebas objetivas serán comentarios de texto tipo PAU y exámenes tipo test de respuesta múltiple.

El 70% de la nota final de la materia corresponderá a las pruebas objetivas, y el 30% a la realización de actividades.

Como hemos visto, se desarrollarán cinco pruebas objetivas. Dado que todas tendrán la misma consideración, a cada una le correspondería un 12,4% de la nota final. De estas pruebas, las tres primeras consistirán en un examen tipo test (de respuesta múltiple) y un comentario de texto (que seguirá el formato de la prueba PAU). Las otras dos incluirán solo una de estas dos partes, a elección del alumno. Esta optatividad permitirá al alumno escoger en qué formato se encuentra más cómodo, entendiendo que ambos nos permiten detectar su nivel de conocimientos. Además, hará que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje.

En cuanto a la realización de actividades, ya hemos explicado anteriormente que existen dos tipos de actividades: los comentarios de texto y las tiras y viñetas. En cuanto a los comentarios de texto, tendrán un valor de un 10% sobre la nota final. Los comentarios de texto se corregirán como si de un examen se trataran, siendo la nota así obtenida la que se utilice para posteriores cálculos.

En cuanto a las tiras y viñetas, en cada unidad didáctica se planteará al menos una actividad de este tipo y sumarán un 20% de la nota final. La valoración que se haga de la respuesta del alumno será el promedio de la valoración otorgada a cada uno de estos aspectos:

- Pertinencia de su respuesta en cuanto a la relación con la imagen presentada.
- Nivel de comprensión de los contenidos explicados.
- Nivel de relación con contenidos de otras Unidades, experiencias o campos del conocimiento.
- Nivel de manejo del lenguaje.
- Participación o no en el debate con sus compañeros y calidad de sus aportaciones.

Los dos últimos puntos que definimos incluyen aspectos de cortesía y respeto a los compañeros.

A pesar de que se animará a los alumnos a que elaboren un cuaderno de reflexiones al hilo de las clases y de que la docente lo corregirá y comentará, se entiende que es una actividad estrictamente optativa y no repercutirá en la nota final de la materia.

Tenemos que aclarar, ahora que hemos definido a qué se destinará cada porcentaje de la nota, que para aprobar no será necesaria nota mínima en ninguno de estos apartados. Siempre y cuando la nota final de la materia sea superior a un 5, se considerará que el alumno ha aprobado la materia. En caso contrario, no será apto y deberá recuperarla.

Ya hemos mencionado los criterios de evaluación que se seguirán respecto a las actividades sobre las viñetas y las tiras cómicas. Los comentarios de texto seguirán los mismos criterios de evaluación que la unidad didáctica a la que pertenecen. Dado que ya hemos mencionado los criterios de evaluación específicos de cada unidad didáctica cuando las expusimos, no creemos conveniente volver a repetir aquí la información.

## **9. Actividades de recuperación.**

Como actividades de recuperación para aquellos alumnos que a finalizar el curso no hayan aprobado la materia, planteamos la realización de seis comentarios de texto y una prueba objetiva. Los comentarios de texto serán variados, estando cada uno de ellos

centrado en uno de los autores que se trataron en detalle en el aula: Platón, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant y Marx. A pesar de que estos comentarios de texto seguirán la estructura de la prueba PAU, por ser el formato que se ha estado trabajando durante todo el curso y porque entendemos que no presenta más dificultades de las que presentaría cualquier otro formato, se buscarán textos especialmente claros y se enfocarán las preguntas para que traten sobre lo más básico y relevante. La docente estará a disposición de los alumnos para responder a las consultas que sobre estos textos quieran hacerle. El alumno realizará estos comentarios de forma individual en su casa y los irá entregando en las sucesivas clases de apoyo que se le darán tras finalizar el curso (se trata con más detalle sobre estas clases de apoyo en el apartado siguiente).

La prueba consistirá en seis preguntas de desarrollo sobre cuestiones básicas de la Historia de la Filosofía tratadas en el aula. El alumno deberá escoger cuatro de esas seis preguntas y responderlas por escrito. Las clases de apoyo servirán de gran ayuda para la preparación de esta prueba, ya que en ellas se animará a los alumnos a participar dando respuestas de extensión y precisión similares a las que se les exigirá en la prueba.

La corrección de los comentarios y de la prueba arrojará dos notas numéricas. Si la media de ambas es superior a 5 sobre 10, el alumno será considerado apto en la materia.

## **10. Medidas de atención a la diversidad.**

A pesar de que el bachillerato no es una etapa de escolarización obligatoria, desde esta materia creemos pertinente llevar a cabo las medidas que sean pertinentes con el fin de atender a la diversidad del alumnado. Medidas tales como cambiar los formatos de las actividades, pequeñas modificaciones en alguno de los mecanismos de las clases o el cambio de fecha de algún examen para aquellos alumnos que así lo requieran por causas debidamente justificadas, nos parecen iniciativas que no suponen un inconveniente para el conjunto de los alumnos y pueden ser de gran importancia para aquellos que las necesiten. Por este motivo, en Historia de la Filosofía contemplamos la atención a la diversidad, tanto en la forma de medidas de larga duración como de incidencias puntuales. Hay que señalar que la docente estará disponible para sesiones de tutoría y resolución de dudas para los alumnos que así lo demanden.

No todos los alumnos aprenden de igual manera. Los contenidos de esta asignatura pueden presentarse en diversos formatos, y no todos nuestros alumnos tienen por qué preferir el que hemos escogido. En las encuestas realizadas sobre la materia se observa una preferencia general de los alumnos por los esquemas, que reciben una puntuación muy alta, frente a los apuntes redactados. Parece que los alumnos consideran útil que las clases se estructuren mediante esquemas, no rechazándolos ninguno de ellos. No obstante, para atender mejor a otros estilos de aprendizaje dedicaremos una sección en el Moodle para depositar materiales adicionales en formatos variados, a los que los alumnos podrán recurrir si así lo desean (también se los recomendaremos a aquellos que consideremos que podrían beneficiarse de ellos).

Además de esto, los alumnos que hayan suspendido el curso y se vayan a presentar a la convocatoria extraordinaria, podrán acudir a clases de repaso con la profesora de la materia. Estas clases tendrán lugar desde la evaluación de 2º de Bachillerato hasta finales de curso. A pesar de que coincidirán temporalmente con las clases de preparación e Historia de la Filosofía para la PAU (la llamada “pre-PAU”) que se darán en el mismo centro, ambos grupos se mantendrán separados por la diferencia de niveles y de intereses.



## Referencias bibliográficas

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990) “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.

Carretero, M. (1985). “El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales”. En M. Carretero, J. Palacios y Á. Marchesi (Comp.) *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 37-93). Madrid: Alianza.

De la Torre, S. (1991, 1). “VII- Actividades Creativas”. En R. Marín y S. de la Torre (Coord.) *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas* (pp. 77-92). Barcelona: Vicens Vives.

De la Torre, S. (1991, 2). “I. Metodología Heurística”. En R. Marín y S. de la Torre (Coord.) *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas* (pp. 169-189). Barcelona: Vicens Vives.

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

García, J.A. (1990). “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo”. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 81-91). Madrid: Alianza.

Izuzquiza, I. (1992). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.

Menchén, F. (1991). “I- Un modelo para implantar la creatividad en clase”. En R. Marín y S. de la Torre (Coord.) *Manual de la Creatividad. Aplicaciones educativas* (pp. 329-356) Barcelona: Vicens Vives.

## **Referencias del marco legal:**

*Decreto 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo del Bachillerato.* Boletín Oficial del Principado de Asturias núm. 196. 22 de agosto de 2008.

A través de: <https://sede.asturias.es/bopa/2008/08/22/20080822.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2012.

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Boletín Oficial del Estado núm. 106. 4 de mayo de 2006.

A través de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2012.

*Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.* Boletín Oficial del Estado núm. 266. 6 de noviembre de 2007.

A través de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2012.

## ANEXO

Se presentan a continuación tres actividades que parten de viñetas y que se podrían ubicar en la Unidad Didáctica 1.

### PRESOCRÁTICOS: PARMÉNIDES



#### Cuestiones:

1. Explica esta tira de Quino a alguien que no lo haya entendido (aquí y por escrito)
2. ¿Quién se preguntó “¿Ser o no ser?”? ¿En qué contexto?
3. Las monedas se suelen tirar para tomar decisiones. ¿Es la que se plantea en la viñeta una decisión usual? ¿Por qué?
4. ¿Puede el ser dejar de ser? ¿Puede el no-ser llegar a ser? ¿Qué diría Parménides de todo esto?

## PRESOCRÁTICOS: PARMÉNIDES Y HERÁCLITO



Autor: Watterson

1. ¿Dónde diría Heráclito que está el pan?
2. ¿Dónde diría Parménides que está el pan?
3. Ensayá la respuesta que algún otro filósofo presocrático podría dar sobre lo que Calvin (el niño) y Hobbes (el tigre) contemplan.
4. ¿Dónde está el pan?

## PRESOCRÁTICOS: ZENÓN



Traducción: "Calendario de Adviento de Zenón."

Fuente: [www.xkcd.com](http://www.xkcd.com)

1. ¿Qué es un calendario de adviento?
2. Cuéntale el chiste a alguien que no lo haya entendido (por escrito y aquí).
3. ¿Qué regla se ha seguido para fijar el momento en que se levanta cada ventanita?
4. ¿Cuántas ventanitas tiene este calendario? ¿Podría tener cada una de ellas un dibujo diferente? ¿Daría tiempo a levantarlas todas? ¿Lograría acabarse el año?
5. ¿Con cuál de las aporías de Zenón podría relacionarse esta viñeta? ¿Por qué?
6. ¿Se te ocurren más situaciones en las que podrían plantearse aporías como las que formulaba Zenón?