

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

MÁSTER UNIVERSITARIO DE PROFESOR EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO



PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA (1º BACHILLERATO)

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER PRESENTADO POR:

Santiago Joaquín García de Castro

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Dr. D. Luis Llera Cantero

Madrid, junio de 2020

ÍNDICE

Agradecimientos.....	4
Resumen	5
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6
2. Fundamentación normativa y curricular.....	6
3. Análisis del contexto del centro	10
4. Objetivos.....	16
5. Contribución a la adquisición de competencias básicas.....	20
6. Contenidos.....	24
7. Metodología.....	32
8. Evaluación: criterios y procedimientos de evaluación	37
9. Medidas ordinarias de atención a la diversidad.....	55
10. Actividades complementarias.....	59
11. Sistema de orientación y tutoría	64
12. Bibliografía.....	68
12.1 Recursos web.....	70
13. UNIDADES DIDÁCTICAS	71
Justificación.....	71
13.1. 1ª unidad didáctica: El ser humano como ser natural y cultural.....	72
13.1.1. Objetivos.....	72
13.1.2. Contribución a la adquisición de competencias clave.....	74
13.1.3. Contenidos	75
13.1.4. Actividades	76
13.1.5. Cronograma	78
13.1.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	80

13.1.7 Procedimientos y fases de evaluación	82
13.2. 2ª unidad didáctica: El ser humano como problema filosófico	84
13.2.1. Objetivos.....	84
13.2.2. Contribución a la adquisición de competencias clave.....	86
13.2.3. Contenidos	87
13.2.4. Actividades	88
13.2.5. Cronograma	91
13.2.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	94
13.2.7. Procedimientos y fases de evaluación	95
14. Guía de aprendizaje de la 1ª unidad didáctica desarrollada.....	98
15. Anexo de recursos	102
15.1 Recursos de la 1ª unidad didáctica desarrollada.....	102
15.2 Recursos de la 2ª unidad didáctica desarrollada.....	117

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la ayuda y el cariño que me presta día tras día mi familia. Agradezco también al Dr. D. Luis Llera Cantero su papel en la confección de este trabajo. Por último le doy las gracias a Dios.

Resumen

En este trabajo de fin de máster (TFM) se presenta una programación didáctica de la asignatura de Filosofía para los alumnos de 1º de bachillerato. En esta programación, que toma como referencia el I.E.S Duque de Rivas, un centro público de la Comunidad de Madrid, se detallan aquellos aspectos implicados en la labor docente de la asignatura (contenidos, objetivos, atención a la diversidad, etc.). También se desarrollan en detalle dos unidades didácticas de la misma, concretamente las que pertenecen al bloque de Antropología.

Palabras clave: programación, bachillerato, Filosofía, Antropología, profesorado, Madrid.

Abstract

In this end-of-master project (TFM), an educational programming of the Philosophy course for 1st-baccalaureate students is presented. This programming, which takes as reference the I.E.S Duque de Rivas, a public center in the Community of Madrid, details those aspects involved in the teaching work of the subject (content, objectives, attention to diversity, etc.). Two didactic units of the subject are also developed in detail (those that belong to the Anthropology block).

Keywords: programming, baccalaureate, Philosophy, Anthropology, teaching staff, Madrid.

1. Introducción

La programación didáctica que se muestra a continuación es el resultado final de un año en el Máster de formación del profesorado. En su diseño se han tenido en cuenta tanto los contenidos teóricos aprendidos a lo largo del máster como la experiencia docente en el periodo de prácticas. Teoría y práctica docente, en definitiva, interactúan a lo largo de toda la programación, dando como resultado una propuesta sólida pero sin miedo a ser innovadora en aquellos aspectos que considera oportunos.

El centro de referencia de este trabajo es, como podría esperarse, aquél en el que realicé mis prácticas del Máster de formación del profesorado de secundaria y bachillerato: el I.E.S. Duque de Rivas. En consecuencia la programación presente se ha enfocado al contexto propio del municipio de Rivas y, de manera más amplia, al de los institutos públicos de la comunidad de Madrid. Esta característica no impide sin embargo que la programación pueda utilizarse en otros contextos, aunque en el caso de tomar esa decisión sería conveniente revisar algunos de los puntos de la misma (especialmente aquellos que estén muy influenciados por el contexto o por la normativa del centro).

La realización de este trabajo, más allá de ser el broche con el que se cierra mi etapa en este máster, ha venido motivada por dos miedos: el de no saber muy bien cómo manejar aquellos aspectos de la docencia que van más allá de la clase; el de tener que enseñar Filosofía en un solo año (sabiendo que la mayor parte del alumnado no estudiará la asignatura de Historia de la Filosofía en segundo de bachillerato). El primero de ellos creo haberlo resuelto gracias a las clases en la universidad y al trabajo invertido en este TFM. El segundo miedo, sin embargo, no se ha reducido tanto como el primero, y ello no porque el trabajo puesto en este TFM no me haya ayudado al respecto, sino porque el reto de enseñar en un solo año lo que es la Filosofía me infunde un gran respeto.

2. Fundamentación normativa y curricular

Fundamentación normativa

La programación didáctica que va a defenderse se apoya principalmente en la legislación estatal y autonómica que se enumera a continuación (ordenada según su concreción):

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.
- Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato.
- Orden 3011/2011, de 28 de julio, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

A lo largo de los distintos apartados de este trabajo se irán citando las leyes oportunas en cada momento. Con ello quiero dejar constancia de la presencia de la ley en todos los puntos de la programación, además de legitimar algunos aspectos característicos de la misma. Estos aspectos característicos, que se suman a los propios del I.E.S. Duque de Rivas (el instituto de referencia de esta programación) no vulnerarán en ningún momento las leyes educativas vigentes. No obstante les darán un enfoque particular y las adaptarán, ateniéndose siempre a la legalidad, al contexto educativo en el que la programación pretende implementarse.

En términos generales la programación didáctica aquí defendida comparte el espíritu educativo que se refleja en la normativa. En efecto en esta programación se apuesta claramente por el aprendizaje constructivista (y significativo), por la atención a la diversidad y por la enseñanza en valores como condición indispensable de la formación integral del alumno. Ahora bien: mi propuesta es consciente de las limitaciones del sistema educativo actual y, en consecuencia, huye de las fantasías educativas de aquellos que ignoran las condiciones materiales necesarias para su realización.

El hecho de que me identifique con el espíritu de las leyes educativas vigentes no está reñido con que me muestre escéptico respecto de algunos de sus puntos. Por ejemplo considero increíblemente complicado incorporar en la práctica docente, tal y como exige la LOMCE, “la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (LOMCE, Preámbulo, XIV). Si bien he contado con estas competencias a la hora de diseñar los contenidos y la evaluación de cada una de las unidades didácticas, conservo mi escepticismo respecto a la incorporación real de esas competencias a la práctica docente.

Otro punto problemático de la legislación es el relativo a la interacción de los principios de equidad y calidad. La LOMCE afirma que “equidad y calidad son dos caras de una misma moneda” (LOMCE, Preámbulo, III), que “no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (LOMCE, Preámbulo, III) y que “no hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad” (LOMCE, Preámbulo, III). El primer problema respecto de estas afirmaciones es que, en sentido estricto, presentan al menos dos problemas diferentes: el primero de ellos tiene que ver con las definiciones de los términos empleados en el fragmento; el segundo, con la posibilidad fáctica de realizar ambos principios de manera simultánea en las escuelas.

El primero de los problemas se deriva de que la LOMCE no clarifica en ningún momento lo que debe entenderse por equidad. Lo único que nos proporciona son ciertas características del concepto que resultan insuficientes para construir una definición. Así, ante la ausencia de definición, sin la cual no es posible determinar si la “equidad” defendida es la equidad de la proporción (al estilo aristotélico) o la del igualitarismo, lo único que nos queda es suspender el juicio al respecto.

El segundo de los problemas se deriva de que lo deseable y lo posible (fácticamente) no siempre van de la mano. A todos nos encantaría que la equidad y la calidad, entendidas según el uso corriente, fueran siempre de la mano, es decir, que las contribuciones al desarrollo de una desarrollasen también la otra. No obstante no hay garantía alguna de que esto sea así en la práctica. Es más: el sentido común –al menos el mío– y la experiencia cotidiana presentan sus dudas respecto de dicha armonía.

Más allá de estas dudas sobre algunos puntos de la ley quiero remarcar el compromiso de la presente programación didáctica con la legislación estatal y la autonómica, así como con el espíritu de ambas.

Fundamentación curricular

La programación didáctica presente se enmarca en los cuatro niveles de concreción curricular que se presentan a continuación:

Nivel 1: comprende la normativa estatal y autonómica que está a la base de la programación.

- Normativa estatal:
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
 - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
 - Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
 - Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Normativa autonómica:
 - Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.
 - Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato.
 - Orden 3011/2011, de 28 de julio, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Nivel 2: comprende los documentos propios del centro de referencia de esta programación (el I.E.S Duque de Rivas). Estos documentos, de los que se habla en la 3ª sección de este trabajo, son los siguientes:

- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Programación General Anual 2019-2020*.
- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Proyecto educativo de centro 2019-2020*.
- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Normas de organización, funcionamiento y convivencia (RRI)*.

Nivel 3: aquí es donde se incluye la presente programación didáctica, así como las dos unidades didácticas desarrolladas en la 13ª sección de este mismo trabajo.

Nivel 4: a este nivel de concreción curricular, que es el de la adaptación curricular individualizada, se le ha dedicado por entero la 9ª sección de este trabajo.

3. Análisis del contexto del centro

Características del entorno social y cultural

El I.E.S. Duque de Rivas está ubicado en el municipio de Rivas Vaciamadrid, el cual cuenta en 2020 con más de 90.000 habitantes. De entre ellos una buena parte, concretamente 18.658 personas, tienen menos de 16 años. Este dato, qué duda cabe, contribuye a que Rivas Vaciamadrid ostente a día de hoy el título de la ciudad con más de 20.000 habitantes más joven de toda la Comunidad de Madrid, con una media de edad de 32 años.

El hecho de que Rivas Vaciamadrid sea un municipio joven tiene toda una serie de implicaciones (políticas, económicas, sociales, etc.) en las que no voy a profundizar. No obstante, más allá de esas implicaciones, podemos sacar de los datos demográficos una conclusión relacionada con el ámbito de la educación: para abastecer las necesidades educativas de la población menor de edad es necesaria una amplia oferta educativa. En 2020 esta demanda pudo satisfacerse gracias a las siguientes instituciones educativas: 15 escuelas infantiles del municipio, 7 de ellas públicas y 9 privadas; 14 colegios públicos de educación infantil y primaria; 5 institutos de educación secundaria; un

Colegio Público de Educación infantil, primaria y secundaria (CEIPSO); 2 centros concertados y uno privado.

Uno de los cinco institutos de educación secundaria del municipio es el Duque de Rivas, el cual contaba en septiembre del año 2019 con 1053 alumnos. Este alto número de estudiantes, que impresiona a primera vista, abarrota los pasillos en los cambios de clase y, en ocasiones, puede generar cierta angustia en aquellas personas sensibles a los espacios cerrados y abarrotados. No obstante, pese a estas puntuales concentraciones, puede decirse que el centro es durante el resto del día lo suficientemente espacioso como para responder de manera satisfactoria a las necesidades de los niños. Es más: me atrevo a afirmar que a las instalaciones del centro, reformadas recientemente, no les falta ni le sobra prácticamente nada.

Tal vez la única crítica sería que puede hacerse al centro es relacionada con su difícil acceso, y es que a día de hoy tan sólo hay una línea de autobús que lo conecta directamente con Madrid capital. A ello se suma la distancia con la estación de metro ligero más cercana, que es superior a los dos kilómetros. Ahora bien: este déficit de transportes públicos no suele ser un problema para el grueso de los alumnos, pues todo él es en su mayoría de la misma Rivas-Vaciamadrid. Además a ello debemos sumar que, si bien las comunicaciones con la capital dejan mucho que desear, el dispositivo de autobuses urbanos del municipio es excelente.

En efecto la mayor parte del alumnado del I.E.S. Duque de Rivas procede de Rivas Vaciamadrid, concretamente de Rivas-oeste, el barrio en el que se encuentra el instituto. Rivas-oeste es, entre otras cosas, la zona más rica de todo el municipio. Esta riqueza se ve reflejada en aspectos del barrio tales como el tipo de viviendas (chalets unifamiliares en su mayoría), la abundancia de zonas verdes, el tipo de vehículos, etc. También se plasma en muchos de los test que realizan los alumnos del centro, que dan como resultado cosas como las siguientes: las casas de los alumnos tienen más libros que el hogar medio en España, el porcentaje de padres con estudios universitarios es superior a la media, etc.

Ahora bien: como ya he dicho no todo el alumnado del centro procede de Rivas-oeste. Una parte nada desdeñable de los estudiantes procede de otras zonas del municipio en las que la renta media llega en ocasiones a reducirse a la mitad que la de la zona urbana en la que se encuentra el centro. Este tipo de alumnos, por sus condiciones

socioeconómicas, está sin lugar a dudas en una condición desfavorable respecto a la mayoría de sus compañeros, al igual que lo está otro grupo de alumnos de este centro: el que reside en Valdemingómez.

Actualmente en I.E.S Duque de Rivas cuenta con treinta alumnos procedentes de Valdemingómez, la mayoría de ellos marroquíes, de religión islámica y pertenecientes a familias con bajos niveles de formación y renta. Para que puedan asistir a este centro el Duque de Rivas, en colaboración con otros dos institutos públicos del municipio –a los que también asisten estudiantes de Valdemingómez–, ha habilitado una ruta de autobús que transporta a los estudiantes de sus casas a los institutos y viceversa.

En síntesis podemos separar a estudiantes, desde una perspectiva meramente orientativa, en tres grupos diferenciados: el primero, que es también el más mayoritario (estimo que un 60% del total del alumnado), lo conforman los alumnos que viven en Rivas-oeste. Éstos pertenecen por lo general a familias de clase media (en ocasiones alta) en las que los estudios superiores y/o universitarios no son ni mucho menos una extrañeza. En segundo lugar tenemos al grupo de alumnos procedentes de otras zonas de Rivas, que es el segundo más mayoritario (un 35% del total), y que muestra ciertas diferencias respecto al primero. Así vemos que la renta de las familias de estos alumnos es menor que la del primer grupo, al igual que es menor, en términos generales, el nivel de estudios de los padres. Dentro de este grupo encontramos también un mayor porcentaje de alumnado extranjero que en el primero, aunque éste sigue siendo relativamente bajo. El tercero de los grupos, formado por los 30 alumnos de Valdemingómez, no supone ni el 5% del alumnado y, como ya he mencionado, arrastra consigo los problemas derivados de su situación socioeconómica.

La diferenciación del alumnado en tres grupos, aparte de explicitar, aunque de manera superficial, las características sociológicas de los estudiantes del centro, resulta de gran utilidad para entender algunos de los problemas más recientes del mismo. Entre ellos se encuentra uno derivado de un cambio positivo en el centro: su transformación en un instituto bilingüe, la cual tuvo lugar en el curso 2016-2017. Esta noticia, que a primera vista no tiene implicaciones más que positivas, sacó a la luz algunas de las diferencias ocultas entre el alumnado y, en opinión de ciertos profesores, las viene incrementando desde entonces.

Desde que se implementó el bilingüismo algunos profesores han observado una mayor fragmentación del alumnado por barrios y por renta. Así los alumnos de Rivas-oeste, que son los de un estatus socioeconómico superior, son más frecuentes en los grupos bilingües que en los no bilingües. Justamente lo contrario sucede con los alumnos procedentes de otras zonas de Rivas-Vaciamadrid, cuya proporción es mayor en los grupos no bilingües que en los bilingües. Esta diferencia se acentúa en el caso de los alumnos de Valdemingómez, entre los que es difícil encontrar alguno que pertenezca a un grupo bilingüe.

A nadie sorprende que los estudiantes pertenecientes a familias de un nivel socioeconómico medio-alto tengan, de media, mejores resultados académicos en inglés que el resto. Los padres con estudios superiores y con recursos económicos pueden ayudar a sus hijos con sus estudios o contratar a un profesor privado para que les ayude, algo a lo que no tienen acceso las familias con formación muy básica y con pocos recursos. A causa de lo anterior los alumnos de familias adineradas, que suelen ser los que viven en Rivas-oeste, llegan a primero de la ESO con el nivel de inglés suficiente para matricularse en los grupos bilingües, mientras que sus compañeros más desfavorecidos lo hacen en menor medida.

Los requisitos de matriculación en los grupos bilingües, como vemos, sacan a la luz algunas de las diferencias sociales entre los alumnos del centro. Sin embargo éste no es el principal problema del modelo bilingüe que critican los profesores. El centro de las críticas es la contribución del programa bilingüe a la perpetuación de las diferencias sociales. La división de los grupos entre bilingües y no bilingües ha conseguido, según el testimonio de muchos profesores, que los alumnos con mejores resultados académicos (por lo general los de familias con mayor nivel de renta) se concentren en los pocos grupos bilingües, y que el resto del alumnado en el resto de grupos no bilingües.

La perpetuación de las diferencias sociales se produce en tanto las clases bilingües, en las que abundan los alumnos con buenos resultados académicos, tienden a funcionar mejor que las no bilingües. Al funcionar mejor los alumnos aprenden, a su vez, mejor y en mayor medida que sus compañeros de los grupos no bilingües. En definitiva la implantación del bilingüismo ha conseguido que la diferencia entre los alumnos más

aventajados y los más desfavorecidos, en vez de reducirse con el tiempo, se incrementa curso tras curso.

Debido a la reciente implantación del bilingüismo la dirección del instituto no ha tenido tiempo para desarrollar medidas significativas que mejoren la situación. Se conoce el problema, pero nadie sabe cómo solucionarlo. Las únicas medidas que se están tomando vienen de parte de los profesores, quienes están haciendo un gran esfuerzo por elevar el nivel general de conocimientos de los grupos no bilingües.

En relación a la docencia de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato he de decir que, a diferencia de los profesores de otras materias, mi asignatura no se ve afectada en exceso por esta disparidad. La Filosofía es una materia totalmente nueva para los alumnos de 1º de bachillerato –a excepción de quienes la escogieron como asignatura optativa en 4º de la ESO–, por lo que no encontramos diferencias significativas entre el nivel de conocimiento filosófico de los estudiantes. Al estar todos al mismo nivel, al partir todos prácticamente desde cero, conseguimos que los alumnos, con independencia de su historial académico, puedan seguir el curso sin perderse.

En efecto los estudiantes de 1º de bachillerato se enfrentan a la Filosofía partiendo de unos conocimientos previos casi inexistentes. Ahora bien: este hecho no es suficiente como para obviar que una buena parte del alumnado va a necesitar una ayuda extra para superar la asignatura de manera satisfactoria. Para atender a estas necesidades, aunque también para mejorar el aprendizaje de la totalidad de los alumnos, he diseñado una metodología específica que expongo en la sección séptima de este trabajo. En ella se recogen tres puntos fundamentales mediante los que pretendo solucionar, en la medida de lo posible, el problema mencionado:

- El profesor ha de partir del nivel de conocimientos de los alumnos, pero no debe perpetuarlo en el tiempo sino incrementarlo.
- El profesor debe atender a las particularidades de los alumnos –ya sean éstas de tipo cognitivo, competenciales, etc.– y aprovecharlas para mejorar el aprendizaje del alumno.
- El profesor tiene la obligación de tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno de la materia que imparta.

Ideario del centro

El ideario y los valores del I.E.S Duque de Rivas no difieren significativamente del resto de centros públicos de la Comunidad de Madrid. Tanto este centro como la mayoría del resto apuestan por el esfuerzo y la responsabilidad como elementos determinantes en la consecución de nuestros objetivos, además de por el respeto y la tolerancia hacia los demás, la responsabilidad moral, la escucha, el respeto al medio ambiente, etc. Tal vez lo único que diferencie al centro en cuanto a sus valores es el énfasis que pone en el respeto de la diversidad sexual, algo va haciéndose cada vez más frecuente en los institutos públicos.

El compromiso del centro con la diversidad LGBTI es desde hace años una de las banderas del Duque de Rivas. Día tras día el personal del centro se esfuerza por erradicar aquellos restos de discriminación sexual que todavía perviven en nuestra sociedad, además de luchar contra todo otro tipo de discriminación (ideológica, racial, etc.). Dicho esfuerzo se plasma tanto en la actitud de los profesores y de los alumnos como en la realización de actividades voluntarias específicas como los desayunos por la diversidad, que se celebran todos los lunes en horario de recreo.

De entre todas las acciones dirigidas a luchar contra la *LGTBIfobia* la más importante, y la que engloba en cierto sentido a todas las demás, son las tutorías LGTBI+H. En ellas se abordan algunos temas referentes a la cultura LGTBI y se proporciona apoyo psicológico a los alumnos que sufran discriminación debido a su orientación. Su éxito ha sido tal que en el año 2017 el profesor Joaquín Álvarez, organizador de estas tutorías, fue galardonado con el Premio Acción Magistral Mención de Honor 2017, entregado por la mismísima reina de España: doña Leticia Ortiz.

Más allá de los valores mencionados el I.E.S. Duque de Rivas también se caracteriza por la implicación de los padres en el centro. Las familias del alumnado del centro presentan, por lo general, un gran interés respecto a todo lo relacionado con la educación de sus hijos. Esto puede apreciarse en la alta asistencia a las reuniones convocadas a principios de curso y a las que se convocan con los tutores de los alumnos. También se aprecia en la alta participación de los padres en las denominadas tertulias dialógicas, que consisten en invitar a los padres a un debate en el que participarán junto con sus hijos y los compañeros de éstos.

Las características específicas del I.E.S. Duque de Rivas han influido sin ningún género de dudas en la realización de este trabajo. A fin de cuentas ha sido en este instituto donde he realizado mis prácticas del máster y, por ende, donde he llegado a ciertas conclusiones sobre la efectividad de los distintos métodos de enseñanza. En resumen creo que puede decirse que la programación que se presenta a continuación, que recordemos está destinada a los alumnos de Filosofía de 1º de bachillerato, expresa los siguientes elementos clave del ideario del centro:

- Respeto de las diferencias y de las ideas y las creencias de los demás.
- Fomento de un clima de respeto y de libertad de pensamiento, sin el cual no es posible el descubrimiento progresivo de la verdad.
- Se considera al esfuerzo como elemento clave del rendimiento académico y se le otorga un carácter moral.
- No se tiene miedo a lo nuevo por el mero hecho de ser nuevo. Por ejemplo no se rechazará el uso de las tecnologías por el mero hecho de ser novedosas, sino que se juzgará la conveniencia de su uso en cada caso y se actuará en consecuencia.
- Se motivará al alumno para que haga de la Filosofía una forma de vida. Trabajaremos para que el alumno viva la Filosofía y discuta sobre ella con amigos y familiares, lo que indirectamente ayudará a involucrar a toda la comunidad educativa en el aprendizaje de la materia.

4. Objetivos

La Filosofía, al igual que el resto de asignaturas del currículum del bachillerato, tiene una gran cantidad de objetivos específicos. De entre todos ellos me atrevo a decir que el que se recoge en *Real Decreto 1105/2014* –concretamente al principio del décimo epígrafe– expresa mejor que ningún otro el objetivo principal del estudio de la Filosofía:

“La materia Filosofía tiene como meta que el alumnado sea capaz de pensar y comprender, abstrayéndose racionalmente del campo concreto estudiado en cada una de las otras materias, para centrarse en aquello que caracteriza específicamente a la Filosofía, esto es, reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio, sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de

transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 169).

Sin embargo los objetivos de la enseñanza de la Filosofía van mucho más allá de lo que se recoge en el párrafo anterior, como podemos comprobar mismamente en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*. En él encontramos toda una serie de metas que, una vez adaptadas al formato preciso y cotejadas con el resto de información relativa a la asignatura, nos permiten formular una amplia y precisa gama de objetivos para la materia:

1. Comprenderse a uno mismo y al mundo que nos rodea haciendo uso de las categorías propiamente filosóficas.
2. Adquirir la capacidad de interpretar críticamente los sucesos, analizando sus causas y prediciendo sus posibles consecuencias.
3. Conocer las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y las categorías y teorías especializadas que intentan responderlas.
4. Comprender de manera crítica los fundamentos de las ciencias modernas y la legitimidad de los métodos de investigación científica.
5. Adoptar una actitud crítica que lleve al alumno a no admitir creencias que no hayan sido debidamente probadas o justificadas.
6. Adquirir la capacidad de pensar y argumentar haciendo uso de la razón, de manera coherente y autónoma.
7. Argumentar con precisión filosófica, tanto de manera oral como escrita, las ideas propias, y hacerlo de manera coherente y ordenada.
8. Ser capaz de analizar, reflexionar y comentar los diversos textos filosóficos haciendo referencia a la filosofía y el contexto histórico relevante en cada caso.
9. Dominar las categorías necesarias que permitan diferenciar entre lo contingente y lo necesario, lo substancial y lo accidental, lo evidente y lo confuso, etc.
10. Conocer críticamente la realidad individual, cultural y social a la luz de las diferentes teorías filosóficas.
11. Comprender los fundamentos filosóficos de la democracia, los derechos humanos y el diálogo intercultural.
12. Conocer el papel de la Filosofía en la transformación de la sociedad a lo largo de más de dos milenios.

13. Valorar la capacidad transformadora de la Filosofía y su contribución a la implementación de las sociedades justas.
14. Poseer la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático.
15. Dominar los elementos básicos del trabajo intelectual autónomo: recogida y cribado de la información, reflexión y síntesis de la misma, etc.
16. Descubrir al alumno el valor del conocimiento.
17. Desarrollar en el alumno el amor por el saber en general, no exclusivamente el filosófico.

Los objetivos generales de la asignatura contribuyen a la adquisición de las siete competencias clave recogidas en la legislación educativa vigente. A su vez, y como no podría ser de otra manera, contribuyen también, y de manera decisiva, a la consecución de los objetivos básicos del bachillerato: los denominados “objetivos de la etapa”¹. Este hecho resulta indiscutible cuando hablamos de aquellos objetivos de la etapa que, por su similitud con los específicos de la asignatura de Filosofía, llegan casi a confundirse con éstos.

Así entre los objetivos generales del bachillerato encontramos el de “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32). Este objetivo podría incluirse perfectamente entre los objetivos específicos de la asignatura, bien de manera independiente, bien sustituyendo a aquellos objetivos específicos que, en última instancia, vienen a decir lo mismo, como son el de “conocer críticamente la realidad individual, cultural y social a la luz de las diferentes teorías filosóficas” y el de “conocer el papel de la Filosofía en la transformación de la sociedad a lo largo de más de dos milenios”.

La contribución de la asignatura a la consecución de los objetivos generales de la etapa se hace también patente cuando nos fijamos en objetivos de la etapa como el de “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

¹ Todos estos objetivos generales de la etapa, que no enumero en este trabajo, los encontramos en el siguiente documento oficial: DECRETO 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 120, p. 32-33.

y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32). Y es que a través del análisis de los fundamentos y de la legitimidad de la ciencia y del método científico, sumado a la conciencia de la mutabilidad de las sociedades, el objetivo general buscado se alcanza con creces.

Otro ejemplo de los objetivos generales de etapa que, en principio, se cumplen a través del estudio de la Filosofía es el de “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” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32). En efecto multitud de filósofos y de pedagogos creen que la mejor manera de afianzar la conciencia democrática, la justicia social y el respeto a los derechos humanos es mediante el estudio de los fundamentos mismos de la democracia, los derechos humanos y la naturaleza social del hombre. No obstante en este punto, al igual que en algunos otros, hemos de ser cautos, pues no siempre la realidad refleja lo que se recoge en los documentos institucionales.

En primer lugar hay que recordar que el instituto, pese a tener un papel relevante, no es el único factor que influye en la construcción de los valores de los estudiantes. Hay además toda una serie de determinantes externos a la escuela –por ejemplo el nivel socioeconómico y sociocultural, los valores de la familia, las relaciones con los amigos, etc.– que terminan teniendo tanta o más influencia en las actitudes y los valores de los alumnos que la escuela.

En segundo lugar hemos de tener en cuenta que el estudio de los fundamentos filosóficos de las instituciones y los valores de las sociedades democráticas no conduce necesariamente a su refuerzo. A lo largo de la historia tenemos numerosos ejemplos de filósofos que, aun habiendo comprendido en profundidad la democracia y sus valores, han terminado rechazándolos e identificándose con posturas contrarias. Lo mismo sucede con algunos alumnos: éstos, estando influidos por factores externos a la escuela, terminan rechazando aquel ideario democrático que aprenden en ella.

A la luz de lo dicho creo que sería más prudente enunciar ciertos objetivos del currículum de manera menos ambiciosa. La escuela, desde luego, debe esforzarse por inculcar en los jóvenes los valores que les permitirán ser ciudadanos en una comunidad democrática. No obstante también es importante que sea consciente de sus limitaciones

actuales: en nuestros días la escuela es una institución cuya influencia se limita al centro educativo. Sólo si nos moviéramos hacia modelos educativos más abiertos a la comunidad, como pueden ser las denominadas “comunidades de aprendizaje”, sería factible el cumplimiento de aquellos objetivos actitudinales tan ambiciosos.

5. Contribución a la adquisición de competencias básicas

En el año 2015 el entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deporte puso en práctica una de las principales directrices europeas en materia de educación: la fijación de una serie de competencias clave. Esta directriz, cuyos orígenes se remontan al Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, insistía “en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 1).

Conforme a lo dicho en el párrafo anterior el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte estableció las siguientes siete competencias clave para el Sistema Educativo Español:

1. “Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 4).

La materia de Filosofía, tal y como se recoge en la legislación actual, cumple con la exigencia de que “el aprendizaje basado en competencias [...] debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento” (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 2-3). En otras palabras: la Filosofía participa en el desarrollo de todas y cada una de las competencias del alumno. Sin embargo, como podría esperarse, esta participación no se distribuye de manera equitativa entre las siete. Hay competencias que, debido a las características específicas de la materia, se desarrollan de manera más intensa, mientras que otras lo

hacen en menor medida. No obstante ello no impide que la Filosofía ponga su grano de arena en el desarrollo de las competencias que, en apariencia, están menos relacionadas con ella.

Comunicación lingüística

La Filosofía, en tanto disciplina esencialmente racional y discursiva, exige del alumno un buen dominio del lenguaje. La expresión oral y escrita, así como la correcta comprensión textual, son aspectos indispensables para la adquisición de los contenidos propios de la materia. También otros elementos del campo de la comunicación lingüística, como son la adecuación a los diversos contextos de comunicación y el conocimiento de los diversos estilos literarios, terminan convirtiéndose en requisitos para el correcto proceder filosófico.

Por todo lo anterior vemos la importancia del desarrollo de la comunicación lingüística para nuestra materia. Sin esta competencia sería muy difícil que los alumnos aprendieran algo, de modo que es necesario asegurar su desarrollo. Esto lo conseguimos de dos modos: en primer lugar fomentando en clase los debates y las argumentaciones en grupo, la lectura y el comentario de textos, la producción de ensayos, de reseñas, etc.; en segundo lugar dejando que la Filosofía haga su trabajo, pues ésta es una disciplina humanística que, por sí sola –en tanto implica necesariamente la lectura, la reflexión el diálogo, etc. –, ya desarrolla la comunicación lingüística.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

La Filosofía ha sido históricamente la madre de las ciencias modernas, por lo que, como mínimo, el estudio de su historia nos permite acercarnos a la historia misma de las ciencias. Más allá de este aspecto la materia de Filosofía para 1º de Bachillerato dedica una unidad didáctica dedicada por entero a la reflexión sobre ciencia y la técnica, además de tratar implícitamente estos temas a lo largo de muchas otras unidades didácticas. A todo ello hemos de sumar que la Filosofía se encarga, entre otras cosas, de impartir los contenidos de Lógica, es decir, de enseñar al alumno cuáles son las normas del buen razonar, esenciales para la legitimidad del edificio científico.

Competencia digital

La competencia digital se desarrolla principalmente a través de los materiales que el profesor proporciona a sus alumnos. Ya sea por medio de películas recomendadas, ya por las webs, se intenta que el alumno haga uso en casa de los medios digitales. También se fomenta la integración de las nuevas tecnologías en clase. Así se pide con frecuencia a los alumnos que realicen presentaciones en formato PowerPoint, se realizan competiciones usando el programa Kahoot, se imparten varias unidades didácticas con ayuda de distintos medios digitales, etc.

Aprender a aprender

La Filosofía, siendo como es una disciplina crítica, fomenta la autonomía y la construcción del conocimiento (a partir de los contenidos impartidos en clase) del estudiante. Además, en tanto investiga el fundamento mismo de las ciencias y del conocimiento en general, fomenta la motivación y la curiosidad a la hora de aprender. Por si esto fuera poco en clase trabajamos con esquemas y mapas conceptuales que ayudan al aprendizaje y que, a su vez, dotan al alumno de los medios necesarios para optimizar el aprendizaje autónomo.

Competencias sociales y cívicas

La práctica filosófica exige la reflexión sobre la realidad social, los valores morales, los hábitos, costumbres y tradiciones de los pueblos, etc. A ello se suma el estudio de las principales teorías éticas y políticas de la filosofía occidental, las cuales dotan al alumno de las categorías necesarias para pensar con profundidad las distintas realidades sociales y políticas. Por otro lado las sesiones de la asignatura también contribuyen al desarrollo de esta competencia, pues se llevan a cabo en un entorno en el que prima el diálogo y el respeto de las opiniones ajenas.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

En Filosofía estudiamos los valores últimos que se encuentran a la base de aquellos valores más “inmediatos” que relacionamos con el mundo del emprendimiento. De este modo los desarrollamos de forma no explícita, aunque ni mucho menos desdeñable. Así, por ejemplo, estudiando el valor de la libertad y de la creatividad humana aprendemos a su vez el valor de otros valores asociados a éstos, como la iniciativa, el liderazgo, la

autonomía, etc. Más allá del estudio de los valores mencionados la asignatura de Filosofía incluye una unidad didáctica dedicada al desarrollo de proyectos y la filosofía empresarial.

Conciencia y expresiones culturales

El conocimiento de la historia social y cultural es un requisito indispensable para hacer Filosofía. Si carecemos de él seremos incapaces no ya de desarrollar el pensamiento crítico, sino de acceder siquiera al pensamiento de los filósofos que han marcado la historia de la disciplina. Por esta razón resulta imprescindible que los estudiantes de Filosofía, cuando les llegue el momento de estudiar la filosofía de una época, ya sea pasada o presente, se empapen de las manifestaciones culturales de la misma.

El desarrollo de la conciencia y las expresiones culturales se realiza en primer lugar a través de los contenidos mismos de la asignatura. La programación de Filosofía de 1º de bachillerato dedica una unidad didáctica entera a la reflexión sobre el arte y la estética. Además contiene, a lo largo de la mayoría de las unidades, introducciones a los diferentes contextos históricos y culturas a las que pertenecieron los diferentes filósofos de los que se habla en el libro. En segundo lugar podemos decir que la enseñanza misma de la Filosofía, ligada esencialmente a la libertad de pensamiento y a la racionalidad, fomenta los principales aspectos de la competencia (la importancia del diálogo entre culturas, el respeto a la libertad de expresión, etc.).

Evaluación de la adquisición de las competencias clave

La evaluación de la adquisición de las competencias clave se realizará por medio de los estándares de aprendizaje evaluables de cada unidad didáctica –como los que podemos ver en la sección 13–. Será poniendo en relación estos estándares con las competencias clave como, siempre y cuando sea posible, se evaluará el desarrollo alcanzado en cada una de ellas. Desde luego resulta complicado realizar este tipo de evaluaciones, especialmente porque la aportación al desarrollo de las mismas no se produce siempre de manera explícita ni cuantificable. Sin embargo, y pese a ello, creo que puede decirse que los estándares de aprendizaje evaluables de la asignatura dan cuenta de manera satisfactoria de cada una de las competencias indicadas.

6. Contenidos

Los contenidos de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato están recogidos en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, publicado en el BOE el 3 de enero de 2015. A partir de ellos, y en virtud de la ley de autonomía de centros, que permite “complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 41) he formulado los contenidos de la asignatura de una manera ambiciosa, realista e interdisciplinar. También he adaptado el formato del *Real Decreto 1105/2014* –que presenta los contenidos en grandes bloques– a aquél que resulta de mayor utilidad para el profesor: el de las unidades didácticas.

Unidad didáctica 0: Contenidos transversales (se impartirá de manera continua a lo largo del curso)

- Contenidos conceptuales:
 - Textos de carácter filosófico y de disciplinas relacionadas con los contenidos filosóficos estudiados.
 - Definiciones de conceptos fundamentales para la disciplina filosófica.
- Contenidos procedimentales:
 - Composición oral y escrita de discursos filosóficos conforme a las reglas básicas de la argumentación y la retórica.
 - Uso de los recursos y de las tecnologías adecuadas para el trabajo intelectual de tipo filosófico.
 - Seguimiento de los debates y participación de los mismos.
 - Justificación filosófica y racional de las opiniones sostenidas.
- Contenidos actitudinales:
 - Respeto a las opiniones ajenas.
 - Compromiso con el descubrimiento de la verdad y con su defensa.

1ª unidad didáctica: El saber filosófico (10 sesiones. Del 10 al 25 de septiembre)

- Contenidos conceptuales:
 - La Filosofía. Su sentido, su necesidad y su historia.
 - El saber racional. El mito y la magia: las explicaciones pre-racionales. Del mito a la razón.
 - Características de la Filosofía. El saber filosófico en la historia.

- Las disciplinas filosóficas teóricas y prácticas.
- Contenidos procedimentales:
 - Distinguir entre las ramas prácticas de la filosofía y las ramas teóricas.
 - Distinguir entre las explicaciones míticas y las racionales.
- Contenidos actitudinales:
 - Curiosidad ante las funciones y la vigencia de la Filosofía.
 - Interés por las particularidades de la disciplina filosófica.
 - Aplicación de las diferentes distinciones filosóficas a las diversas situaciones.

2ª unidad didáctica: La metafísica (13 sesiones. Del 26 de septiembre al 17 de octubre)

- Contenidos conceptuales:
 - La pregunta por el origen y estructura de lo real.
 - La explicación metafísica de la realidad
 - La pregunta metafísica sobre la verdadera realidad: el problema de la realidad y la apariencia.
 - Los distintos enfoques de la Metafísica: los problemas de la unidad, el espíritu y el cambio.
 - La crisis de la Metafísica en la Filosofía contemporánea.
- Contenidos procedimentales:
 - Uso de las categorías de esencia y existencia.
 - Aplicación del problema del ser a las diferentes ramas de la Filosofía.
 - Aplicación de las categorías de apariencia y realidad a los problemas filosóficos pertinentes.
- Contenidos actitudinales:
 - Reconocimiento de la especificidad de la metafísica como disciplina.
 - Curiosidad ante los estudios sobre la estructura de lo real.
 - Cuestionamiento de la distinción metafísica entre apariencia y realidad.

3ª unidad didáctica: Visiones sobre la realidad (11 sesiones. Del 18 de octubre al 8 de noviembre)

- Contenidos conceptuales:

- Las características de lo real. La influencia de las tesis de Parménides, Heráclito y los sofistas en la historia de la Filosofía.
- La metafísica de Platón y la de Aristóteles.
- La evolución del concepto de substancia.
- Las cosmovisiones científicas. Del Universo aristotélico a las cosmovisiones científicas actuales.
- El papel de las leyes naturales en nuestra concepción del universo.
- Contenidos procedimentales:
 - Distinción entre las tendencias parmenídeas y heraclíteo-sofistas a lo largo de la historia de la Filosofía.
 - Distinción entre las tendencias platónicas y aristotélicas a lo largo de la historia de la Filosofía.
 - Aplicación del saber sobre las cosmovisiones a otras disciplinas curriculares.
- Contenidos actitudinales:
 - Interés por los cambios históricos que ha sufrido el concepto de substancia.
 - Reconocimiento de la influencia del concepto de “ley natural” en la Filosofía y en la sociedad en general.

4ª unidad didáctica: El conocimiento (12 sesiones. Del 12 al 29 de noviembre)

- Contenidos conceptuales:
 - El problema filosófico del conocimiento.
 - Criterios de verdad y actitudes ante la verdad.
 - El conocimiento en el pensamiento clásico.
 - La aparición de la teoría del conocimiento en la Filosofía moderna.
 - La categorización racional de lo real.
 - Racionalismo, empirismo y síntesis kantiana.
- Contenidos procedimentales:
 - Distinción entre las principales tesis sobre el conocimiento en la filosofía moderna.
 - Aplicación de los problemas gnoseológicos detectados en la modernidad al pensamiento clásico y medieval.

- Contenidos actitudinales:
 - Reconocimiento la importancia y el significado de la categorización de las distintas realidades.
 - Asombro ante el problema del conocimiento.

5ª unidad didáctica: La ciencia (11 sesiones. Del 3 al 20 de diciembre)

- Contenidos conceptuales:
 - ¿Qué es la ciencia?
 - La filosofía de la ciencia.
 - El método científico. Inductivismo, falsacionismo y teoría de los paradigmas científicos.
 - El poder transformador de la ciencia.
 - El problema de la técnica: la reflexión sobre la técnica en el siglo XX.
- Contenidos procedimentales:
 - Distinción entre los diferentes métodos científicos.
 - Determinación de qué creencias cumplen con los requisitos de científicidad y cuáles no.
- Contenidos actitudinales:
 - Asombro ante las diversas formas de concebir el proceder científico.
 - Respeto por las diversas teorías que reivindican su científicidad.
 - Reflexión sobre el poder de la ciencia y su papel en el cambio social.

6ª unidad didáctica: El ser humano como ser natural y cultural (10 sesiones. Del 8 al 23 de enero)

- Contenidos conceptuales:
 - Fijismo y evolucionismo. Las teorías de Lamarck y Darwin.
 - Las implicaciones filosóficas del concepto de evolución.
 - El papel de la naturaleza y la cultura en la antropogénesis.
 - La distinción entre lo innato y lo adquirido en el ser humano.
 - La sociedad como medio de aprendizaje de normas, valores y roles.
 - La aparición de la identidad personal en el proceso de socialización.
- Contenidos procedimentales:

- Aplicación de las categorías de innato y adquirido a los estudios antropológicos.
- Utiliza las reflexiones filosóficas sobre el darwinismo a la hora de estudiar otras disciplinas científicas como la biología.
- Contenidos actitudinales:
 - Reconocimiento de la importancia de la cultura en la configuración del ser humano como especie y como individuo.
 - Sensibilización ante el resto de la naturaleza, en tanto el hombre es una realidad natural más.
 - Interés por los procesos culturales implicados en la construcción de la identidad personal.

7ª unidad didáctica: El ser humano como problema filosófico (12 sesiones. Del 24 de enero al 13 de febrero)

- Contenidos conceptuales:
 - La antropología filosófica entendida como reflexión sobre el ser humano y el sentido de la existencia.
 - La concepción griega del hombre: de Homero a la filosofía helenista.
 - El hombre en el medievo: una creación a imagen divina.
 - La nueva visión del hombre: Renacimiento y modernidad.
 - El problema de la libertad humana: libre albedrío y determinismo.
 - La reflexión contemporánea sobre el hombre y lo humano.
- Contenidos procedimentales:
 - Utilización del conocimiento de las diferentes autoimágenes históricas del ser humano a la hora de acercarse críticamente a un periodo histórico determinado.
 - Análisis de las diferentes consecuencias derivadas de las diferentes “soluciones” al problema de la libertad.
 - Uso preciso de las categorías implicadas en los estudios antropológicos: dualismo, monismo, cuerpo, alma, existencia, esencia, determinismo, etc.
- Contenidos actitudinales:
 - Interés por el enfoque filosófico del problema del sentido de la existencia.

- Reconocimiento de las dificultades que entraña el problema de la libertad.
- Actitud reflexiva acerca de la evolución de la concepción que tiene el hombre de sí mismo.

8ª unidad didáctica: Lenguaje, lógica y retórica (12 sesiones. Del 14 de febrero al 6 de marzo)

- Contenidos conceptuales:
 - El hombre como animal simbólico.
 - Lenguaje y pensamiento.
 - Diferentes concepciones sobre el lenguaje: el lenguaje como estructura, como mediador y como caja de herramientas.
 - La lógica aristotélica y la lógica simbólica.
 - Las reglas lógicas y las tablas de verdad.
 - El arte de persuadir. Los elementos de la retórica.
- Contenidos procedimentales:
 - Reflexión crítica sobre las relaciones entre lenguaje y pensamiento
 - Distinción entre las diversas maneras de concebir el lenguaje.
 - Distinción entre argumentaciones correctas y falacias encubiertas.
 - Construcción de tablas de verdad que permitan evaluar las posibilidades de verdad de ciertas proposiciones
- Contenidos actitudinales:
 - Toma de conciencia del poder de la retórica a la hora de convencer acerca de una idea.
 - Interés acerca de la capacidad simbólica del ser humano y de su papel gnoseológico.
 - Actitud crítica y analítica respecto de las afirmaciones que no parecen lógicamente consistentes.

9ª unidad didáctica: La Ética (12 sesiones. Del 11 al 31 de marzo)

- Contenidos conceptuales:
 - La ética como reflexión sobre la acción moral.
 - El origen de la Ética occidental: la disputa entre Sócrates y los sofistas.
 - Aristóteles: la relación entre felicidad y virtud.

- La buena voluntad: Kant.
- El utilitarismo clásico y su proyección en la filosofía contemporánea.
- La ética de la justicia: las posiciones de Rawls y Habermas.
- La disputa entre los relativistas morales y los universalistas.
- Contenidos procedimentales:
 - Distinción entre las doctrinas morales universalistas y relativistas.
 - Distinción entre las doctrinas morales que tienen como fin el deber y aquellas que tienen como fin la felicidad.
 - Uso de las teorías morales del pasado para reflexionar acerca de los problemas morales del presente.
- Contenidos actitudinales:
 - Sensibilización ante las diferentes formas de entender la acción moralmente correcta.
 - Apertura al diálogo entre posturas morales enfrentadas.

10ª unidad didáctica: La Filosofía política (11 sesiones. Del 1 al 28 de abril)

- Contenidos conceptuales:
 - La justicia como virtud ético-política.
 - Las teorías políticas de Platón y Aristóteles.
 - El realismo político de Maquiavelo.
 - El contractualismo en la filosofía moderna.
 - Las relaciones entre el individuo y el Estado: el anarquismo, el totalitarismo y el liberalismo.
 - La democracia y los derechos humanos.
- Contenidos procedimentales:
 - Uso de las teorías políticas de los filósofos del pasado para comprender las formas de organización social del presente y reflexionar acerca de su legitimidad.
 - Dominio de las tesis y categorías de la filosofía política.
 - Aplicación de las categorías políticas de los filósofos del pasado a los sistemas políticos de la actualidad.
- Contenidos actitudinales:
 - Respeto ante las diferentes posturas políticas de los demás.

- Reconocimiento de la problematización de encontrar soluciones políticas definitivas.

11ª unidad didáctica: El arte y la estética (11 sesiones. Del 29 de abril al 20 de mayo)

- Contenidos conceptuales:
 - Características y función de la Estética.
 - La Estética filosófica y la capacidad simbólica del ser humano.
 - El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.
 - Las grandes teorías filosóficas sobre el arte.
 - El papel del arte en la justificación y la crítica de la realidad.
 - El papel de las artes en la transformación de la sociedad.
 - La relación de la Estética con el resto de disciplinas artísticas (pintura, música, literatura, etc.).
- Contenidos procedimentales:
 - Dominio de las principales categorías de la disciplina estética.
 - Reflexión sobre los conceptos de verdad y creación tanto en la disciplina estética como en otras disciplinas filosóficas.
 - Utilización del arte como elemento de comprensión parcial de la realidad.
- Contenidos actitudinales:
 - Reconocimiento del papel de la obra de arte en la crítica social.
 - Apertura hacia las obras de arte que precisan de un acercamiento más teórico a las mismas.

12ª unidad didáctica: La filosofía aplicada al desarrollo de proyectos (9 sesiones. Del 21 de mayo al 4 de junio)

- Contenidos conceptuales:
 - La Razón crítica en tanto que reguladora de la acción humana.
 - La filosofía y la empresa como proyecto racional.
 - La necesidad del análisis racional de los elementos subyacentes a la estructura de todo proyecto.
 - El papel de la Filosofía en la formulación de una ética del trabajo.

- Más allá del mundo de la empresa: una perspectiva crítica sobre la sociedad y la economía.
- Contenidos procedimentales:
 - Aplicación del análisis racional a los proyectos de todo tipo.
 - Observación de los elementos de un proyecto y del papel que desempeñan en el mismo, todo ello de manera estrictamente racional.
- Contenidos actitudinales:
 - Reconocimiento del carácter propedéutico de la filosofía respecto al campo de la empresa.
 - Sensibilización ante las condiciones de los trabajadores de una estructura organizativa.

7. Metodología

La enseñanza de la Filosofía tiene como finalidad que el alumno “sea capaz de pensar [...] reflexionar, razonar, criticar y argumentar, utilizando el modo de preguntar radical y último que le es propio [a la Filosofía], sobre los problemas referidos a la totalidad de la vivencia humana, y ello sin dejar de lado su capacidad de transformación y cambio tanto del individuo como de la sociedad” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 169).

La enseñanza de la Filosofía, como se aprecia en la cita, no tiene como objetivo principal el simple aprendizaje de una serie de contenidos teóricos. Lo que se busca con ella es que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y, más concretamente, la capacidad de abordar desde una perspectiva genuinamente filosófica la totalidad de los problemas de la existencia humana. Para ello será necesario que adquiera unos sólidos conocimientos teóricos, los cuales son tan necesarios para el pensamiento filosófico como el estudio de la notación musical y de las armonías para el compositor. Ahora bien: debemos tener claro que estos conocimientos teóricos no son más que medios para el desarrollo de ese pensar filosófico, no los fines de la enseñanza. En consecuencia deberemos adaptar nuestra metodología de modo que asegure, por una parte, la adquisición de los contenidos teóricos y, por otra, el desarrollo del pensamiento crítico a partir de esos mismos contenidos.

La metodología que defiendo en este T.F.M. consta de varios momentos sucesivos, los cuales se repiten en cada una de las unidades didácticas. El primero de estos momentos es una breve introducción a los contenidos de la unidad, que se realizará combinando dos estrategias metodológicas distintas: la lección y el diálogo. Así el profesor abordará brevemente los que serán los contenidos teóricos de las próximas sesiones, es decir, expondrá un resumen de los contenidos futuros. Esta lección introductoria se enmarcará en una estrategia “más amplia”: el diálogo con el alumnado. A través de éste el profesor descubrirá los principales intereses de los alumnos respecto de la unidad, en función de los cuales adaptará las próximas sesiones.

El segundo momento de la metodología lo forma la llamada clase magistral, que servirá para impartir los contenidos teóricos básicos de la asignatura de la manera que yo considero más eficaz. Ahora bien: la lección magistral no será en ningún caso un mero soliloquio. El profesor interactuará continuamente con sus alumnos, ya sea llamándoles a participar, a salir a la pizarra, respondiendo sus preguntas, etc. Por último, una vez que los alumnos hayan aprendido la teoría básica de la unidad, llega el momento de realizar algún trabajo que precise de la reflexión y que asegure la significatividad de lo aprendido.

Fundamentación didáctica y psicopedagógica de la propuesta

Mi propuesta metodológica, pese a su aparente simplicidad, se apoya en toda una serie de principios didácticos y psicopedagógicos. A la cabeza de éstos se encuentra la necesidad de partir de los intereses del alumno. Esta exigencia didáctica, extensible al resto de disciplinas impartidas en la ESO y bachillerato, es especialmente importante en la enseñanza de la Filosofía. La Filosofía sólo atrapa al alumno cuando éste percibe la conexión de sus contenidos teóricos con sus inquietudes vitales. Por ello es tan importante que el profesor, antes de impartir una unidad didáctica, dialogue con sus alumnos para descubrir cuáles son sus principales intereses respecto de esa unidad. Sólo así conseguirá que los alumnos aprendan a filosofar a partir de los contenidos teóricos de la asignatura, y no se dediquen a la mera memorización acrítica de los mismos.

Conectar el currículum con los intereses del alumno nos permitirá, o como mínimo facilitará, conseguir el que tal vez sea nuestro objetivo fundamental: que el aprendizaje sea significativo. Y es que partir de los intereses del alumno es, entre otras cosas, partir

de lo que ya sabe –para que algo nos interese necesitamos, en efecto, conocerlo ya en cierto sentido–. Construir el conocimiento sobre los intereses, por tanto, es construir el conocimiento sobre lo ya conocido, es hacer que el aprendizaje sea significativo.

Tomar como punto de partida los intereses de los alumnos es también una forma de fomentar el aprendizaje individual. Si el alumno descubre la utilidad, ya sea práctica o especulativa, de aprender los contenidos teóricos de la asignatura, es probable que se lance a descubrirlos por sí solo. Ahora bien: para que esta aventura individual sea productiva es necesario que el alumno haya desarrollado previamente la capacidad de “aprender a aprender”, sin la cual el aprendizaje autónomo se torna ineficiente. A este respecto debe decirse que la metodología aquí defendida contribuye al desarrollo de esta capacidad de diversas maneras: poniendo el foco de atención en las categorías esenciales de la filosofía, fomentando el uso de recursos digitales, dotando al alumno de recursos interpretativos para que pueda enfrentarse a la enorme variedad de textos, etc.

Otro de los principios que están a la base de mi metodología se formula también como una exigencia: es la necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno. El profesor no puede pretender que el alumno de bachillerato, aunque ya haya superado la etapa de desarrollo de las operaciones formales, la cual finaliza, según Piaget, a los 16 años, se desenvuelva en clase como un alumno universitario. Es cierto que el alumno de bachillerato, por lo general, ya ha desarrollado el pensamiento formal, pero también es cierto que todavía no ha llegado a dominarlo por completo. Por este motivo el profesor deberá adecuar sus explicaciones teóricas al nivel educativo del bachillerato y, entre otras cosas, fomentar la participación de los alumnos durante sus intervenciones, pues ésta es una forma de asegurar que los discentes no han perdido el hilo de la lección.

El profesor, en definitiva, debe adecuarse al punto de partida de los alumnos para que el aprendizaje sea efectivo. No obstante esta llamada a la adecuación nunca debe traducirse en una llamada a la perpetuación. El deber del profesor no consiste en acomodarse perpetuamente al nivel del alumnado, sino en hacerlo progresar tomando como punto de partida su nivel de desarrollo. Esta exigencia pedagógica se refleja en mi metodología, por ejemplo, a la hora de corregir los trabajos de los alumnos. Así la evaluación de la concatenación lógica de los argumentos y de la precisión conceptual de los trabajos no es la misma en noviembre que en mayo, pues se da por hecho que, después de ocho meses, el alumno sabe más que a principios de curso.

Para terminar he de mencionar el último de los principales principios pedagógicos en los que se apoya mi metodología: el alumno es el centro de la relación enseñanza-aprendizaje y el verdadero artífice del proceso de aprendizaje. Este principio, aplicable a todas las disciplinas impartidas en el bachillerato, es especialmente cierto cuando hablamos de Filosofía. Nadie puede filosofar por nosotros. El profesor puede dotar al alumno de las herramientas conceptuales que le ayuden a pensar de manera crítica, pero nunca filosofar en su lugar. La Filosofía es una tarea que, si bien precisa del diálogo con los demás, se realiza de manera individual. Por ello es tan importante enfatizar que el aprendizaje filosófico es, en el fondo, tarea del alumno y que el profesor, más que filosofar por él, ha de acompañarlo en su aprendizaje.

Estrategias metodológicas y actividades en que se modelizan

La primera estrategia metodológica que va a defenderse a continuación es la lección. Como ya expuse al principio de la sección 7 considero a esta estrategia la manera más efectiva por la que el alumno puede aprender los contenidos básicos de un tema determinado. Por este motivo gozará de un enorme protagonismo durante las primeras sesiones de cada unidad didáctica, ya que son éstas las que se dedican a impartir los contenidos teóricos básicos de la misma.

Las lecciones de mi asignatura se apoyarán en su mayor parte en el libro de texto de referencia. Esta decisión no es ni por asomo fruto de la dejadez o de la indiferencia ante los alumnos, sino todo lo contrario. Si me sirvo del libro de texto es porque creo que este material ayuda a clarificar mejor que ningún otro los conceptos filosóficos clave y los contenidos de cada unidad didáctica. Además proporciona al alumno una información precisa sobre cuáles serán los contenidos evaluables y qué nivel de profundidad se pedirá al respecto.

La estrategia de la lección, pese a lo que pudiera parecer, nunca se convierte en mis clases en un mero monólogo. En mi metodología la puesta en práctica de la lección se combina siempre con el uso de otra estrategia: el diálogo. Así en mis lecciones de Filosofía, si bien se imparten los contenidos teóricos pertinentes, el alumno participa de manera activa en las mismas, lo que termina ayudando en su aprendizaje. El diálogo como estrategia me ayuda tanto a aumentar la cercanía con los alumnos y descubrir sus intereses –en función de los cuales realizaré ciertas adaptaciones en la cada unidad

didáctica—, como a mejorar su atención y a asegurarme de que están entendiendo lo que se explica.

El diálogo, además de mejorar la comunicación entre el profesor y los alumnos, y por ende el aprendizaje de los últimos, constituye la base de una de las principales actividades de mi metodología: los debates. Éstos resultan de enorme utilidad para que el alumno, tras haber adquirido el conocimiento teórico básico de la unidad, lo ponga en práctica y lo relacione, a su vez, con otros conocimientos tanto filosóficos como no filosóficos. No obstante la utilidad de los debates va mucho más allá de lo anterior. Mediante ellos también conseguimos que los alumnos desarrollen toda una serie de competencias comunicativas y sociales que resultan esenciales para su formación.

La estructura de los debates no es especialmente novedosa. En primer lugar el profesor reparte las fotocopias del texto sobre el que se va a debatir, el cual está obviamente relacionado con la unidad didáctica que se está impartiendo. En ocasiones este texto puede sustituirse por el visionado de una película o por algún fragmento del libro de texto que se use en clase. En segundo lugar el profesor realiza una pequeña introducción la materia del debate y sugiere algunos temas interesantes que el alumno podría abordar en su intervención. El tercer momento corresponde al periodo que el profesor deja al alumno para preparar el debate, que es por lo general de una semana. Por último llega el momento del debate en clase, en el cual el profesor desempeña el papel de moderador y los alumnos adquieren el protagonismo.

La tercera y última estrategia clave de mi metodología es el aprendizaje por descubrimiento. Mediante esta estrategia se intenta que los alumnos, de manera individual o colectiva, profundicen en los conocimientos impartidos y descubran su utilidad práctica y/o especulativa, en función de la cual la puesta en práctica de los conocimientos será significativa.

El aprendizaje por descubrimiento se modeliza principalmente en dos actividades: las reflexiones individuales y las exposiciones grupales de los alumnos. La primera de ellas tiene como objetivo principal que el alumno, a partir de la lectura o el visionado del material de partida, sea capaz de reflexionar sobre el mismo mediante las herramientas intelectuales que ha aprendido en las sesiones anteriores. Por su parte las exposiciones grupales, aunque también contribuyen a la profundización individual en los contenidos, sirven principalmente para tres cosas: 1) fomentar el intercambio de ideas entre los ponentes; 2) establecer conexiones entre el currículum y el tema de la exposición, el

cual podrá ser elegido por los alumnos; 3) contribuir al desarrollo del trabajo en equipo, la expresión oral, el uso de las tecnologías y, en definitiva, de una enorme variedad de aspectos de las siete competencias clave del currículum.

8. Evaluación: criterios y procedimientos de evaluación

La evaluación del alumno se realizará esencialmente en tres fases: inicial, continua y final. La evaluación inicial se realizará al comienzo del curso con el fin de saber cuáles son las necesidades y el nivel de conocimientos previos del alumno. Esta evaluación, que también podrá realizarse en otros momentos del curso (preferiblemente después de los periodos de evaluación), nos permite determinar el tipo de ayuda más óptimo que, en tanto profesores, podemos brindar a nuestros alumnos. Cabe mencionar que los resultados obtenidos en la evaluación inicial son sólo informativos, por lo que no influirán en la calificación final del alumno.

La evaluación continua, como su nombre indica, se realizará de forma continua a lo largo de todas y cada una de las unidades didácticas. Este tipo de evaluación, que sí influirá en la calificación final de la asignatura, aumenta entre otras cosas el *feedback* entre el profesor y el alumno, permitiendo al primero ajustar su ayuda pedagógica conforme al progreso del curso. Dada su utilidad no sorprende el enorme peso que tiene en la calificación final del alumno, que llega en esta programación al 40%. Este porcentaje se reparte a su vez entre los elementos evaluados por medio de este procedimiento, que son los siguientes: el comportamiento, la participación en clase y la realización de actividades.

El comportamiento del alumno y su participación en clase se evaluarán por medio de la observación del profesor, de la que se dejará constancia en una libreta de positivos y negativos. Al finalizar el trimestre el profesor calculará la nota de este apartado, correspondiente al 15% de la calificación final, en función del número de positivos y de negativos acumulados por cada alumno en su libreta.

La realización de las actividades propuestas por el profesor tendrá un peso del 25% en la nota final de alumno. Si bien la mayoría de estas actividades serán obligatorias (reflexiones por escrito, preparación de debates, exposiciones orales, etc.) también habrá cabida para actividades de carácter opcional, las cuales sólo tendrán un efecto positivo en la calificación final del alumno.

Por último la evaluación final se realizará por medio de un examen que tendrá lugar al final de cada trimestre (también podrá hacerse otro examen a mediados del trimestre si el profesor así lo juzga conveniente). El examen (o exámenes), destinado principalmente a comprobar el grado de aprendizaje del alumno y tomar medidas al respecto, tendrá un peso del 60% en la nota trimestral. Así el reparto de la nota final de cada trimestre queda como sigue:

REPARTO DE LA NOTA TRIMESTRAL DE LA ASIGNATURA		
FASES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	%
Evaluación inicial	Prueba del nivel de conocimientos.	0%
Evaluación continua	Actitud y participación en clase.	15%
	Actividades obligatorias y voluntarias.	25%
Evaluación final	Examen escrito.	60%

La nota final de la asignatura se calculará de la siguiente manera:

- Media aritmética de la calificación obtenida en cada uno de los trimestres (80% de la nota final).
- Progresión experimentada por el alumno a lo largo del curso (20%).

En el caso de no superar la evaluación ordinaria el alumno deberá presentarse a un examen extraordinario, que deberá superar con una nota superior o igual a un cinco. Además de cumplir con esta condición deberá entregar las actividades obligatorias que el profesor propuso a lo largo del curso –siempre y cuando éstas no hayan sido entregadas en su momento–. El cálculo de la nota final de la asignatura en estos casos se realizará de la forma siguiente:

- Prueba escrita sobre los contenidos impartidos durante el curso: 80%.
- Calificación de las actividades encargadas por el profesor: 20%.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

La legislación vigente dicta que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberá ser integradora, debiendo tenerse en cuenta desde todas y cada una de las asignaturas la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y del desarrollo de las competencias correspondientes” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 173). Esta exigencia se ha tenido muy en cuenta a la hora de formular todos y cada uno

de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, como puede comprobarse en las secciones 13.1.1 y 13.2.1 de este trabajo.

A continuación se muestran los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables correspondientes a cada una de las doce unidades didácticas de la asignatura. Todos ellos, como ya he mencionado, se encuentran sobradamente conectados con los objetivos y las competencias de la etapa del bachillerato. Además, y aquí entra en mayor medida mi aportación personal, también dan cuenta de las directrices del centro y su contexto, en función de los cuales la evaluación de los contenidos ha sufrido ciertos cambios –ninguno de ellos significativo–.

Unidad didáctica 0: Contenidos transversales (se impartirá de manera continua a lo largo del curso)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Leer y analizar críticamente algunos textos breves y significativos de filósofos destacados.	1.1. Analiza de forma crítica los textos filosóficos que se le presentan. Identifica en ellos los problemas filosóficos de fondo, los relaciona con los contenidos estudiados y reflexiona sobre ellos haciendo uso tanto de la Filosofía como de otras disciplinas.
2. Demostrar la precisión conceptual propia de la disciplina filosófica.	2.1. Utiliza los conceptos técnicos propios de la Filosofía y lo hace de manera precisa.
3. Justificar racionalmente sus perspectivas acerca de los temas estudiados, tanto de forma oral como escrita.	3.1 Justifica racionalmente sus puntos de vista acerca de los temas estudiados, y lo hace demostrando su dominio del pensamiento formal. 3.2 Domina las reglas de la composición oral y escrita de los discursos filosóficos.
4. Saber seleccionar y sistematizar la información procedente de diversas fuentes. Dominar los recursos	4.1. Selecciona y sistematiza de manera crítica los conocimientos que adquiere de distintas fuentes (libros de texto, libros de lectura, revistas especializadas, páginas web, etc.).

característicos del trabajo intelectual.	4.2 Se sirve de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales u otros procedimientos para optimizar su aprendizaje.
	4.3 Domina los recursos tecnológicos necesarios para el trabajo intelectual en nuestros días.

1ª unidad didáctica: El saber filosófico (10 sesiones. Del 10 al 25 de septiembre)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Comprender la especificidad de la filosofía dentro del conjunto de saberes racionales. Entender que la Filosofía no es un mero saber, también es un actitud vital.	1.1. Reconoce las principales preguntas que han acompañado a la Filosofía desde sus orígenes.
	1.2 Conoce la génesis de las principales preguntas filosóficas y el enfoque particular desde el que la Filosofía las plantea.
	1.3 Diferencia entre el enfoque Filosófico de las “grandes preguntas” y el enfoque mítico o religioso de las mismas.
	1.4. Conoce el papel del mito en el surgimiento paulatino de la Filosofía.
2. Detectar los principales problemas planteados a lo largo de la historia y contextualizarlos en una cultura y una etapa histórica determinada. Conocer las soluciones más destacadas a esos problemas filosóficos.	2.1. Reconoce las cuestiones filosóficas más significativas de la tradición intelectual de occidente.
	2.2. Conoce las principales respuestas a las cuestiones filosóficas más importantes y reflexiona sobre ellas.
3. Distinguir entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la Filosofía. Reconocer las diferencias internas entre ambas dimensiones y sus ramificaciones.	3.1. Distingue entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la Filosofía.
	3.2 Conoce las principales ramificaciones en las que se dividen los saberes filosóficos.

4. Dominar el vocabulario esencial de la disciplina filosófica.	4.1. Domina términos esenciales al campo de estudio de la filosofía tales como razón, mito, logos, necesidad, contingencia, esencia, existencia, etc.
5. Leer, analizar y reflexionar sobre textos acerca del origen, el sentido, la necesidad y la historia de la Filosofía como disciplina	5.1. Lee, analiza y reflexiona de manera crítica sobre textos cortos de acerca del origen, el sentido, la necesidad y la historia de la Filosofía como disciplina.
	5.2 Identifica en los textos algunas de las principales problemáticas tradicionales de la Filosofía sobre las que se ha hablado en la unidad.
	5.3 Relaciona los textos analizados con otros saberes racionales como la ciencia, el arte, etc.

2ª unidad didáctica: La metafísica (13 sesiones. Del 26 de septiembre al 17 de octubre)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Entender la especificidad de la Metafísica como disciplina filosófica.	1.1 Entiende la Metafísica como ciencia del ser en cuanto ser.
	1.2 Comprende la diferencia de la Metafísica respecto del resto de ciencias particulares.
	1.3 Conoce el origen histórico de la disciplina y sus antecedentes filosóficos.
2. Conocer el objeto de estudio de la Metafísica y las principales preguntas que han planteado al respecto los filósofos de la tradición occidental.	2.1 Conoce el objeto de estudio de la Metafísica y las problemáticas internas a la disciplina.
	2.2 Conoce las preguntas que han funcionado como motor de las investigaciones metafísicas en occidente (la pregunta por la realidad y la apariencia, la materia y el espíritu, la permanencia y el cambio, etc.).

	2.3 Domina el vocabulario propio de la disciplina (“realidad”, “necesidad”, “contingencia”, “existencialismo”, “esencialismo”, “substancia”, etc.) y lo utiliza con precisión.
3. Conocer las diferentes formas en que se ha abordado metafísicamente el problema de la realidad y las principales soluciones que se han propuesto a lo largo de la historia.	3.1 Conoce las principales teorías metafísicas de la tradición filosófica occidental, al igual que aquellas que pretenden acabar con la metafísica como saber.
	3.2 Lee y analiza textos breves de los principales representantes de las corrientes Metafísica y anti-metafísicas de occidente (desde Parménides, Platón y Aristóteles hasta Marx, Nietzsche y Wittgenstein).
	3.3 Reflexiona acerca de los problemas metafísicos apoyándose en las teorías de los principales filósofos y en las categorías intelectuales que ha adquirido a lo largo de la unidad.

3ª unidad didáctica: Visiones sobre la realidad (11 sesiones. Del 18 de octubre al 8 de noviembre)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer los antecedentes históricos de la pregunta por el ser en cuanto ser, así como su influencia en el pensamiento metafísico posterior.	1.1 Conoce los primeros intentos de realización de una investigación metafísica de la realidad, así como a los filósofos que realizaron esos intentos.
	1.2 Comprende la influencia de las tesis de Heráclito y Parménides, así como las de los sofistas, en el pensamiento metafísico griego.
2. Conocer las principales tesis metafísicas de los filósofos más célebres de la historia de la	2.1 Conoce el sentido y los elementos centrales de las propuestas metafísicas de Platón, así como su influencia en la filosofía posterior.

Filosofía.	2.2 Conoce el sentido y los elementos centrales de las propuestas metafísicas de Aristóteles, así como su influencia en la filosofía posterior.
	2.3 Comprende los cambios que la filosofía moderna introduce en el concepto de substancia.
	2.4 Domina el vocabulario específico de cada uno de los filósofos estudiados.
	2.5 Lee y analiza fragmentos breves de las obras de los filósofos estudiados, que pone en relación con los contenidos del curso y con sus reflexiones individuales.
3. Conocer las principales cosmovisiones de la tradición occidental y analizarlas de manera crítica.	3.1. Conoce las cosmovisiones más relevantes en la historia de occidente: la aristotélica, la mecanicista, la relativista y la cuántica.
	3.2 Comprende las diferencias entre las cosmovisiones propiamente científicas y aquellas fundamentadas esencialmente en principios filosóficos –aunque conjugados con la observación–.
	3.3 Analiza las teorías físicas contemporáneas y deduce algunas de sus implicaciones filosóficas.
	3.4 Domina el vocabulario científico y filosófico asociado a las cosmovisiones del pasado y a la física contemporánea (“causalidad”, “ley natural”, “materia”, “energía”, etc.).
	3.5 Diserta sobre los textos filosóficos y científicos que exponen o analizan de manera crítica las cosmovisiones estudiadas en la unidad.
4. Poner en relación con su contexto histórico y cultural a cada una de las cosmovisiones estudiadas	4.1 Sitúa cada una de las cosmovisiones en su contexto histórico y cultural.
	4.2 Entiende la ligazón entre las cosmovisiones y las culturas en las que nacen.

4ª unidad didáctica: El conocimiento (12 sesiones. Del 12 al 29 de noviembre)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer las preguntas esenciales a la teoría del conocimiento (en tanto disciplina genuinamente filosófica) y sus características principales.	1.1 Comprende el sentido de las preguntas filosóficas centrales a la teoría del conocimiento.
	1.2 Delimita el campo del saber propio de la teoría del conocimiento, sin confundirlo con el de otras disciplinas filosóficas o científicas.
2. Reflexionar sobre el concepto de verdad y sobre la posibilidad de acceder a ella.	2.1 Distingue entre lo que es un criterio de verdad y lo que es una actitud ante la verdad.
	2.2 Conoce los criterios de verdad y las actitudes ante la verdad más relevantes en la historia de la Filosofía.
3. Conocer las propuestas sobre el conocimiento más importantes de la tradición filosófica occidental.	3.1 Conoce la gnoseología de Platón y de Aristóteles, al igual que las grandes corrientes de la gnoseología moderna y contemporánea (escepticismo, racionalismo, empirismo, idealismo).
	3.2 Conoce las propuestas gnoseológicas de la filosofía contemporánea (perspectivismo, verdad como consenso, realismo, etc.) y las utiliza para pensar el presente.
	3.3 Domina el vocabulario específico de cada uno de los autores estudiados, así como los conceptos clave de la teoría del conocimiento (“verdad”, “razón”, “objetividad”, “universalidad”, “necesidad”, etc.).
4. Leer y reflexionar sobre los textos más significativos de los filósofos más relevantes del campo de la teoría del conocimiento.	4.1. Lee y reflexiona sobre los textos más significativos de autores como Platón, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, etc.
	4.2 Reflexiona críticamente sobre las tesis gnoseológicas de los autores estudiados y establece conexiones relevantes con las tesis

	metafísicas de esos mismos autores.
	4.3 Valora los esfuerzos de los filósofos para encontrar la verdad, al igual que su lucha contra los prejuicios.

5ª unidad didáctica: La ciencia (11 sesiones. Del 3 al 20 de diciembre)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Diferenciar entre lo que es la ciencia y lo que es Filosofía de la ciencia en tanto disciplina filosófica, conociendo a su vez las principales características de ambas.	1.1 Comprende la especificidad de la Filosofía de la ciencia frente a otros saberes filosóficos y científicos.
	1.2 Comprende lo que es la ciencia y lo que la diferencia del resto de saberes o de pseudo-saberes.
	1.3 Conoce la clasificación de los saberes científicos y los principales métodos de la investigación científica que se utilizan en la actualidad.
	1.4 Domina los conceptos propios de la disciplina, tales como “hipótesis”, “observación”, “ley”, “hecho”, etc.
	1.5 Construye hipótesis científicas siendo consciente de los procesos metodológicos que ha seguido al hacerlo.
2. Conocer las principales teorías filosóficas que tratan de explicar el origen y la validez de los conocimientos científicos.	2.1 Conoce las propuestas de los induccionistas (J. Stuart Mill), los falsacionistas (Karl Popper) y los defensores de la teoría de los paradigmas científicos (como T. Kuhn).
	2.2 Reflexiona, a la luz de las teorías estudiadas en esta unidad y en las anteriores, sobre los

	principales problemas gnoseológicos y metafísicos ligados a la Filosofía de la ciencia.
3. Reflexionar sobre la relación entre la ciencia y la tecnología.	3.1 Reconoce las diferencias existentes entre la ciencia, entendida como conocimiento válido, y la tecnología, entendida como conocimiento práctico.
	3.2 Valora el papel de la técnica en la transformación de las sociedades.
	3.3 Reflexiona acerca de los problemas derivados del progreso tecnológico, como son la dependencia de las tecnologías, el desarrollo de armas de destrucción masiva, etc.
	3.4 Lee y analiza textos en los que se reflexiona sobre las consecuencias del desarrollo tecnológico.

6ª unidad didáctica: El ser humano como ser natural y cultural (10 sesiones. Del 8 al 23 de enero)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer las implicaciones filosóficas de la teoría darwiniana de la evolución y relacionarla con los contenidos de la asignatura previamente estudiados.	1.1. Comprende y saber explicar las implicaciones filosóficas que lleva consigo el modelo evolutivo de raíz darwiniana. Establece conexiones entre el darwinismo y algunas de las tesis filosóficas más representativas en nuestros días.
	1.2. Analiza textos significativos de pensadores como Richard Dawkins, Jesús Mosterín o Karl Popper.
2. Conocer la interacción que se da en el ser humano entre la naturaleza y la cultura y su papel en la aparición del hombre tal y como lo conocemos hoy en día.	2.1. Identifica y expone en qué consiste el componente natural innato del ser humano y su relación con los elementos culturales que surgen en los procesos de antropogénesis y humanización, dando lugar a la identidad propia del ser humano.

Reflexionar sobre las relaciones recíprocas entre la cultura y la creatividad humana.	2.2. Reflexiona sobre el hecho de que el ser humano sea un producto de la interacción de factores innatos y otros adquiridos.
	2.3. Diserta sobre el papel de la creatividad en los cambios culturales y sobre la cultura como condición de posibilidad de la creatividad.
	2.4. Coteja la información proporcionada en clase con los descubrimientos más recientes en el ámbito de la antropología científica, a los cuales accede por medio de la prensa y de revistas científicas.
3. Analizar la influencia del marco cultural en las concepciones filosóficas de cada periodo histórico. Valorar el papel del pensamiento heterodoxo en la transformación de la sociedad y en el surgimiento del concepto moderno de “persona”.	3.1 Analiza las propuestas filosóficas que se han dado a lo largo de la historia en relación con el contexto histórico en el que surgieron.
	3.2. Es capaz de relacionar un texto filosófico con todo aquello que rodeó su composición (los tópicos de la época, la religión, los conocimientos científicos, etc.).
	3.3. Utiliza de manera rigurosa las categorías propias de la antropología científica, la antropología cultural y la antropología filosófica. Además la aplica con la precisión demandada.
4. Valorar la función social de la antropología filosófica y su contribución al rechazo de los prejuicios raciales y culturales. Fomentar una actitud de rechazo a la exclusión social, la intolerancia y la injusticia.	3.4. Comprende el poder de lo cultural en la definición de la identidad personal y de lo que es una persona.
	4.1. Comprende las implicaciones que los diversos conocimientos antropológicos han de tener en el mundo actual. Justifica, tomando como base los conocimientos adquiridos, el rechazo a las actitudes discriminatorias con otros grupos humanos.

7ª unidad didáctica: El ser humano como problema filosófico (12 sesiones. Del 24 de enero al 13 de febrero)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Reconocer la especificidad de la Antropología filosófica.	1.1. Diferencia la Antropología filosófica de la antropología científica y de la antropología cultural. Conoce el vocabulario y los problemas específicos de la disciplina.
2. Conocer y reflexionar sobre las concepciones del ser humano más prolíficas en la Historia de la Filosofía occidental. Comparar unas concepciones con otras y establecer diferencias y puntos comunes entre ellas.	2.1. Conoce las principales concepciones filosóficas sobre el hombre de la historia de la Filosofía occidental y las relaciona entre sí.
	2.2. Profundiza de manera crítica en los principales textos de los pensadores más grandes de la historia de la Filosofía.
	2.3. Domina el vocabulario técnico de cada uno de los filósofos estudiados en la unidad.
3. Comparar las concepciones sobre el hombre más importantes en la historia de la Filosofía con las tesis antropológicas más populares en nuestros días.	3.1. Comprende la significatividad que las concepciones antropológicas del pasado tienen en el mundo presente.
	3.2. Analiza las tesis contemporáneas sobre “lo humano” a la luz de la tradición filosófica de occidente.
4. Comprender las teorías sobre el cuerpo humano más importantes en la historia de occidente y reflexionar críticamente sobre ellas.	4.1. Conoce las principales teorías explicativas sobre la relación mente-cuerpo (dualismo, monismo y emergentismo) y es capaz de compararlas entre sí exponiendo sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
	4.2. Comprende las implicaciones de ciertas concepciones sobre la corporalidad en el problema de la libertad humana y el determinismo.

	4.3. Utiliza las diferentes teorías sobre la relación entre mente y cuerpo para elaborar discursos razonados de forma oral o escrita.
5. Conoce las grandes cuestiones antropológicas de la tradición occidental y reflexiona sobre ellas en relación con su presente.	5.1. Conoce las grandes preguntas antropológicas que han preocupado a los filósofos de occidente por más de dos milenios (¿qué es el yo?, ¿qué nos espera después de la muerte?, ¿tiene sentido nuestra existencia?, etc.) y las respuestas más relevantes que la Filosofía ha dado a lo largo de la historia.
	5.2. Diserta de manera oral o escrita sobre estas grandes preguntas y lo hace demostrando su dominio del vocabulario y las tesis filosóficas relevantes en cada caso.
	5.3 Denota una curiosidad genuina sobre los estudios antropológicos que se plasma en sus intervenciones y sus trabajos.

8ª unidad didáctica: Lenguaje, lógica y retórica (12 sesiones. Del 14 de febrero al 6 de marzo)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Comprender la importancia del lenguaje en la aparición y el desarrollo del ser humano y de las sociedades que construye.	1.1. Comprende el papel fundamental del lenguaje en la génesis del ser humano y de las sociedades humanas.
	1.2 Reflexiona críticamente sobre la relación entre lenguaje y pensamiento.
2. Conocer las diferentes formas en que se ha entendido el lenguaje humano.	2.1 Conoce las interpretaciones del lenguaje más significativas para la Filosofía: el lenguaje como estructura, como mediador y como caja de herramientas.
	2.2 Reflexiona críticamente acerca de las

	diferentes concepciones del lenguaje.
3. Conocer lo que es la lógica de enunciados, apreciar su valor y servirse de ella a la hora de razonar los discursos.	3.1 Domina los conceptos propios de la lógica de enunciado tales como el de proposición, demostración, razonamiento, etc.
	3.2 Compone discursos argumentados conforme a las reglas lógicas de la argumentación.
	3.3 Es capaz de detectar las falacias argumentativas que se presentan en un discurso oral o escrito.
4. Conocer los elementos retóricos del discurso y su poder persuasivo. Aplicar estos conocimientos a los propios discursos que se compongan	4.1 Conoce los elementos retóricos del discurso y la utilidad persuasiva de cada uno de ellos.
	4.2 Detecta los elementos retóricos presentes en los escritos de algunos de los filósofos más célebres del pasado (Platón, Cicerón, etc.), así como en los de otros pensadores contemporáneos.
	4.3 Escribe textos en los que hace gala de su dominio de las técnicas retóricas más importantes.

9ª unidad didáctica: La Ética (12 sesiones. Del 11 al 31 de marzo)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Identificar a la ética como disciplina práctica que orienta las acciones humanas, reconociendo así su objeto de estudio y su función.	1.1 Reconoce el papel de la razón práctica a la hora de dirigir la acción humana, aunque teniendo también en cuenta el papel de la razón teórica sobre la misma.
2. Conocer el origen histórico de la disciplina y las primeras disputas relacionadas con su nacimiento.	2.1 Comprende el contexto histórico en el que nació la Ética y las discusiones que Sócrates mantuvo con los sofistas respecto de su universalidad.

3. Comprender las teorías éticas más importantes sobre el bien, la justicia y la felicidad. Reflexionar acerca de esas teorías morales en conexión con el presente	3.1 Conoce las principales teorías éticas acerca del bien, la virtud y la felicidad. Reflexiona sobre ellas apoyándose en otros campos de saber y en sus propias experiencias.
	3.2 Conoce las principales teorías éticas sobre la justicia. Reflexiona sobre ellas apoyándose en otros campos de saber y en sus propias experiencias.
	3.3 Conoce los debates éticos más relevantes en la actualidad y reflexiona sobre ellos apoyándose en los contenidos aprendidos en la asignatura.
	3.4 Analiza correctamente los textos seleccionados de los principales filósofos de las corrientes éticas más importantes.
	3.5 Demuestra un buen dominio del vocabulario técnico de la disciplina y del vocabulario filosófico propio de cada uno de los filósofos estudiados.

10ª unidad didáctica: La Filosofía política (11 sesiones. Del 1 al 28 de abril)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer el lugar de la Filosofía política dentro del árbol de la Filosofía, así como los principales interrogantes y características propias de la disciplina.	1.1 Conoce el lugar de la Filosofía política dentro del conjunto del saber filosófico.
	1.2 Comprende los principales interrogantes de la disciplina, así como sus características.
	1.3 Domina los conceptos propios de esta rama del saber, como son los de “estado”, “derecho”, “legitimidad”, “legalidad”, etc.
2. Conocer las teorías acerca de la política más prolíficas a lo largo de la historia y conectarlas con los problemas filosófico-políticos	2.1 Comprende las teorías políticas propias del pensamiento griego, así como las tesis del realismo maquiaveliano, las del contractualismo moderno, las del utilitarismo y las de filósofos más

del presente.	recientes como Popper o Habermas.
	2.2 Relaciona las tesis políticas de los grandes pensadores de la historia de la filosofía con el presente y con las teorías políticas más recientes.
3. Conocer las principales teorías contemporáneas acerca de la relación entre el individuo y el Estado.	3.1 Conoce de manera crítica las principales formas de relación entre el individuo y el Estado.
	3.2 Analiza textos de autores contemporáneos acerca de la función, la legalidad y la legitimidad de los Estados.
	3.3 Comprende las conexiones entre política y ética, tales como las que se esconden detrás de los conceptos de “legalidad” y de “legitimidad”.
4. Valorar la importancia del pensamiento utópico en la construcción de sociedades alternativas.	4.1 Comprende el papel del pensamiento utópico en la consecución de cambios sociales tanto en el pasado como en el presente.
	4.2 Reflexiona por escrito sobre el poder del pensamiento utópico.

11ª unidad didáctica: El arte y la estética (11 sesiones. Del 29 de abril al 20 de mayo)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer el lugar de la Estética dentro del conjunto de saberes filosóficos, sus características y funciones específicas.	1.1 Conoce las limitaciones del campo del saber que es la Estética, así como sus características y sus funciones.
	1.2 Domina el vocabulario técnico propio de la disciplina, entre el que se incluyen los conceptos de “arte”, “mímesis”, “belleza”, “símbolo”, etc.
2. Comprender la importancia de la capacidad simbólica del ser	2.1 Conoce las tesis de E. Cassirer acerca de las formas simbólicas y la explicación de los procesos

humano.	creativos postulada por H. Poincaré.
	2.2 Analiza de forma crítica las construcciones simbólicas de la tradición occidental y su influencia en la cultura.
	2.3 Reconoce la potencia de la creación simbólica y su contribución al desarrollo de las sociedades humanas.
3. Conocer las principales teorías filosóficas que han reflexionado sobre el hecho estético.	3.1 Conoce las principales teorías estéticas que se han formulado a lo largo de la historia (desde la mimesis griega hasta la estética vanguardista).
	3.2 Analiza textos significativos de las principales corrientes estéticas y reflexiona sobre ellos conectándolos con el presente.
4. Conocer las conexiones que la disciplina estética guarda con el resto de disciplinas, ya sean éstas filosóficas, humanísticas, etc.	4.1 Reconoce las conexiones entre la Estética y la Ética a la luz del papel que en ambas juega la sensibilidad.
	4.2 Reconoce la función política de la disciplina estética, cuya contribución a la transformación de las sociedades es más que notoria.
	4.3 Valora la importancia de la Estética a la hora de juzgar el valor de una composición artística, ya sea ésta pictórica, musical, literaria, etc.
	4.4 Diserta de manera crítica sobre las conexiones de la disciplina estética con otros campos del saber.
5. Valorar la importancia de las artes en la transmisión de las ideas filosóficas.	5.1 Conoce la importancia de las disciplinas artísticas a la hora de transmitir un discurso filosófico.
	5.2 Conoce el papel de las artes como transmisoras de ideas y, en definitiva, como transformadoras de la sociedad.

**12ª unidad didáctica: La filosofía aplicada al desarrollo de proyectos (9 sesiones.
Del 21 de mayo al 4 de junio)**

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer las maneras en que la Filosofía puede contribuir a la creación de un proyecto	1.1 Aplica ciertos principios de la Filosofía al mundo empresarial (“principio”, “finalidad”, “razonamiento”, “causa”, etc.).
	1.2 Traslada el modo de preguntar radical propio de la Filosofía a la creación de los proyectos. Así se pregunta por el sentido, la causa, la finalidad, etc., del proyecto
2. Conocer el valor de las reglas lógicas, y de la racionalidad en general, a la hora de crear y asegurar el éxito de un proyecto.	2.1 Diseña e implementa los proyectos haciendo uso de la razón en todo momento. Además se esfuerza por no cometer errores de razonamiento que conlleven el fracaso del proyecto.
	2.2 Establece vías de comunicación entre las partes fundadas en el diálogo racional y el respeto a la opinión de los demás.
3. Valorar el papel de la Ética en la mejora del ambiente y las condiciones de trabajo.	3.1 Conoce la importancia de respetar la ética del trabajo y su contribución al éxito de los proyectos.
	3.2 Apuesta por modelos de proyecto en los que prime la confianza y el respeto a todos los integrantes del proyecto con independencia del rol dentro del mismo.
4. Reconocer la importancia de la creatividad y de la razón crítica en la creación y la sostenibilidad de todo proyecto emprendedor	4.1 Reconoce a la función creativa como la condición de posibilidad de todo proyecto emprendedor.
	4.2 Comprende la necesidad de hacer autocrítica para asegurar el progreso de cualquier tipo de proyecto (tanto personal como colectivo).
5. Valorar el papel del emprendimiento y de las personas emprendedoras en relación con	5.1 Reconoce la función transformadora que han tenido y tienen las personas que se atreven a crear proyectos emprendedores.

los avances tecnológicos y sociales.	5.2 Se identifica con los valores de la cultura del emprendimiento, como son el trabajo, la colaboración, la creatividad, etc.
--------------------------------------	--

9. Medidas ordinarias de atención a la diversidad

La programación defendida en este TFM pretende ajustarse a las particularidades de todos y cada uno de los alumnos de 1º de bachillerato. A la hora de su diseño he atendido notablemente a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, lo cual debería facilitarles el seguimiento del curso. Ahora bien: para los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), es decir, aquellos que padecen discapacidad o trastornos graves de la conducta, serán necesarias algunas adaptaciones más.

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) el I.E.S. Duque de Rivas establece tres vías de apoyo:

- Apoyo fuera del aula en grupo de apoyo con A.L. (Audición y Lenguaje) e Integradora Social.
- Apoyo en el aula con profesorado P.T./A.L. (Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje) o Integradora Social.
- Para el alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) se ha puesto a disposición un aula TDG de apoyo intensivo en la que se trabaja el currículum, la cognición y la integración social. Todo ello tiene como fin el desarrollo de las capacidades afectivas, comunicativas y sociales, la potenciación de la autoestima y la autonomía personal y el desarrollo de las habilidades sociales que faciliten la integración en el centro.

El apoyo del centro a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), como puede verse, no conlleva (en bachillerato) ninguna modificación significativa del currículum de la etapa educativa. Y es que, en principio, el tratamiento de la diversidad en el bachillerato, al ir más allá de la educación obligatoria, debe hacerse por medio de adaptaciones no significativas (aquéllas que no afectan a los objetivos, los contenidos y

de los criterios de evaluación). No obstante la legislación educativa de la Comunidad de Madrid establece un caso excepcional en el que la regla anterior no ha de cumplirse:

“Para los alumnos con problemas graves de audición, visión o motricidad, cuando circunstancias excepcionales y debidamente acreditadas así lo aconsejen, podrá acordarse por la Dirección General con competencias en la ordenación académica de las enseñanzas de Bachillerato la exención parcial en determinadas materias del Bachillerato” (Orden 2582/2016, de 17 de agosto, p. 33).

Para cada uno de estos alumnos excepcionales se diseñará una propuesta específica de metodología, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Debido a esta especificidad, y al hecho de que en el diseño de la propuesta tienen más peso el director del centro y el equipo de evaluación psicopedagógica que el profesor de la asignatura, considero inapropiado profundizar en las posibles adaptaciones curriculares de las que se podrían beneficiar los alumnos con este perfil.

Además de los alumnos ACNEE en las aulas del bachillerato encontramos otro perfil de estudiante que demanda adaptaciones: el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). Bajo estas siglas se agrupa a los alumnos por los siguientes motivos: presentar dificultades específicas de aprendizaje, trastorno con déficit de atención por hiperactividad (TDAH) o altas capacidades intelectuales; haberse incorporado tarde al sistema educativo; por sus condiciones personales y/o su historia escolar.

En la detección del alumno ACNEAE el peso recae mayoritariamente sobre la figura del orientador del centro. Él se encargará tanto de la detección de las necesidades específicas del alumno, en lo que podrán ayudarle el entorno educativo del alumno (profesores, familia, etc.), como de la realización de un informe de evaluación psicopedagógica que recoja esas necesidades. Una vez haya concluido el proceso de evaluación y los trámites subsiguientes el alumno ACNEAE podrá acogerse a las medidas que I.E.S. Duque de Rivas pone a disposición del colectivo:

- Para el alumnado de compensatoria se ofrecen clases de apoyo de Matemáticas y Lengua fuera del aula (la medida sólo está disponible para los alumnos de 1º y 2º de la ESO).

- Para los alumnos con asignaturas pendientes de otros cursos se han establecido clases semanales de refuerzo. En 1º de bachillerato, que es el curso que nos compete, se ofrece una hora semana de refuerzo de las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas y Física y Química.
- Las medidas de apoyo a los alumnos con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o TDAH no terminan de precisarse en la programación general del aula (PGA) del I.E.S. Duque de Rivas. En ella simplemente se recoge que, tras la detección del caso, el equipo docente y el departamento de orientación determinarán las medidas aplicables al alumno, las cuales se adjuntarán a su expediente y tendrán un año de validez. En otras palabras: para estos alumnos no podemos hablar de adaptaciones generales a priori, sino que tenemos que analizar cada caso particular y, en función de dicho análisis, tomar las medidas oportunas.
- El I.E.S. Duque de Rivas no incluye en su programación general del aula (PGA) ninguna medida específica destinada a los alumnos con altas capacidades –más allá de su detección y asesoramiento por parte de los orientadores del centro—. Sin embargo puedo confirmar personalmente que el instituto, así como sus profesores, organizan con regularidad actividades y concursos que pueden resultar de gran ayuda a estos alumnos.

En cuanto a las adaptaciones relativas a la docencia de la asignatura de Filosofía de 1º de bachillerato ha de tenerse que en cuenta lo siguiente: el profesor sólo está autorizado a realizar adaptaciones no significativas, las cuales no pueden modificar el currículum del bachillerato. Por consiguiente, a excepción del caso excepcional mencionado al principio de esta sección, todos los alumnos recibirán un mismo trato en relación con los contenidos, los objetivos y la evaluación de la asignatura. Esto, que a primera vista puede parecer problemático (especialmente para el alumnado ACNEE y ACNEAE), presenta menos dificultades de las aparentes.

La asignatura de Filosofía tiene la gran ventaja de ser totalmente novedosa para los alumnos de 1º de bachillerato. Salvo quienes que cursaron la asignatura optativa de Filosofía en 4º de la ESO podemos decir que, más o menos, y pese a sus diferentes capacidades, todos los alumnos parten de cero en el estudio de la materia. Este hecho nos ayuda a reducir la brecha entre los alumnos con una buena trayectoria académica y

aquellos que no destacan por sus calificaciones, facilitando así la tarea adaptativa del profesor.

La Filosofía tampoco presenta problemas al alumno que todavía se encuentra en un proceso de integración cultural. Es más: es probable que su punto de vista, por ser diferente del resto, le facilite la reflexión y la profundización en los principales problemas filosóficos del temario. Las barreras culturales son por lo general más beneficiosas para el aprendizaje de la Filosofía que perjudiciales. No obstante, para facilitar la aculturación del alumno en aquellos aspectos en los que presenta déficits, se ha dispuesto una actuación sustentada sobre dos pilares: el apoyo del profesor y la realización de actividades grupales.

Más allá de las ventajas mencionadas la Filosofía presenta algunas características que hacen precisas ciertas adaptaciones. La primera de ellas –la fundamental–, es su marcado carácter abstracto y reflexivo, el cual puede convertirse en la pesadilla de ciertos alumnos. Así, mientras que para el alumnado con un estilo de aprendizaje teórico o reflexivo las explicaciones filosóficas típicas resultan accesibles, para aquellos con un estilo de aprendizaje activo o pragmático se convierten en una algarabía. Si a esta dificultad le sumamos las diferencias en el desarrollo cognitivo del alumnado, entonces no nos queda otra que reconocer la necesidad de hacer adaptaciones ordinarias.

Para responder a las diferencias cognitivas y de los estilos de aprendizaje entre el alumnado he tomado, en síntesis, las siguientes medidas:

- Incorporar en mis lecciones la mayor variedad de recursos posibles: visuales, verbales, auditivos, lógicos, etc.; todo ello con la finalidad de potenciar todas las vías de comunicación posible con cada alumno y equilibrar la tendencia de la lección filosófica a servirse en exclusiva de la comunicación verbal. Para disponer de esta variedad de recursos me serviré de las tecnologías del aula, aunque haré también uso de la pizarra cuando lo considere conveniente.
- Fomentar el trabajo individual y grupal de los alumnos por medio de actividades. Con ellas busco que mis estudiantes enfoquen desde perspectivas diferentes un mismo problema, facilitando así su comprensión. Entre las actividades que suelo proponer se encuentran las reflexiones individuales, la

preparación de una ponencia en clase o de un debate por grupos, la resolución lógica de problemas, etc.

- Realización de actividades complementarias. Las visitas a exposiciones y la participación en talleres pueden mejorar el aprendizaje y fomentar el interés de aquellos alumnos cuyos estilos de aprendizaje no casan bien con la exposición verbal propia de las lecciones de Filosofía. Además permite a los alumnos que muestran un gran interés por la asignatura enriquecer cuantitativa y cualitativamente su conocimiento y su gusto por la misma.

10. Actividades complementarias

A lo largo del curso de Filosofía se realizarán cuatro actividades complementarias durante el horario lectivo. Debido a su carácter complementario, que no extraescolar, este tipo de actividades tendrán las siguientes características: 1) la participación en ellas será obligatoria –cuando se realicen fuera del centro será necesaria la autorización de los tutores legales del alumno–; 2) el desempeño del alumno en su realización tendrá un peso determinado en la evaluación; 3) su desarrollo afectará al trabajo previsto con los contenidos de la asignatura. Estas características no permiten elevar el número de actividades complementarias hasta el infinito, y mucho menos si tenemos en cuenta que el resto de profesores también desearán incorporarlas a sus asignaturas. Por ello he limitado su número a cuatro, que es más que suficiente para fomentar el aprendizaje significativo de los alumnos sin saturarlos.

1ª actividad: visita guiada a la exposición dedicada a la Antigua Grecia del Museo Arqueológico Nacional

El Museo Arqueológico Nacional, ubicado en la calle Serrano nº 13, ofrece visitas guiadas a los alumnos de los centros de enseñanza. Estas visitas, de una hora y media de duración, son gratuitas y se conceden con las siguientes condiciones: 1) sólo se puede reservar una visita guiada por cada grupo; 2) los grupos deberán estar compuestos por un mínimo de quince personas y un máximo de cuarenta; 3) si el grupo lo forman más de veinte escolares será preciso que los acompañen dos profesores del centro en vez de uno solo.

La actividad tendrá lugar horario lectivo y se desarrollará de la manera que sigue:

1. Reunión de los alumnos en la escuela a las (8:30).
2. Partida del centro hacia el Museo (8:45).
3. Llegada al Museo (9:30-9:45).
4. Inicio de la visita guiada (10:00).
5. Fin de la visita guiada y partida hacia Madrid (11:30).
6. Llegada al centro escolar (12:15-12:30).

La exposición del Museo Arqueológico Nacional que visitaremos contiene, entre otras cosas, algunos de los restos arqueológicos de la Grecia Antigua más importantes de los que disponemos en nuestro país. Gracias a ellos, y con la debida ayuda del guía y del profesor, los alumnos lograrán acercarse a tres de los periodos más prolíficos de la Historia de la Filosofía: la Grecia arcaica, la clásica y la helenística.

La actividad descrita es especialmente útil para reforzar y ampliar los contenidos de la 3ª unidad didáctica de la asignatura, por lo que sería conveniente que se llevara a cabo entre las dos últimas semanas de octubre y las dos primeras semanas de noviembre (el periodo en el que se prevé impartir esta unidad). En concreto podemos determinar los siguientes objetivos y contenidos de la actividad:

- Objetivos
 - Conocer las características culturales de la Antigua Grecia.
 - Distinguir entre los diferentes periodos de la historia de la Grecia Antigua y sus características.
 - Descubrir las conexiones entre la Filosofía y la cultura del momento.
- Contenidos:
 - La evolución del arte griego.
 - La organización de la polis.
 - Las relaciones sociales en la Grecia Antigua.
 - El papel de la muerte en la cultura griega.

La importancia del mundo griego en todas las ramas de la Filosofía, sumada a la amplitud de perspectivas desde las que se puede enfocar la actividad, hacen que la utilidad de la realización de la visita guiada no se limite a la tercera unidad didáctica del curso. La actividad podría posponerse, aunque no es del todo recomendable, al segundo

o al tercer trimestre del curso y aun así seguiría cumpliendo su función, que es la de trabajar algunos de los contenidos de una unidad didáctica.

2ª actividad: participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales

El Museo Nacional de Ciencias Naturales ofrece una gran variedad de actividades para todas las edades y relacionadas con múltiples disciplinas. La que aquí se presenta es un taller-laboratorio que lleva por título “El proceso de la evolución humana”, con el cual se pretenden trabajar algunos contenidos de la 6ª unidad didáctica del curso (El ser humano como ser natural y cultural). En concreto los objetivos que se persiguen con la realización del taller son los siguientes:

- Adquirir un conocimiento sólido de la historia biológica del ser humano
- Descubrir los cambios anatómicos que están a la base de la antropogénesis.
- Reflexionar sobre las implicaciones filosóficas de la evolución humana.

La consecución de los objetivos enunciados se realizará por la combinación de las lecciones impartidas en clase y las actividades realizadas en el taller. Así los contenidos de la actividad, que podemos tomar como interdisciplinares, resultarán específicamente útiles para la asignatura de Filosofía en tanto el alumno, con la ayuda del profesor, los relacione con otros contenidos propiamente filosóficos. Concretamente los contenidos propios de la actividad son tres:

- Las técnicas de medición paleoantropológica.
- Los hallazgos más recientes de homínidos primitivos.
- El árbol genealógico del homo sapiens.

La actividad tendrá lugar preferentemente en el mes de enero, que es cuando se imparte la 6ª unidad didáctica. Su desarrollo, en el caso de llevarse a cabo, será el que siguiente:

1. Reunión de los alumnos en la escuela (8:30).
2. Partida del centro hacia el Museo, ubicado en la calle de José Gutiérrez Abascal nº 2, a las 8:45.
3. Llegada al Museo (9:30-9:45).
4. Inicio del taller (10:00).

5. Fin del taller y partida hacia Madrid (11:00-11:15).
6. Llegada al centro escolar (11:45-12:00).

La duración de la actividad es de una hora y el precio es de 150 euros por grupo. El número máximo de alumnos por grupo permitido es de veintiocho.

3ª actividad: participación en las Olimpiadas de Filosofía de la Comunidad de Madrid.

Desde el año 2009 se organizan unas olimpiadas anuales de Filosofía en las que participan muchos de los centros de la Comunidad de Madrid. El I.E.S. Duque de Rivas participa desde hace años en las modalidades de disertación (en bachillerato) y fotografía (en 4º de la ESO), y no parece que esta corta tradición vaya a desaparecer. Es más: los tres profesores del centro se han puesto de acuerdo para que todos los alumnos de 1º de bachillerato participen de forma obligatoria en la categoría de “disertación filosófica”.

La participación en las Olimpiadas de Filosofía se organiza de la siguiente manera:

1. En primer lugar el centro ha de inscribirse en las olimpiadas y abonar su tasa de participación. En el caso del I.E.S. Duque de Rivas, si sólo contamos la participación de 1º de bachillerato, los gastos ascienden a 30 euros en total. En el curso 2019-2020 el plazo de inscripción venció el 15 de diciembre.
2. En segundo lugar se pide a todos los alumnos que realicen una disertación sobre el tema propuesto por los organizadores del concurso, el cual varía cada año.
3. El profesor corrige los trabajos, selecciona dos y los envía a los organizadores del concurso antes del 15 de febrero. Huelga decir que, tanto los trabajos seleccionados como los no seleccionados, tendrán su peso en la evaluación del segundo cuatrimestre del alumno.
4. El 11 de marzo se publicarán los nombres de los finalistas, a los que se citará el 19 y el 20 de marzo para participar en la final.
5. Una vez concluida la final se otorgarán los premios a los finalistas. El ganador y el segundo puesto, además, podrán participar en la final nacional.

Los objetivos de la Olimpiada filosófica, tal y como se recogen en la página web oficial, son cinco. De entre ellos sólo tres competen a los alumnos, por lo que serán los únicos que se recoja aquí:

1. “Acercar la reflexión filosófica a la vida cotidiana del alumnado y aumentar la presencia de dicha reflexión en el mundo escolar.
2. Potenciar la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo.
3. Consolidar y complementar algunos de los contenidos esenciales del currículo de las asignaturas de Filosofía” (Olimpiada filosófica de Madrid, 2019).

En cuanto a los contenidos no hay demasiado que decir. Los temas propuestos por los organizadores cambian año tras año, de modo que no podemos relacionar (a priori) la actividad con los contenidos específicos de una sola unidad didáctica. No obstante sí podemos decir que, por medio de la actividad, trabajamos contenidos transversales de la asignatura como son los siguientes:

- Textos de carácter filosófico y de disciplinas relacionadas con los contenidos filosóficos estudiados.
- Composición oral y escrita de discursos filosóficos conforme a las reglas básicas de la argumentación y la retórica.
- Uso de los recursos y las tecnologías adecuadas para el trabajo intelectual filosófico.

4ª actividad: Asistencia a una conferencia de Filosofía

El profesor, con el consentimiento del centro, invitará a un profesor universitario o a un escritor relevante en el ámbito de la Filosofía para que dé una conferencia en clase. Ésta versará sobre uno de los temas de la unidad didáctica que se esté impartiendo en ese momento, adecuándose siempre al nivel y la profundidad conceptual de los estudiantes de 1º de bachillerato.

Creo que cualquier mes del año es bueno para realizar la actividad. No obstante intuyo que es en abril cuando puede tener una mejor recepción por parte del alumnado, pues dicho mes es el que se dedica al estudio de la Filosofía política. No es ningún secreto que es en la adolescencia media –la etapa comprendida entre los 14 y los 17 años– cuando los jóvenes despiertan sus intereses políticos y que, en lo que respecta al estudio de la Filosofía, la ética y la política son las dos disciplinas que más les atrapan. En consecuencia: si dedicamos la conferencia a uno de estas dos disciplinas, en vez de a la Metafísica o a la Teoría del conocimiento, será más probable que la actividad cumpla

con su cometido.

Conforme a lo dicho podría organizarse una conferencia sobre Filosofía política de la manera siguiente:

- Planificación:
 - Presentación del conferenciante (5 minutos).
 - Conferencia (25 minutos).
 - Tiempo de interacción con el ponente (25 minutos).
- Objetivos:
 - Descubrir algunas categorías políticas que nos ayuden a pensar el presente.
 - Favorecer el pensamiento crítico sobre el presente político.
 - Reforzar el conocimiento de algunos conceptos políticos: democracia, Estado, etc.
- Contenidos:
 - La influencia de la *realpolitik* en la política de nuestros días.
 - El liberalismo como doctrina política.
 - La democracia y los retos del siglo XXI.

11. Sistema de orientación y tutoría

Tal y como se recoge en la legislación vigente de la Comunidad de Madrid, y de acuerdo con la LOE, que en este punto no se ha visto modificada por la LOMCE, entre las funciones del profesorado se encuentran “la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados” (Orden 3011/2011, de 28 de julio, p. 1).

La probabilidad de que el profesor de Filosofía sea el tutor de un grupo de 1º de bachillerato es moderadamente alta. Recordemos que el jefe de estudios del instituto, conforme a la legalidad y a los criterios del centro, designará preferentemente como tutor de un grupo a alguno de los profesores que más tiempo pase con el mismo. Si tenemos en cuenta que el profesor de Filosofía imparte cuatro horas semanales de clase a sus alumnos de 1º de bachillerato, al igual que los profesores de las demás materias generales troncales (que son tres) y las generales de opción (que son dos), tenemos una

probabilidad de un sexto o más –en el caso de que haya más de un grupo– de que seamos elegidos tutores de 1º de bachillerato. Por ello es preciso estar preparados.

Con ayuda del Departamento de orientación del I.E.S. Duque Rivas, y tomando siempre como referencia el Plan de acción tutorial del centro, se han establecido cómo básicas para la formación y orientación de los alumnos las siguientes actividades:

- Realización de un cuestionario personal que permita al tutor conocer mejor al alumno y ayudarle así de manera más eficaz.
- Actividades para mejorar la toma de apuntes en clase.
 - Dedicaremos como mínimo una sesión a analizar la formas en que los alumnos toman apuntes para detectar posibles errores en su procedimiento y optimizar así el aprendizaje.
 - También se trabajará para mejorar la atención y la concentración.
- Actividades de mejora del rendimiento en los exámenes:
 - Se enseñará a los alumnos los métodos más efectivos para controlar el estrés y la ansiedad ante los exámenes.
 - Se aprenderán los métodos de estudio que facilitan en mayor medida el aprendizaje.
 - Por último se realizará una actividad en la que cada alumno, de manera individual y en papel, reflexione sobre los motivos que le mueven a estudiar y los que, tras un cambio de actitud, podrían mejorar su motivación para el estudio.
- Orientación de los estudiantes:
 - Se dedicará una sesión como mínimo a que los alumnos rellenen un test de orientación académica y/o profesional.
 - Se pondrán a disposición de los alumnos talleres de orientación en los que se recojan las diferentes “salidas” después del bachillerato.
 - Si es posible invitaremos a alguna figura relevante de algún campo de estudio de interés para los alumnos. Ello con el fin de que les transmita su experiencia académica y profesional y les ayude en su orientación académica.
- Actividades de mejora de la autoestima.

- Actividades de reflexión sobre algunos de los problemas que más preocupan a los jóvenes y a la sociedad en general.
 - Se dedicarán a temas como el consumo de alcohol, las modas, el maltrato en la pareja, la discriminación, etc.
 - Con estas sesiones contribuiremos a la formación integral del alumno.
- Al final de cada uno de los tres periodos de evaluación se realizará una sesión de reflexión sobre el rendimiento académico durante el trimestre. De esta manera intentaremos identificar algunos aspectos de cada alumno, y de la clase en general, que son susceptibles de mejora.

Más allá de la preparación de las actividades mencionadas el tutor de 1º de bachillerato, de acuerdo con el Plan de atención tutorial del centro, deberá:

- Mantener informados a los orientadores del centro sobre la evolución del grupo y de cada uno de los alumnos de los que se es tutor.
- Facilitar la integración de todos los alumnos en el grupo.
- Hacer un seguimiento de las medidas individuales o colectivas planteadas desde la tutoría o que se hayan determinado en la Juntas.
- Facilitar la información y académica y profesional que pueda interesar a los alumnos.
- Atender a las entrevistas personales con los alumnos y los padres que las soliciten.
- Facilitar la cooperación entre los padres de los alumnos y los profesores del grupo.
- Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación del grupo del que es tutor.
- Realizar una evaluación final del Plan de acción tutorial del centro.

Contribución a la acción tutorial desde la asignatura de Filosofía:

En el caso de no ser nombrado tutor del curso habrá de tenerse en cuenta que, en los centros españoles, todo profesor es considerado “tutor” en cierta medida, y que, por ende, se le exige contribuir a la acción tutorial de los grupos a los que dé clase. Estas

contribuciones, que realizaría en calidad de profesor de Filosofía de 1º de bachillerato, son principalmente las que se muestran a continuación:

- Tutelar el proceso de aprendizaje de cada alumno en la materia que imparto.
- Atender a las necesidades educativas particulares de cada uno de los alumnos en la materia que imparto.
- Contribuir a la formación integral de cada alumno, no limitándome a instruirles meramente en los contenidos de mi disciplina.
- Facilitar la integración de todos los alumnos en el grupo.
- Comunicarse con el tutor del grupo y comentarle las observaciones que consideremos pertinentes.
- Colaborar con el resto de los profesores para ayudar a los alumnos.
- Atender a las familias de los alumnos en aquellos aspectos relativos a la materia impartida.

Algunas de las tareas enumeradas, principalmente las relacionadas con la coordinación entre docentes y la atención a las familias, se llevarán a cabo en las reuniones del departamento, en las reuniones de tutores y en aquellas horas sueltas destinadas a la atención de los padres. Ahora bien: el resto de contribuciones a la acción tutorial deberán realizarse en clase o en los breves momentos posteriores o anteriores a ésta. A la luz de este hecho creo preciso comentar en qué sentido es posible, a través de mi asignatura, realizar las aportaciones que se me piden.

El estudio de la Filosofía tal y como se plantea en este TFM es, en primer lugar, una garantía de la formación integral del alumno. Y es que en mi asignatura no se valorará en exclusiva la simple memorización de contenidos, también se premiarán la creatividad, las habilidades lingüísticas, el trabajo en equipo, etc. La evaluación dará cuenta de estas destrezas aprendidas por medio de distintos tipos de actividades –principalmente debates, exposiciones orales y reflexiones individuales–, las cuales tendrán un peso importante en la nota final de la asignatura.

La realización de actividades en mi asignatura contribuye a su vez al desarrollo de la capacidad de aprender de manera autónoma. Escribir una reflexión sobre la dualidad cuerpo-alma en Platón, por ejemplo, familiariza al alumno con los procedimientos intelectuales que acompañan a todo aprendizaje autónomo de calidad y le descubre, con

la ayuda de profesor, todo un mar de fuentes fiables de consulta de la información. Pero no es sólo que las actividades de mi asignatura contribuyan al desarrollo del aprendizaje autónomo, es que la misma disciplina filosófica cumple con esta función –o al menos lo intenta–. Recordemos que la enseñanza de Filosofía busca despertar en el alumno el amor por la sabiduría, el cual es, a mi parecer, la pieza clave de todo aprendizaje autónomo.

En las sesiones de mi asignatura se prestará una especial atención a la evolución del aprendizaje de cada alumno y a las necesidades específicas que pueda presentar, tal y como detallo en la 9ª sección de este TFM. A este tipo de atención personalizada se sumará la orientación académica de los alumnos, que se realizará principalmente por dos vías: una directa (individualizada) y otra indirecta (general).

- La vía indirecta consiste en fomentar un ambiente de respeto por todas las orientaciones académicas y profesionales. El objetivo es que cada alumno pueda escoger el camino que desee sin recibir presiones negativas desde el exterior.
- La vía directa opera de tú a tú entre el profesor y el alumno. Cualquier alumno puede reunirse con el profesor para que éste le ayude a orientarse de cara al futuro. Esta vía resulta especialmente interesante cuando los intereses del alumno coinciden con el área de estudio y/o de trabajo del profesor, que en este caso es la de la enseñanza de la Filosofía y otras disciplinas humanísticas.

12. Bibliografía

- Cave, P. (2009). *¿Puede ser humano un robot?* Barcelona, España: Ariel.
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 120.
- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Programación General Anual 2019-2020*. Recuperado de: <http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org/duque/images/stories/pdfs/2019-2020/PGA%2019-20.pdf>. Consultado el día 5 de mayo de 2020.

- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Proyecto educativo de centro 2019-2020*. Recuperado de: http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org/duque/images/stories/pdfs/2019-2020/PEC_2019-2020.pdf. Consultado el día 5 de mayo de 2020.

- I.E.S Duque de Rivas (2019). *Normas de organización, funcionamiento y convivencia (RRI)*. Recuperado de: <http://ies.duquederivas.rivas.educa.madrid.org/duque/images/stories/pdfs/2019-2020/Normas%20de%20organizaci%C3%B3n,%20funcionamiento%20y%20convivencia%20-%20RRI.pdf>. Consultado el día 5 de mayo de 2020.

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

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 (10 de diciembre de 2013).

- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido* (7.a ed.). Barcelona, España: Editorial kairós.

- Olimpiada filosófica de Madrid (2019). *Objetivos*. Recuperado de: <http://olimpiadafilosoficamadrid.es/bases/objetivos>. Consultado el día 25 de mayo de 2020.

- Orden 2582/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en el Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 216 (29 de agosto de 2016).

- Orden 3011/2011, de 28 de julio, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Consejería de Educación y Empleo*. Recuperado de: http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=7220&cdestado=P#no-back-button. Consultado el 30 de mayo de 2020.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25 (29 de enero de 2015).

- Platón (2014). Banquete. Madrid, España: Gredos.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3 (sábado 3 de enero de 2015), sec. I.

12.1 Recursos web

Páginas web con apuntes de la asignatura:

- Aula de Filosofía. Enlace web: <https://sites.google.com/site/auladefilosofia123/home>
- Boulesis. Enlace web: <http://boulesis.com/>
- La lechuza de Minerva: <http://lalechuzademinerva.es/>
- Webdianoia. Enlace web: <https://www.webdianoia.com/>

Canales de YouTube recomendados:

- Adictos a la Filosofía. Enlace web: <https://www.youtube.com/channel/UCBgi-68fpmF6yIEDOqd4kPw>
- Filosofía de película. Enlace web: <https://www.youtube.com/user/ProgresistTaliban/>
- Unboxing Philosophy. Enlace web: <https://www.youtube.com/channel/UC5d5wLi2Feyd3FrBNyeEPgw>

Recursos complementarios a las actividades de las unidades 6 y 7 de la asignatura:

- Museo de la evolución humana de Atapuerca. Enlace web: <https://www.atapuerca.org/es/ver/Museo-de-la-evolucion-humana>
- Blog con los últimos descubrimientos paleoantropológicos. Enlace web: <http://paleoantropologiahoy.blogspot.com/>
- Lecciones sobre las bases biológicas del comportamiento (en inglés). Enlace web: https://www.ivoox.com/podcast-bernardo-souviron_sq_f134126_1.html
- Podcast sobre la Grecia Antigua: Enlace web: https://www.ivoox.com/podcast-bernardo-souviron_sq_f134126_1.html

- Vídeo resumen de las tesis básicas de la Antropología cristiana. Enlace web: https://www.youtube.com/watch?v=ax4_JowCR-k
- Vídeo resumen de las tesis mecanicistas en la modernidad. Enlace web: https://www.youtube.com/watch?v=ax4_JowCR-k
- Introducción a la antropología de Foucault. Enlace web: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012005000100015

13. UNIDADES DIDÁCTICAS

Justificación

La elección de desarrollar las unidades seis y siete de la programación se debe principalmente a lo siguiente: los alumnos no tienen clara la especificidad de la Antropología filosófica. Por lo general los alumnos creen que esta disciplina no es más que una reflexión acerca de los resultados de la antropología científica y la antropología cultural. La Antropología filosófica carece así, para ellos, de un objeto de estudio propio.

Si bien es cierto que la Antropología filosófica reflexiona acerca de lo que las ciencias nos dicen del ser humano, ya sean éstas sociales o naturales, no es menos cierto que algunos objetos de la Antropología filosófica van más allá de los campos de estudio de estas ciencias. El problema de la libertad humana, por ejemplo, no se limita al estudio de las interacciones físicas o químicas, sino que va mucho más lejos. Así mismo la pregunta por la esencia del ser humano no se reduce a la pregunta por su composición biológica e histórica –lo que no quita que las aportaciones de la antropología científica y la antropología cultural puedan contribuir a su esclarecimiento–.

El segundo motivo que me ha llevado a elegir estas dos unidades es su significatividad para los alumnos. Y es que la Antropología filosófica, a diferencia de otras ramas de la Filosofía (Teoría del conocimiento, Metafísica, etc.), suele casar bien con los intereses del alumno medio. Esta conexión con sus intereses me permite proponer actividades más exigentes, profundizar en mayor medida en los contenidos, etc., pero, sobre todo, me permite hacer ver a los alumnos que los problemas de la Filosofía no caducan, que lo que estudian tiene un valor y una actualidad incomparables al resto de ciencias.

13.1. 1ª unidad didáctica: El ser humano como ser natural y cultural

13.1.1. Objetivos

Los objetivos básicos de la unidad didáctica pueden agruparse en nueve puntos:

1. Conocer los descubrimientos básicos de las ciencias de la vida y su contribución a la autoimagen del ser humano.
2. Comprender las implicaciones filosóficas de las teorías evolutivas de corte darwinista.
3. Valorar el papel de “lo biológico” tanto en el proceso de antropogénesis como a la hora de explicar algunas de las conductas humanas.
4. Valorar el papel de “lo cultural” en el surgimiento del ser humano y a la hora de explicar ciertas conductas.
5. Manejar de forma adecuada las categorías de “lo innato” y “lo adquirido”, determinando su rango de actuación y evitando caer en sofismas.
6. Reconocer la influencia de la cultura en la determinación de las normas y los valores de una sociedad.
7. Profundizar en el origen del concepto de persona, definirlo y conocer algunos de sus atributos más relevantes.
8. Fomentar una actitud de respeto hacia las manifestaciones culturales que nos son extrañas.
9. Sensibilizar al alumno ante las realidades naturales, haciéndole ver que él también es una realidad natural más.

Los objetivos de esta unidad didáctica se han formulado atendiendo a tres factores principales: los contenidos específicos de la unidad, los objetivos generales de la asignatura y los objetivos generales de la etapa del bachillerato. Respeto a la conexión de los contenidos de la unidad con sus objetivos podemos decir lo siguiente: ésta no podría ser más clara. Basta con situar a los primeros (los contenidos de la unidad) al lado de los segundos (objetivos de la unidad) para apreciar su relación. Lo que ya no es tan explícito es la manera en que los objetivos de la unidad reflejan los objetivos generales de la asignatura y los objetivos generales de la etapa del bachillerato. Por ello me detendré brevemente en el análisis de estas relaciones entre objetivos, ya que en ellas reposa la legitimidad de los objetivos de la unidad.

El objetivo número 1 es un buen ejemplo de cómo un objetivo específico de la unidad se alinea con aquellos objetivos más generales (los propios de la asignatura y los de la etapa educativa). No hay que ser demasiado observador para apreciar que el cumplimiento del primer objetivo de la unidad (conocer los descubrimientos básicos de las ciencias de la vida y su contribución a la autoimagen del ser humano) contribuye a la consecución del primero de los objetivos generales de la asignatura definidos en la sección 4 de este trabajo (la comprensión de uno mismo y del mundo que nos rodea haciendo uso de las categorías propiamente filosóficas). La relación de este primer objetivo específico de la unidad con aquellos objetivos generales de la etapa es, desde luego, mucho más vaga. No obstante podemos conectarlo sin problemas con el de “acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32).

Otros dos objetivos específicos de la unidad que pueden tomarse como ejemplo son el número 6 y el 8. El primero (reconocer la influencia de la cultura en la determinación de las normas y los valores de una sociedad) se alinea fácilmente con el objetivo general de la asignatura número 13 (valorar la capacidad transformadora de la Filosofía y su contribución a la implementación de las sociedades justas) y con el objetivo general de la etapa de “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32).

Por su parte el objetivo número 8 de la unidad (fomentar una actitud de respeto hacia las manifestaciones culturales que nos son extrañas) contribuye de manera determinante al objetivo general de la etapa de “ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32). También se alinea, y con gran fuerza, con los objetivos generales de la asignatura número 11 (comprender los fundamentos filosóficos de la democracia, los derechos humanos y el diálogo intercultural) y número 14 (poseer la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático).

En síntesis puede decirse que los objetivos de esta unidad didáctica contribuyen, tal y como se exige desde las instituciones educativas, a la consecución de los objetivos generales de la asignatura y los de la etapa del bachillerato.

13.1.2. Contribución a la adquisición de competencias clave

El estudio del ser humano en sus dos dimensiones (la natural y la cultural) contribuye inequívocamente al desarrollo de ciertas competencias clave. Si a ello le sumamos el modelo de trabajo que va a seguirse en algunas actividades y ciertas características de la metodología defendida por el profesor, entonces podemos estar seguros de que las siete competencias clave van a trabajarse de una u otra manera. Ahora bien: con el fin de no ser repetitivo –la aportación de la asignatura a la adquisición de las competencias clave ya quedó desarrollada en la sección quinta de este documento– en este apartado me centraré exclusivamente en las competencias clave que se trabajan en mayor medida a lo largo de la unidad.

La primera de las competencias clave de las que hablaré es la competencia básica en ciencia y tecnología. Ésta no suele trabajarse mucho a lo largo de la asignatura. Es más: si bien tenemos una unidad didáctica dedicada al estudio de los fundamentos filosóficos de las ciencias, en esa misma unidad no se imparten contenidos concretos sobre alguna de las disciplinas científicas. Sin embargo en esta unidad, dada la importancia de las ciencias de la vida a la hora de estudiar al ser humano, se estudian las teorías evolucionistas de Lamarck, Darwin y los neodarwinistas, además de los cambios anatómicos de los homínidos a lo largo del tiempo. Por si esto fuera poco una de las actividades complementarias del curso, incluida en esta unidad didáctica, es la participación en un taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales. Con esta actividad el alumno no sólo reforzará y ampliará sus conocimientos, sino que también se familiarizará con algunos de los procedimientos científicos más relevantes en la paleontología actual.

La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) se desarrolla con esta unidad didáctica en un grado altísimo, aunque de forma indirecta. El desarrollo de esta competencia, en efecto, no se producirá por medio del estudio de distintas formas concretas de organización social. No dedicaremos el tiempo a conocer las culturas de otros países o de otros periodos históricos, sino que nos centraremos en las causas de esas diferencias culturales. Una vez estudiadas las causas y eliminados los prejuicios discriminatorios podremos recoger el fruto de nuestro trabajo: un alumnado formado en los beneficios del diálogo intercultural y consciente de que la cultura no es algo innato, sino adquirido en el tiempo.

Las competencias sociales y cívicas (CSC) se desarrollan en esta unidad por una doble vía: los contenidos propios de la unidad y las actividades que realizaremos en clase. A través de los contenidos, especialmente de aquellos relacionados con la dimensión cultural del ser humano, los alumnos descubrirán las teorías que legitiman el respeto a la diversidad de culturas y de opiniones, además de desarrollar una actitud abierta y de escucha hacia los que no son exactamente con él. Por medio de las actividades –reflexiones en grupo, debates, etc.– se fomentará el interés del alumno por participar en los asuntos de la comunidad (que en este caso es el grupo-clase), además de desarrollar actitudes de escucha y de respeto de las opiniones ajenas.

13.1.3. Contenidos

A continuación se muestran los contenidos que van a trabajarse en la sexta unidad didáctica de la asignatura.

- **Contenidos conceptuales:**
 - Fijismo y evolucionismo. Las teorías de Lamarck y Darwin.
 - Las implicaciones filosóficas del concepto de evolución.
 - El papel de la naturaleza y la cultura en la antropogénesis.
 - La distinción entre lo innato y lo adquirido en el ser humano.
 - La sociedad como medio de aprendizaje de normas, valores y roles.
 - La aparición de la identidad personal en el proceso de socialización.
- **Contenidos procedimentales:**
 - Aplicación de las categorías de innato y adquirido a los estudios antropológicos.
 - Utiliza las reflexiones filosóficas sobre el darwinismo a la hora de estudiar otras disciplinas científicas como la biología.
- **Contenidos actitudinales:**
 - Reconocimiento de la importancia de la cultura en la configuración del ser humano como especie y como individuo.
 - Sensibilización ante el resto de la naturaleza, en tanto el hombre es una realidad natural más.
 - Interés por los procesos culturales implicados en la construcción de la identidad personal.

13.1.4. Actividades

El profesor intercalará entre sus explicaciones algunas actividades cortas que se resolverán en clase, de manera oral y con la ayuda del profesor. Éstas serán más frecuentes cuando llegue el momento de abordar los contenidos más complicados de la unidad, y menos cuando la lección del profesor se considere suficiente para asegurar el aprendizaje de los alumnos. No obstante, con independencia de los contenidos concretos, este tipo de actividades cortas estarán muy presentes tanto en el desarrollo de las sesiones como en la evaluación de los alumnos.

Más allá de las actividades cortas la unidad didáctica que comentamos incluye cuatro actividades “exclusivas” enfocadas a garantizar el aprendizaje de los alumnos. Éstas son las que siguen:

1. Actividad sobre las teorías evolutivas de Lamarck y de Darwin:
 - Por medio de unas diapositivas preparadas por el profesor se repasarán las principales diferencias entre las teorías de Lamarck y de Darwin. Además se aplicarán estos conocimientos a varios casos prácticos, fomentando así el aprendizaje significativo de los contenidos.
 - Las diapositivas, que incluyo en el anexo de este trabajo bajo el título de “El evolucionismo: las teorías de Lamarck y de Darwin”, introducen también algunas implicaciones filosóficas del darwinismo sobre las que se trabajará inmediatamente después.
2. Reflexión en grupo sobre las posibles implicaciones filosóficas de la evolución de las especies:
 - El profesor expondrá algunas de las implicaciones filosóficas que se han derivado del darwinismo tanto en el pasado como en el presente.
 - A partir de la exposición de dichas implicaciones filosóficas se dará pie a una reflexión grupal y oral sobre las mismas.
 - Terminada la sesión los alumnos deberán hacer una reflexión escrita de una página de extensión, en las que deberán profundizar al menos en una de las posibles implicaciones filosóficas del darwinismo. La reflexión deberá tener una extensión mínima de una página en formato Word (Times New Roman, 12, interlineado 1’15). Los alumnos tendrán un plazo de una semana para entregarla.

3. Participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales:
 - Tal y como se explica en la décima sección de este apartado la actividad que aquí propongo es una de las cuatro grandes actividades complementarias de la asignatura.
 - La participación en el taller-laboratorio permitirá que el alumnado se acerque a los descubrimientos científicos más recientes en el campo de la antropología científica. De esta forma no sólo ampliará sus conocimientos científicos acerca de los aspectos biológicos e históricos del hombre, también ampliará la base de sus reflexiones en torno al impacto del darwinismo en las teorías filosóficas acerca del hombre.
 - La actividad resulta también interesante por su carácter interdisciplinar. Y es que la teoría de la evolución y la antropogénesis forman parte del temario de asignaturas como Historia y Biología.
4. Reflexión sobre un fragmento de *El paradigma perdido*, de Edgar Morín (incluido en el anexo bajo el título de “Edgar Morín: *El paradigma perdido*):
 - El profesor repartirá una fotocopia del texto seleccionado a cada uno de los alumnos.
 - Los alumnos que se presten voluntarios leerán el texto en alto. En el caso de que ningún alumno se preste voluntario el profesor pedirá a los alumnos que menos intervienen en clase que lean para los demás.
 - Una vez leído el texto los alumnos dispondrán del tiempo restante de la sesión para escribir una reflexión sobre el mismo. Esta reflexión deberá dar cuenta de algunos de los contenidos impartidos durante la unidad y entregarse al finalizar la clase.
 - Al día siguiente el profesor devolverá la reflexión sin corregir a cada uno de sus alumnos. Hecho esto los alumnos moverán los pupitres del aula para formar el círculo, de tal modo que todos los integrantes del aula puedan mirarse cara a cara.
 - Inmediatamente después los alumnos que lo deseen podrán compartir sus reflexiones con los compañeros. En el caso de que ninguno se atreva el profesor escogerá al azar a siete alumnos.
 - Una vez se hayan compartido las reflexiones iniciaremos un debate acerca de los temas que nos han parecido más sugerentes. En éste

participarán tanto los alumnos como el profesor, quien ayudará tanto a dirigir la conversación como a desarrollar algunas ideas que hayan despertado interés.

- Tras unos treinta minutos de intercambio de ideas los alumnos dispondrán de quince minutos para enriquecer por escrito las reflexiones que realizaron el día anterior. Los añadidos deberán estar inspirados en los temas de la sesión, aunque pueden ir mucho más allá de ésta o centrarse en aspectos tratados superficialmente en el debate.
- Finalmente el profesor recogerá las reflexiones de los alumnos para su posterior corrección.

13.1.5. Cronograma

La docencia de esta unidad didáctica se extenderá a lo largo de diez sesiones comprendidas entre los días 8 y 23 de enero (ambos inclusive). En esas diez sesiones debería dar tiempo a trabajar todos los contenidos enumerados con anterioridad, ya sea por medio de la lección tradicional o mediante actividades de uno u otro tipo. No obstante, ante los posibles imprevistos que surgen en las escuelas, se ha reservado una sesión de las diez previstas para asegurar que se imparten todos y cada uno de los contenidos propuestos. En el caso de que no surgiera imprevisto alguno dicha sesión de reserva, como indico más adelante, se utilizará para repasar lo aprendido durante la unidad didáctica o, si el profesor lo considera conveniente, reflexionar en grupo sobre algún tema de actualidad que sea relevante para la asignatura de Filosofía.

Los contenidos y las actividades de la unidad didáctica se trabajarán en el siguiente orden cronológico:

- 1ª sesión (8 de enero):
 - Introducción a la unidad didáctica.
 - Introducción histórica de las teorías evolucionistas. Se realizará una presentación con la ayuda de diapositivas, las cuales están recogidas en el anexo bajo el título “Fundamentos científicos de la nueva visión del hombre”.

- Se explicarán de las diferencias entre las teorías fijistas y las evolucionistas. Dentro de las teorías evolucionistas se verán las teorías de Lamarck y de Darwin.
- 2ª sesión (9 de enero):
 - Repasaremos las teorías de Lamarck y de Darwin por medio de unas diapositivas que funcionarán a modo de cuestionario (incluidas en el anexo bajo el título de “El evolucionismo: las teorías de Lamarck y de Darwin”).
 - Se expondrán sintéticamente algunas implicaciones filosóficas de la evolución, sobre las que reflexionaremos de manera oral y en grupo.
- 3ª sesión (10 de enero):
 - Se explicará la diferencia entre los conceptos de hominización y humanización y el papel de ambos procesos en la aparición del hombre tal y como lo conocemos (antropogénesis).
 - El proceso de hominización se abordará por medio de unas diapositivas (recogidas en el anexo bajo el título de “El origen del ser humano: el proceso de hominización”) que tienen como finalidad despertar el interés del alumno. Por su parte del proceso de humanización se abordará mediante la interacción del profesor con sus alumnos y el uso de la pizarra.
- 4ª sesión (14 de enero):
 - Se introducirá la distinción entre lo innato y lo adquirido en el ser humano.
 - Se profundizará en la potencia explicativa de que la que gozan las categorías de lo innato y lo adquirido y del papel de ambas a la hora de explicar las conductas humanas.
- 5ª sesión (15 de enero):
 - Participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales.
- 6ª sesión (16 de enero):
 - Abordaremos en impacto de la cultura en la organización de las sociedades y en el establecimiento de sus normas y valores.

- Reflexionaremos de manera crítica sobre las actitudes etnocéntricas y la respuesta del multiculturalismo.
- 7ª sesión (17 de enero):
 - Se explicará el papel de la cultura en la formación de los conceptos de “sujeto” y de “persona”.
 - Se reflexionará en grupo sobre el concepto de “persona” y su dignidad intrínseca.
- 8ª sesión (21 de enero):
 - Se realizará la primera parte de la actividad de reflexión en torno a uno de los textos de Edgar Morín: *El paradigma perdido*.
- 9ª sesión (22 de enero):
 - Finalizaremos la actividad de reflexión en torno a *El paradigma perdido* (incluido en el anexo).
- 10ª sesión (23 de enero):
 - Sesión de reserva. Puede utilizarse para repasar, profundizar en los contenidos, reflexionar en grupo sobre algún asunto sugerente de la unidad, etc.

13.1.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Conocer las implicaciones filosóficas de la teoría darwiniana de la evolución y relacionarla con los contenidos de la asignatura previamente estudiados.	1.1. Comprende y saber explicar las implicaciones filosóficas que lleva consigo el modelo evolutivo de raíz darwiniana. Establece conexiones entre el darwinismo y algunas de las tesis filosóficas más representativas en nuestros días.
	1.2. Analiza textos significativos de pensadores como Richard Dawkins, Jesús Mosterín o Karl Popper.

<p>2. Conocer la interacción que se da en el ser humano entre la naturaleza y la cultura y su papel en la aparición del hombre tal y como lo conocemos hoy en día. Reflexionar sobre las relaciones recíprocas entre la cultura y la creatividad humana.</p>	<p>2.1. Identifica y expone en qué consiste el componente natural innato del ser humano y su relación con los elementos culturales que surgen en los procesos de antropogénesis y humanización, dando lugar a la identidad propia del ser humano.</p>
	<p>2.2. Reflexiona sobre el hecho de que el ser humano sea un producto de la interacción de factores innatos y otros adquiridos.</p>
	<p>2.3. Diserta sobre el papel de la creatividad en los cambios culturales y sobre la cultura como condición de posibilidad de la creatividad.</p>
	<p>2.4. Coteja la información proporcionada en clase con los descubrimientos más recientes en el ámbito de la antropología científica, a los cuales accede por medio de la prensa y de revistas científicas.</p>
<p>3. Analizar la influencia del marco cultural en las concepciones filosóficas de cada periodo histórico. Valorar el papel del pensamiento heterodoxo en la transformación de la sociedad y en el surgimiento del concepto moderno de “persona”.</p>	<p>3.1 Analiza las propuestas filosóficas que se han dado a lo largo de la historia en relación con el contexto histórico en el que surgieron.</p>
	<p>3.2. Es capaz de relacionar un texto filosófico con todo aquello que rodeó su composición (los tópicos de la época, la religión, los conocimientos científicos, etc.).</p>
	<p>3.3. Utiliza de manera rigurosa las categorías propias de la antropología científica, la antropología cultural y la antropología filosófica. Además la aplica con la precisión demandada.</p>
	<p>3.4. Comprende el poder de lo cultural en la definición de la identidad personal y de lo que es una persona.</p>
<p>4. Valorar la función social de la antropología filosófica y su contribución al rechazo de los</p>	<p>4.1. Comprende las implicaciones que los diversos conocimientos antropológicos han de tener en el mundo actual. Justifica, tomando como base los</p>

prejuicios raciales y culturales. Fomentar una actitud de rechazo a la exclusión social, la intolerancia y la injusticia.	conocimientos adquiridos, el rechazo a las actitudes discriminatorias con otros grupos humanos.
---	---

13.1.7 Procedimientos y fases de evaluación

La evaluación del aprendizaje del alumno de esta unidad didáctica se realizará por cuatro vías diferentes: la actitud en el aula, la participación en clase, la realización de las actividades propuestas por el profesor y el desempeño en el examen trimestral. Más o menos el peso de cada una de estas vías en la nota final de la unidad es el siguiente:

- Actitud en el aula: 5-10%.
 - Participación en clase: 5-10%.
 - Realización de las actividades: 20-30%.
 - Nota del examen final (en las preguntas correspondientes de esta unidad): 60%.
- } La suma siempre será del 40%.

Como puede apreciarse el peso final de cada una de las tres primeras vías, correspondientes a la evaluación continua, es ciertamente ambiguo. Esta ambigüedad expresa una exigencia de flexibilidad, de que la programación aquí defendida pueda adaptarse a las particularidades de cada grupo. Así en aquellos grupos con una mala actitud general podremos premiar el comportamiento y la participación en clase con un 20% de la nota final de la unidad, mientras que en el resto podremos optar por otorgarle un 10% o un 15%, poniendo un mayor peso en las actividades.

Por lo general la actitud y la participación en clase se evaluarán por medio de las observaciones del profesor. Aquellos alumnos que intervengan en clase o que muestren una buena actitud en términos generales irán acumulando positivos en la libreta del profesor. Por el contrario los que molesten serán premiados con negativos. Llegado el momento de la evaluación trimestral el profesor revisará el número de positivos de cada alumno y procederá a calcular su nota en este apartado.

La evaluación de las actividades dependerá siempre de las particularidades de cada una de ellas. No se evaluará con los mismos instrumentos una reflexión individual que un debate, al igual que tampoco se evaluará de la misma forma un repaso en grupo que una

exposición oral. A continuación se exponen las principales actividades de la unidad y las distintas formas por las que serán evaluadas:

- Diapositivas de repaso de las teorías de Lamarck y de Darwin:
 - Esta actividad de repaso se evaluará principalmente por medio de la observación del profesor, quien dará positivos a los alumnos que participen. El desempeño en esta actividad, en consecuencia, no irá a parar a ese 20-30% de la nota adjudicado a las “actividades”, sino a ese 10-20% propio de la actitud y la participación en clase.
- Reflexión sobre las posibles implicaciones filosóficas de la evolución de las especies:
 - La evaluación de esta actividad, que consta de dos partes, se evaluará a su vez por medio de dos vías: la primera parte, realizada de manera grupal, se evaluará por medio de la observación del profesor y contribuirá a la nota del alumno en el apartado de “actitud y participación en clase”. La segunda parte, es decir, la reflexión individual por escrito, se evaluará con ayuda de una rúbrica que recoja los criterios de corrección adecuados a este tipo de actividad (calidad de la expresión relevancia filosófica, profundidad, coherencia, etc.) y valdrá un 50% de la nota final del apartado “actividades”.
- Participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales:
 - En esta actividad se evaluará, en primer lugar, por medio de la observación del profesor, el comportamiento y la participación del alumno en el taller. En segundo lugar se evaluarán los contenidos de la actividad por medio del examen trimestral.
- Reflexión sobre un fragmento de *El paradigma perdido*, de Edgar Morín:
 - La participación y el comportamiento durante la realización de esta actividad contribuirá a la puntuación en los apartados de actitud y participación en clase.
 - La exposición de la reflexión propia y las intervenciones en el debate se evaluarán por medio de la observación del profesor, quien realizará las anotaciones pertinentes durante el desarrollo de la actividad. La reflexión individual se evaluará por medio de una rúbrica. La nota de esta actividad constituirá un 50% de la nota total del apartado “actividades”.

En último lugar encontramos el examen de la asignatura, el cual determinará el 60% de la nota de la unidad. Éste se realizará en la última sesión del segundo trimestre, concretamente el día 10 de marzo, e incluirá preguntas correspondientes a las cuatro unidades vistas en el trimestre. El peso de la unidad en el examen, en consecuencia, oscilará entre el 20 y el 30% del total, de modo que no podremos llenar la prueba de preguntas sobre la unidad. Aun así creo que esas pocas preguntas sumadas a la evaluación continua son suficientes para determinar el grado de aprendizaje del alumno respecto de la unidad didáctica.

13.2. 2ª unidad didáctica: El ser humano como problema filosófico

13.2.1. Objetivos

Los objetivos básicos de la unidad didáctica pueden agruparse en diez puntos:

1. Reconocer la especificidad de la Antropología filosófica y de sus contenidos.
2. Tener una visión clara sobre los postulados antropológicos del mundo griego y comprender la influencia de los mismos en el desarrollo filosófico posterior.
3. Conocer las aportaciones de la filosofía medieval a la autoimagen del ser humano.
4. Valorar el cambio que el Renacimiento y la filosofía moderna introducen en los estudios antropológicos.
5. Analizar la influencia de las teorías antropológicas del pasado en las teorías filosóficas contemporáneas sobre el ser humano.
6. Comprender algunas definiciones de “lo humano” que han aportado los filósofos contemporáneos.
7. Conocer los principales planteamientos filosóficos por los que se ha intentado explicar la relación del cuerpo con la mente.
8. Reflexionar sobre el problema de la libertad humana a la luz de las diversas teorías filosóficas al respecto.
9. Incrementar el interés por la reflexión acerca de “lo humano” y de las grandes preguntas existenciales.
10. Dotar al alumno de las categorías intelectuales que le permitan pensar los grandes problemas antropológicos con la precisión conceptual exigida.

Los objetivos de la unidad didáctica se han formulado, al igual que los de la unidad didáctica anterior, atendiendo principalmente a tres factores: los contenidos específicos de la unidad, los objetivos generales de la asignatura y los objetivos generales de la etapa del bachillerato. Mientras que la alineación de los contenidos de la unidad con sus objetivos es del todo transparente –basta poner unos al lado de otros para apreciar su relación– lo que ya no está tan evidente es la forma en que estos objetivos se alinean con aquellos objetivos mucho más generales: los objetivos generales de la asignatura y los objetivos generales de la etapa del bachillerato.

Cualquiera de los diez objetivos de la unidad enunciados podría ser un buen ejemplo de la alineación de los objetivos de la unidad con aquellos más generales del currículum. No obstante, con el fin de no alargarme excesivamente en esta sección, he decidido seleccionar el segundo objetivo de la unidad para ilustrar el proceso de alineación que encontramos en todos ellos.

El segundo de los objetivos de la unidad (tener una visión clara sobre los postulados antropológicos del mundo griego y comprender la influencia de los mismos en el desarrollo filosófico posterior) se conecta de manera incuestionable con el siguiente objetivo general de la etapa: “conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución” (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, p. 32). En efecto nadie duda de la influencia del mundo griego en la cultura europea, al igual que nadie duda de la necesidad de conocerlo para pensar de manera crítica el mundo contemporáneo.

Por otra parte el objetivo número dos de la unidad contribuye al cumplimiento de objetivos generales de la asignatura tales como los siguientes: el número uno (comprenderse a uno mismo y al mundo que nos rodea haciendo uso de las categorías propiamente filosóficas); el tres (conocer las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y las categorías y teorías especializadas que intentan responderlas); el diez (conocer críticamente la realidad individual, cultural y social a la luz de las diferentes teorías filosóficas).

Más allá de este ejemplo ilustrador, que da cuenta de los objetivos de la etapa y de la asignatura que se cumplen en mayor medida a través de la unidad didáctica, he de mencionar el papel de las actividades en la adquisición de estos objetivos. Y es que las actividades diseñadas para esta unidad, siempre apoyadas en los contenidos impartidos

por el profesor, serán el garante –junto con el examen trimestral– del cumplimiento de los objetivos mencionados. Tal y como puede apreciarse en la sección cuarta de esta unidad las actividades contribuyen de manera evidentísima al cumplimiento de los objetivos. Además su contribución se realiza desde ángulos relacionados con la práctica y la reflexión, los cuales aseguran en mayor medida la significatividad del aprendizaje.

13.2.2. Contribución a la adquisición de competencias clave

El estudio del ser humano desde una perspectiva filosófica contribuye sin duda al desarrollo de algunas de las siete competencias clave recogidas en la LOMCE. Ahora bien: no podemos esperar que todas las competencias se desarrollen en la misma medida. Los contenidos propios de la unidad no aportan demasiado, por ejemplo, a la adquisición del sentido de la iniciativa y del espíritu emprendedor o a las competencias matemáticas del alumno. Si bien estas dos competencias pueden trabajarse (en cierto sentido) a través de ciertos cambios en la metodología docente, está claro que no podrán hacerlo en el mismo grado que otras competencias ligadas en mayor medida a la Antropología filosófica.

Pese al inconveniente mencionado, ligado a los contenidos de la materia, en esta unidad didáctica se ha apostado por una metodología que fomente en lo posible todas las competencias clave. Así se imparten las lecciones teóricas haciendo uso de recursos digitales, los cuales ayudan a motivar al alumno y a familiarizarle aún más con las tecnologías del aula. También se fomenta enormemente la participación en clase del alumno, por medio de la cual se desarrollan algunas de las competencias lingüísticas más importantes. En síntesis: todas y cada una de las actividades de la unidad se han diseñado con el objetivo de potenciar la mayor cantidad de competencias clave posibles.

Más allá de las competencias clave mencionadas, desarrolladas gracias a la apuesta por una metodología docente determinada, en esta unidad didáctica se trabajarán de manera extraordinaria tres competencias clave del currículo: la competencia básica en ciencia y tecnología (CCT), la competencia social y cívica (CSC) y la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). El desarrollo de la primera de ellas viene de la mano del estudio de algunos experimentos científicos que sirven de apoyo a algunas de las teorías filosóficas que explican la relación mente-cuerpo. Así nos adentraremos en los experimentos psicológicos de Benjamin Libet y de Frederic Skinner para pensar

críticamente acerca del dualismo, el monismo materialista y el emergentismo. A su vez usaremos ciertas reflexiones e intuiciones filosóficas para pensar críticamente acerca de la legitimidad de los conocimientos científicos.

La competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) se trabaja principalmente a través de los contenidos mismos de la unidad. Mediante el estudio del mundo griego, la Edad Media europea y los cambios introducidos en el Renacimiento el alumno tomará conciencia de la herencia cultural de las naciones occidentales. A ello se sumará el descubrimiento de la necesidad de abordar las teorías científicas y las filosofías desde el mismo contexto en las que surgen. El aprendizaje de los contenidos de la unidad, sumado a la metodología utilizada por el profesor, fomentará también una actitud de escucha y de respeto hacia las diferentes perspectivas desde las que se pueden abordar las principales preguntas antropológicas.

Por último las competencias sociales y cívicas (CSC) se trabajan, en primer lugar, gracias a la puesta en práctica de la metodología docente defendida en este trabajo. En efecto la apuesta por la participación en clase, acompañada de un clima de tolerancia y respeto, mejora con el tiempo la capacidad comunicativa de los alumnos, además de incitarlos a realizar aportaciones constructivas para el grupo-clase. La segunda forma de trabajar las competencias sociales y cívicas es a través de los contenidos mismos de la unidad didáctica. Y es que el estudio de los problemas centrales de la Antropología filosófica contribuye, al menos en la mayoría de los casos, al desarrollo de actitudes de respeto hacia los derechos humanos y contrarias a todo tipo de prejuicios.

13.2.3. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en la séptima unidad didáctica de la asignatura son los siguientes:

- Contenidos conceptuales:
 - La antropología filosófica entendida como reflexión sobre el ser humano y el sentido de la existencia.
 - La concepción griega del hombre: de Homero a la filosofía helenista.
 - El hombre en el medievo: una creación a imagen divina.
 - La nueva visión del hombre: Renacimiento y modernidad.
 - El problema de la libertad humana: libre albedrío y determinismo.

- La reflexión contemporánea sobre el hombre y lo humano.
- Contenidos procedimentales:
 - Utilización del conocimiento de las diferentes autoimágenes históricas del ser humano a la hora de acercarse críticamente a un periodo histórico determinado.
 - Análisis de las diferentes consecuencias derivadas de las diferentes “soluciones” al problema de la libertad.
 - Uso preciso de las categorías implicadas en los estudios antropológicos: dualismo, monismo, cuerpo, alma, existencia, esencia, determinismo, etc.
- Contenidos actitudinales:
 - Interés por el enfoque filosófico del problema del sentido de la existencia.
 - Reconocimiento de las dificultades que entraña el problema de la libertad.
 - Actitud reflexiva acerca de la evolución de la concepción que tiene el hombre de sí mismo.

13.2.4. Actividades

Las explicaciones del profesor irán la mayor parte de las veces acompañadas de actividades cortas, las cuales se resolverán en clase, de manera oral y con la ayuda del profesor. Este tipo de actividades estarán repartidas a lo largo de la unidad, aunque serán más comunes a la hora de impartir aquellos contenidos más difíciles para el alumno, que por lo general son aquellos que precisan de un nivel mayor de abstracción conceptual.

Además de las actividades cortas esta unidad didáctica incluye cuatro actividades de mayor duración, las cuales involucran en mayor medida al alumnado. Éstas son las siguientes:

1. Actividad sobre el mito del nacimiento de Eros:
 - El profesor repartirá en primer lugar las fotocopias del fragmento del *Banquete* sobre el que se va a trabajar.
 - Los alumnos que se presten voluntarios, o que sean designados por el profesor, leerán el fragmento en alto para el resto de la clase.

- Tras terminar de leer el fragmento se comentarán brevemente algunas ideas del mismo. Los alumnos podrán expresar su opinión y sugerir algunas ideas para las reflexiones futuras acerca del fragmento.
 - Después de compartir las opiniones acerca del texto el profesor expondrá, por medio de unas diapositivas (presentes en el anexo bajo el título de “Algunas claves para leer el mito del nacimiento de Eros”), algunas de las principales ideas antropológicas que subyacen al texto de Platón.
 - Las diapositivas servirán también para ayudar al alumno en la reflexión que deberá hacer acerca del fragmento. El profesor abordará perspectivas “ocultas” desde las cuales el alumno interesado podrá realizar una reflexión sobresaliente.
 - La reflexión que deberá hacer el alumno acerca del fragmento deberá ocupar menos de dos páginas en formato Word (Times New Roman, 12, interlineado 1’5). El plazo de entrega de la actividad vencerá dos semanas después de la lectura del fragmento en clase.
2. Repaso de los contenidos de las cinco primeras sesiones del curso:
- Dedicaremos unos treinta minutos de clase a repasar los contenidos de la unidad que se han impartido hasta el momento.
 - Para ello usaremos unas diapositivas preparadas por el profesor, que funcionarán a modo de cuestionario tipo test. Estas diapositivas se encuentran en el anexo bajo el epígrafe “Cuestionario de repaso”.
 - El rol del profesor en esta actividad se reduce a ir avanzando las diapositivas y a aclarar las dudas que puedan suscitar tanto las preguntas como las respuestas. Por su parte los alumnos deberán responder en alto, siempre y cuando hayan antes levantado la mano, cuál creen que es la respuesta correcta.
3. Visionado de dos vídeos sobre el problema de la libertad y reflexión sobre los mismos:
- Después de introducir el problema de la libertad y de explicar lo que Spinoza y Skinner dijeron al respecto, veremos dos vídeos breves relacionados con las teorías de ambos filósofos. Ambos podemos

encontrarlos en el anexo bajo el epígrafe “Dos vídeos acerca del problema de la libertad”.

- A través del primero de los vídeos, que trata sobre el experimento de Libet, nos acercaremos al planteamiento del problema de la libertad hecho por Spinoza. Por medio del segundo de los vídeos, acerca de los experimentos de Skinner con las palomas, reflexionaremos sobre el poder del condicionamiento en los seres humanos.
- Inmediatamente después de ver los dos vídeos pensaremos en grupo acerca de la posibilidad del hombre de ser libre. Para ello los alumnos podrán apoyarse tanto en sus intuiciones más evidentes, siempre y cuando sepan justificarlas filosóficamente, como en los contenidos impartidos en esta clase y en las anteriores.

4. Actividad sobre un fragmento de *¿Puede ser humano un robot?*, de Peter Cave:

- El profesor repartirá una fotocopia con el fragmento seleccionado a cada uno de los alumnos. El fragmento podemos encontrarlo en el anexo con el título de “Peter Cave: *¿Puede ser humano un robot?*”.
- Los alumnos que lo deseen leerán el texto en alto. En el caso de que nadie se preste voluntario para leer el profesor designará como lectores a los alumnos que menos han participado en el trimestre.
- Tras finalizar la lectura los alumnos tendrán cinco minutos para seleccionar dos ideas sugerentes para el debate. Pasados los cinco minutos el profesor y los alumnos se levantarán y moverán los pupitres para formar un círculo con todos ellos.
- Una vez se haya cambiado la disposición de los pupitres podrá comenzar el debate, el cual tendrá una duración estimada de entre 25 y 35 minutos. En él los alumnos podrán compartir sus primeras impresiones sobre el texto, además de relacionarlo con los contenidos ya vistos en las sesiones anteriores.
- Además de participar en el debate los alumnos deberán realizar un trabajo por escrito. Éste consistirá en una carta dirigida al autor del fragmento (Peter Cave) en la que el alumno deberá defender alguna de las teorías estudiadas acerca del problema de la libertad (dualismo, monismo materialista, emergentismo, etc.). La respuesta del alumno,

como no podría ser de otra manera, tendrá que estar bien argumentada y hacer las referencias precisas al texto que se toma como base.

- La extensión máxima del trabajo será de dos páginas en formato Word (Times New Roman, 12, interlineado 1'5). Los alumnos tendrán dos semanas para entregar su trabajo.

13.2.5. Cronograma

La docencia de esta unidad didáctica se extenderá a lo largo de 12 sesiones comprendidas entre el 24 de enero y el 13 de febrero (ambos inclusive). Tal y como hice en la unidad didáctica anterior, la número 6 de la asignatura, he reservado una sesión para asegurar el aprendizaje de los contenidos frente a los imprevistos que puedan surgir durante el curso. En el caso de que no surgieran estos imprevistos la sesión se dedicaría a hacer un repaso general sobre la unidad o, si el profesor lo juzgara conveniente, a reflexionar sobre algún asunto filosófico de actividad que fuera relevante para la unidad. En todo caso disponer de una clase de reserva mejora la flexibilidad de esta programación y, por ende, la capacidad del docente para responder ante las necesidades concretas de alumnado.

Los contenidos y las actividades de la unidad didáctica se trabajarán en el siguiente orden cronológico:

- 1ª sesión (24 de enero):
 - Se realizará una introducción a la unidad didáctica conectándola con la anterior.
 - Se explicará qué es lo que diferencia a la Antropología filosófica de la antropología científica y la cultura. La finalidad de esta explicación, además de impartir un contenido de la unidad, es despertar el interés acerca de los objetos de estudio específicos de la Antropología filosófica.
- 2ª sesión (28 de enero):
 - Tras una pequeña introducción al mundo griego de entre los siglos V a. C. y IV a. C. se explicarán las principales tesis de Platón acerca del alma y de su relación con el cuerpo.
- 3ª sesión (29 de enero):

- Leeremos en clase uno de los fragmentos más célebres del *Banquete* de Platón: el que narra el mito del nacimiento de Eros (se encuentra en el anexo con el título de “El mito del nacimiento de Eros”).
- Después de leer el texto el profesor presentará unas diapositivas (presentes en el anexo bajo el título de “Algunas claves para leer el mito del nacimiento de Eros”) con las que profundizará en el significado de las tesis antropológicas de Platón.
- 4ª sesión (30 de enero):
 - El profesor realizará una introducción de las tesis básicas del cristianismo para después conectar a Platón con San Agustín, el más grande de entre los Padres de la Iglesia.
 - Posteriormente se explicarán las tesis antropológicas más importantes de la filosofía medieval. Esto se realizará de una manera amena y tomando apoyo en la intuición de los alumnos, quienes al fin y al cabo son herederos de la tradición cristiana.
- 5ª sesión (31 de enero):
 - Después de una breve introducción al antropocentrismo renacentista nos introduciremos en la antropología de Descartes.
 - Profundizaremos en las definiciones cartesianas de cuerpo y de alma para después explicar el sentido y las consecuencias del mecanicismo cartesiano.
- 6ª sesión (4 de febrero):
 - La primera parte de la sesión la dedicaremos a repasar los contenidos impartidos en esta unidad didáctica por medio de unas diapositivas interactivas, las cuales pueden encontrarse en el anexo con el título de “Cuestionario de repaso”.
 - La segunda mitad de la sesión la dedicaremos a explicar dos de las teorías sobre la relación cuerpo-mente más populares entre los filósofos de nuestros días: el monismo materialista y el emergentismo.
- 7ª sesión (5 de febrero):
 - Se introducirá al alumno a uno de los problemas antropológicos más recurrentes: el problema de la libertad.

- En esta sesión veremos las tesis de Spinoza y de Skinner acerca de la libertad y dos vídeos cortos relacionados con las respectivas teorías (incluidos en el anexo bajo el epígrafe “Dos vídeos acerca del problema de la libertad”). Después reflexionaremos en grupo sobre los mismos en relación con nuestras intuiciones más cercanas y con las teorías filosóficas aprendidas a lo largo de la unidad didáctica.
- 8ª sesión (6 de febrero):
 - Leeremos un fragmento de *¿Puede ser humano un robot?*, de Peter Cave, y estableceremos un debate en torno al mismo, apoyándonos siempre en los contenidos impartidos en clase.
- 9ª sesión (7 de febrero):
 - Se impartirá una lección acerca del existencialismo filosófico, concretamente en la versión planteada por Jean-Paul Sartre.
 - El profesor buscará en lo posible la participación de los alumnos en la lección y recurrirá a sus intuiciones diarias para asegurar el aprendizaje significativo de los contenidos.
- 10ª sesión (11 de febrero):
 - Nos adentraremos en la cuestión filosófica del sentido. Para ello recorreremos brevemente las tesis aprendidas a lo largo de la unidad didáctica y analizaremos qué lugar hay en ellas para el sentido de la existencia humana.
- 11ª sesión (12 de febrero):
 - Terminaremos el curso exponiendo sintéticamente las tesis básicas de los filósofos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud. Para ello el profesor se servirá de un vídeo introductorio (incluido en el anexo con el título “Freud, Marx, Nietzsche, Los Maestros de la Sospecha”), de la pizarra y de sus explicaciones.
 - Dada la cierta familiaridad que el alumnado suele tener con estas tesis el profesor intentará hacer esta clase lo más interactiva posible.
- 12ª sesión (13 de febrero):
 - Sesión de reserva. Puede usarse para resolver dudas de la unidad, hacer un repaso general, responder a algún imprevisto, etc. En el caso de que

no se precisara ninguna de las actividades anteriores el profesor empezaría con la docencia de la siguiente unidad didáctica.

13.2.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Reconocer la especificidad de la Antropología filosófica.	1.1. Diferencia la Antropología filosófica de la antropología científica y de la antropología cultural. Conoce el vocabulario y los problemas específicos de la disciplina.
2. Conocer y reflexionar sobre las concepciones del ser humano más prolíficas en la Historia de la Filosofía occidental. Comparar unas concepciones con otras y establecer diferencias y puntos comunes entre ellas.	2.1. Conoce las principales concepciones filosóficas sobre el hombre de la historia de la Filosofía occidental y las relaciona entre sí.
	2.2. Profundiza de manera crítica en los principales textos de los pensadores más grandes de la historia de la Filosofía.
	2.3. Domina el vocabulario técnico de cada uno de los filósofos estudiados en la unidad.
3. Comparar las concepciones sobre el hombre más importantes en la historia de la Filosofía con las tesis antropológicas más populares en nuestros días.	3.1. Comprende la significatividad que las concepciones antropológicas del pasado tienen en el mundo presente.
	3.2. Analiza las tesis contemporáneas sobre “lo humano” a la luz de la tradición filosófica de occidente.
4. Comprender las teorías sobre el cuerpo humano más importantes en la historia de occidente y reflexionar críticamente sobre ellas.	4.1. Conoce las principales teorías explicativas sobre la relación mente-cuerpo (dualismo, monismo y emergentismo) y es capaz de compararlas entre sí exponiendo sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
	4.2. Comprende las implicaciones de ciertas concepciones sobre la corporalidad en el problema de la libertad humana y el determinismo.

	4.3. Utiliza las diferentes teorías sobre la relación entre mente y cuerpo para elaborar discursos razonados de forma oral o escrita.
5. Conoce las grandes cuestiones antropológicas de la tradición occidental y reflexiona sobre ellas en relación con su presente.	5.1. Conoce las grandes preguntas antropológicas que han preocupado a los filósofos de occidente por más de dos milenios (¿qué es el yo?, ¿qué nos espera después de la muerte?, ¿tiene sentido nuestra existencia?, etc.) y las respuestas más relevantes que la Filosofía ha dado a lo largo de la historia.
	5.2. Diserta de manera oral o escrita sobre estas grandes preguntas y lo hace demostrando su dominio del vocabulario y las tesis filosóficas relevantes en cada caso.
	5.3 Denota una curiosidad genuina sobre los estudios antropológicos que se plasma en sus intervenciones y sus trabajos.

13.2.7. Procedimientos y fases de evaluación

La evaluación del aprendizaje del alumno se realizará en esta unidad didáctica mediante las mismas cuatro vías que se usaron en la unidad anterior: la actitud en el aula, la participación en clase, la realización de las actividades propuestas por el profesor y el desempeño en el examen trimestral. El peso estimado de cada una de estas vías en la nota final de la unidad es también el mismo que en la unidad anterior:

- Actitud en el aula: 5-10%.
 - Participación en clase: 5-10%.
 - Realización de las actividades: 20-30%.
 - Nota del examen final (en las preguntas correspondientes de esta unidad): 60%.
- } La suma siempre será del 40%.

La distribución del porcentaje asignado a la evaluación continua, que será siempre del 40% de la nota final de la unidad, puede variar en consonancia con las particularidades del grupo clase. Por lo general los temarios con una alta carga teórica tienden a

evaluarse, de acuerdo con mi metodología, dando un mayor peso a las actividades que al comportamiento y a la participación en clase. Así, en condiciones normales, se otorgaría a las actividades un peso del 25-30% sobre la nota final y a la participación en clase y el comportamiento un 10-15%. Sin embargo con aquellas clases que presenten problemas de comportamiento, o resistencias de tipo actitudinal, sería conveniente repartir ese 40% correspondiente a la evaluación continua de manera equitativa. Es decir: otorgar tanto a las actividades como a la participación y al comportamiento en clase un peso del 20% en la nota final de la unidad.

El comportamiento y la participación de los alumnos se evaluarán por medio de las observaciones del profesor. Para dejar constancia objetiva de estas observaciones, y no depender exclusivamente de la memoria, el profesor hará uso de una libreta. En ella se recogerán los positivos y los negativos que los alumnos se hayan ido ganándose a lo largo del curso, bien por su participación en clase, bien por su comportamiento. Finalizado el trimestre el profesor revisará la libreta para poner a cada alumno la nota que le corresponda en los apartados de “actitud” y de “participación en clase”.

En cuanto a la evaluación de las actividades ha de decirse lo que sigue: cada una de ellas tiene unas particularidades que hacen imposible un método de evaluación común a todas las actividades. En consecuencia cada una de las actividades tendrá su método de evaluación propio, tal y como se muestra a continuación:

- Actividad sobre el mito del nacimiento de Eros, de Platón:
 - La primera parte de la actividad se evaluará por medio de la observación del profesor, quien dejará constancia de la participación y el comportamiento del alumno en su libreta.
 - La segunda parte de la reflexión se evaluará con la ayuda de una rúbrica diseñada específicamente para la evaluación de este texto (incluida en el anexo con el título de “Rúbrica de corrección de la reflexión sobre del mito del nacimiento de Eros”). La calificación obtenida en esta reflexión constituirá un 50% de la nota total del apartado “actividades”.
- Repaso de los contenidos de las cinco primeras sesiones del curso:
 - La evaluación de este repaso en grupo se realizará por medio de la observación. Dado el alto número de preguntas del cuestionario el

profesor tendrá siempre a mano su libreta, pues en condiciones normales tendrá que anotar una gran cantidad de positivos.

- El desempeño en la realización de esta actividad no contribuirá a la nota final del apartado “actividades”. Los positivos obtenidos por los alumnos mejorarán en exclusiva la nota correspondiente a la participación en clase, la cual tendrá un peso de entre el 5 y el 10% en la calificación final de la unidad didáctica.
- Visionado de dos vídeos sobre el problema de la libertad y reflexión sobre los mismos:
 - El profesor evaluará, en primer lugar, el comportamiento y la participación de los alumnos. Esto lo hará a través de la observación y el uso de la libreta de positivos. La evaluación de estos aspectos de la actividad no contribuirá a mejorar o empeorar la nota del apartado de “actividades”, sino a la de los apartados de “actitud” y “participación”.
 - Si bien el mero hecho de participar en la actividad no mejora *per se* la calificación del apartado de “actividades” la calidad de las intervenciones sí que puede hacerlo. Y es que los alumnos que intervengan de manera brillante recibirán una bonificación en su calificación final del apartado de “actividades”.
- Actividad sobre un fragmento de *¿Puede ser humano un robot?*, de Peter Cave:
 - Las dos partes de las que consta esta actividad se evaluarán de dos formas diferentes. La primera parte, realizada de manera grupal y en clase, se evaluará por medio de la observación del profesor y contribuirá en exclusiva a la calificación del alumno en el apartado de “actitud y participación en clase”. La segunda parte de la actividad (la reflexión escrita) se evaluará con ayuda de una rúbrica. La nota de la reflexión escrita del alumno constituirá un 50% de la nota final del apartado “actividades”.

El último de los instrumentos de evaluación de la unidad didáctica será el examen trimestral, el cual determinará el 60% de la nota de la unidad. Éste incluirá entre una y dos preguntas de la unidad, las cuales tendrán un peso en el examen de entre el 20% y el 30%. El bajo peso de la unidad en el examen, como ya comenté respecto de la unidad didáctica anterior, se debe a que en la prueba final del trimestre el alumno se examinará

simultáneamente de cuatro unidades didácticas, todas ellas de una importancia similar. Con todo considero que las preguntas del examen, en interacción con la evaluación continua (la libreta de positivos del profesor y las notas de las actividades), son suficientes para asegurar la correcta evaluación del aprendizaje del alumno.

14. Guía de aprendizaje de la 1ª unidad didáctica desarrollada

EL SER HUMANO COMO SER NATURAL Y CULTURAL

Contextualización

Se espera que el alumno esté familiarizado con la historia de los homínidos, así como con los conceptos más importantes ligados a la evolución de las especies. Es también importante que recuerde los contenidos impartidos en las unidades de Metafísica, pues serán de gran ayuda para reflexionar críticamente acerca de los principales temas de la Antropología.

Objetivos



1. Conocer el origen de nuestra especie y las teorías científicas que explican su evolución.
2. Comprender las interacciones entre la naturaleza y la cultura en el ser humano.
3. Reconocer el papel de la cultura en la determinación de los valores y las normas de una sociedad.
4. Comprender la conexión entre la cultura y la dimensión personal del ser humano.
5. Reflexionar sobre la importancia del diálogo entre culturas y su papel en el progreso de las sociedades.

Más allá de los objetivos enunciados la unidad didáctica se propone fomentar la reflexión crítica acerca del ser humano (investigar las consecuencias filosóficas de la evolución de las especies, analizar las corrientes del etnocentrismo y el multiculturalismo, etc.).

Contenidos

1. Las teorías evolucionistas de Lamarck y de Darwin.

2. El papel de la naturaleza, la cultura, lo innato y lo adquirido en la historia del ser humano y en su presente.

3. El papel de la cultura en la constitución de los valores y las normas de una sociedad.

4. La influencia de la cultura en la identidad personal y el concepto de persona.



Organización

La unidad didáctica se extenderá a lo largo de nueve o diez sesiones:

- Se dedicarán unas cinco o seis sesiones a impartir los contenidos de la unidad por medio de la lección.
- Dedicaremos tres o cuatro sesiones a realizar las actividades programadas en clase.
- Haremos una salida de medio día al Museo Nacional de Ciencias Naturales.

Además de asistir a clase el alumno deberá realizar las tareas encargadas por el profesor y estudiar los contenidos de la unidad. La carga de trabajo de esta unidad es un poco menor que la del resto de unidades del curso, entre otras cosas porque buena parte de los contenidos ya se han visto en otras asignaturas como biología o historia. No obstante es esencial organizarse bien para cumplir con sus objetivos.

Actividades

Realizaremos un total de cuatro actividades:

1. Repaso de las teorías de Lamarck y de Darwin por medio de diapositivas.
2. Reflexión grupal sobre las implicaciones filosóficas del darwinismo.
 - Además de participar en clase el alumno deberá entregar una reflexión escrita en la que profundice en alguna de las posibles implicaciones filosóficas del darwinismo.
3. Participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales.
4. Leer, analizar por escrito y comentar oralmente en clase un texto de Antropología.
 - Tras la lectura del texto se procederá a su análisis por escrito y a un

debate grupal acerca del mismo.



Procedimientos

A continuación se enumeran las actividades que se realizarán en esta unidad acompañadas de los requisitos necesarios para hacerlas de manera adecuada:

1. Repaso de las teorías de Lamarck y de Darwin por medio de diapositivas:
 - Conocer las tesis elementales de las teorías evolucionistas de Lamarck y de Darwin.
 - Saber aplicar las tesis elementales de Lamarck y de Darwin a varios casos concretos.
 - No tener miedo a intervenir en clase.
2. Reflexión grupal y por escrito sobre las implicaciones filosóficas del darwinismo:
 - Conocer algunas de las implicaciones filosóficas de la evolución que más impacto han tenido en la historia del pensamiento.
 - Comprender el sentido de las implicaciones filosóficas del darwinismo, así como las razones que las legitiman o deslegitiman.
 - Cumplir las exigencias formales de los trabajos por escrito (seguir un orden claro en la argumentación, utilizar los términos con precisión, no cometer faltas de ortografía, etc.)
3. Participación en el taller-laboratorio del Museo Nacional de Ciencias Naturales:
 - Ser respetuoso con los trabajadores del Museo y prestar atención a sus explicaciones.
 - Participar activamente en las actividades del taller.
4. Leer, analizar por escrito y comentar oralmente en clase un texto de Antropología:
 - Conocer los contenidos teóricos de la unidad, esenciales para la

comprensión plena del texto.

- Cumplir las exigencias formales de los trabajos por escrito.
- No tener miedo a compartir nuestra opinión sobre el texto o las ideas que éste nos ha sugerido.

Evaluación

La nota final de la unidad será el resultado de la suma de las calificaciones obtenidas a lo largo de las sesiones y la del examen final.

- Actitud en el aula: 5-10%.
 - Participación en clase: 5-10%.
 - Realización de las actividades: 20-30%.
 - Nota del examen final (en las preguntas correspondientes de esta unidad): 60%.
- } Evaluación continua: 40%.

En la evaluación de las actividades y de los exámenes primarán los siguientes criterios de calificación:

- Conocimiento de los contenidos sobre los que se habla.
- Precisión conceptual.
- Profundidad de las reflexiones (que se demuestre que habéis pensado lo que habéis escrito).
- Originalidad.
- Corrección sintáctica y gramatical.

15. Anexo de recursos

15.1 Recursos de la 1ª unidad didáctica desarrollada

Fundamentos científicos de la nueva visión del hombre

REINTERPRETACIÓN DE LO QUE SON LOS FÓSILES

- Hasta el siglo XVII se pensó que los fósiles eran formas curiosas (*ludus natura*) o plasmaciones celestes.



Nicolás Steno (1638-1686) encontrará restos fósiles en la montaña parecidos a dientes de tiburón. Tras estudiarlos determinó que esos restos eran realmente dientes de tiburón.



Robert Hooke (1635-1703) probará el origen orgánico de los fósiles por medio de observaciones microscópicas.

QUÉ NOS DICEN LOS FÓSILES (SEGÚN LAS TEORÍAS FIJISTAS)

QUE LA TIERRA HA CAMBIADO CON EL PASO DEL TIEMPO		QUE HAN EXISTIDO ESPECIES EN EL PASADO QUE YA NO EXISTEN	
↓		↓	
John Woodward (1665-1728)	Gottfried Leibniz (1646-1716)	John Woodward (1665-1728)	Robert Hooke (1635-1703)
			
A CAUSA DEL DILUVIO UNIVERSAL	PORQUE, EN SU ORIGEN, LA TIERRA ESTABA CUBIERTA DE AGUA	A CAUSA DEL DILUVIO UNIVERSAL	A CAUSA DE GRANDES DESASTRES NATURALES

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LAS NUEVAS ESPECIES DE PLANTAS Y ANIMALES

HASTA EL
DESCUBRIMIENTO
DE AMÉRICA

BOTÁNICA

ZOOLOGÍA



Theophrasto
(371 a. C.-
287 a. C.)



Dioscórides
(S. I d. C.)



Plinio el
Viejo
(S. I d. C.)



Physiologus
(S. II d. C.-
IV d. C.)

EN EL RENACIMIENTO (S. XV-XVI)

Primeros humanistas creen que todo el conocimiento se encuentra en los antiguos. Sólo hace falta recuperarlo.



Ermolao
Barbaro
(1454-1493)

Renacentistas de la segunda mitad del siglo: creen que el conocimiento de los antiguos no es suficiente para dar cuenta de la variedad de animales y plantas del nuevo mundo

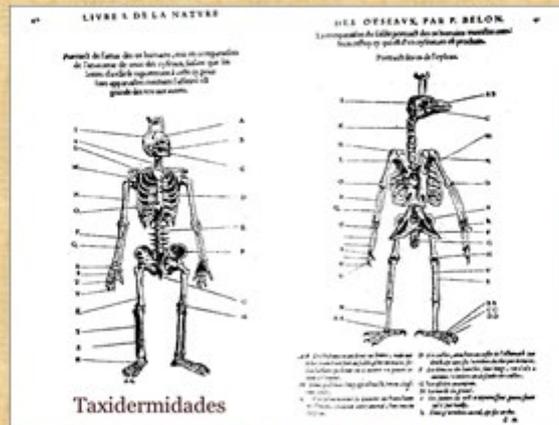


Pietro Andrea
Mattioli
(1501-1577)



Ulisse
Aldrovandi
(1522-1605)

APARICIÓN DE LA ANATOMÍA COMPARADA



Pierre Belon (1517-1564)

EL DEBATE SOBRE LAS CLASIFICACIONES NATURALES (en el siglo XVIII)

QUÉ SON LAS
CLASIFICACIONES DE
LA NATURALEZA
(REINO, GÉNERO,
ESPECIE, ETC.)



Carl Linneo
(1707-1778)

1. Las clasificaciones naturales intentan descubrir el orden inmutable del mundo creado por Dios.
2. Las especies y los géneros son realidades inmutables



Conde de
Buffon
(1707-1788)

- En sus escritos de juventud defenderá las siguientes tesis:
1. Las clasificaciones naturales no reflejan un orden inmutable, simplemente tienen fines utilitarios.
 2. La naturaleza es puro dinamismo y continuidad.
 3. No existen los géneros ni las especies. Sólo existen los individuos.

El evolucionismo: las teorías de Lamarck y de Darwin

EL CASO DE LA MARIPOSA DE LOS ABEDULES

La mariposa de los abedules (*Biston betularia*) tenía originalmente las alas de color blanco y moteadas. Durante la Revolución Industrial la corteza de los árboles urbanos se cubrió del hollín que expulsaban las fábricas y el insecto adquirió rápidamente un color oscuro.



Antes de la Revolución industrial



Después de 30 años de Revolución industrial

EXPLICACIÓN DARWINIANA DEL CASO

- **Darwinismo:** las mariposas de colores más oscuros, ante la nueva situación, se camuflaban mejor, lo que las convertía en presas difíciles para los depredadores. Esto las ayudó a sobrevivir y, con el tiempo, terminaron convirtiéndose en la variante predominante dentro de la especie.

¿CÓMO EXPLICARÍA EL LAMARCKISMO LOS SIGUIENTES CASOS? ¿Y EL DARWINISMO?

PRIMER CASO: LOS GUEPARDOS



Acinonyx pardinensis



guepardo (*Acinonyx jubatus*).

Hace 2,4 millones de años el *Acinonyx pardinensis* se encontraba disperso por África, el sur de Europa y Oriente Medio. Tras la llegada de una fuerte glaciación la especie fue poco a poco convirtiéndose en lo que hoy conocemos como guepardos (*Acinonyx jubatus*).

SOLUCIÓN DEL PRIMER CASO

- **Lamarckismo:** para alcanzar a las presas en la sabana los *Acinonyx pardinensis* necesitaban correr más rápido. Los individuos de la especie desarrollaron así, por el uso, unos músculos más fuertes (además de perder peso). Estos caracteres adquiridos se fueron transmitiendo de generación en generación hasta formar la especie "guepardo".
- **Darwinismo:** solamente los individuos más ligeros y veloces fueron capaces de sobrevivir en el nuevo hábitat y dejar, por tanto, descendencia. Esta selección natural, acumulada en el tiempo, producirá el cambio de la especie.

SEGUNDO CASO: EL ALCOHOL



Existe una relativa tolerancia al alcohol en los individuos de las sociedades occidentales, que debe suponerse producto de su contacto con el alcohol, y que no se da en los nativos de América del norte y de Australia.

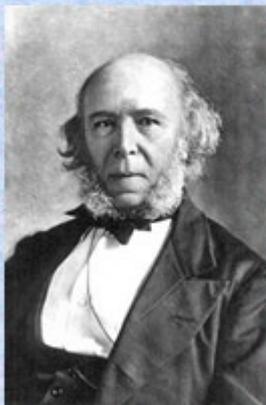
SOLUCIÓN DEL SEGUNDO CASO

- **Lamarckismo:** la tolerancia desarrollada por los consumidores de alcohol se transmite a la descendencia, produciendo cambios significativos en la especie con el tiempo.
- **Darwinismo:** en Occidente los individuos con mayor tolerancia al alcohol adquirieron la suficiente ventaja biológica como para imponer en el pool genético esa característica de su genoma.

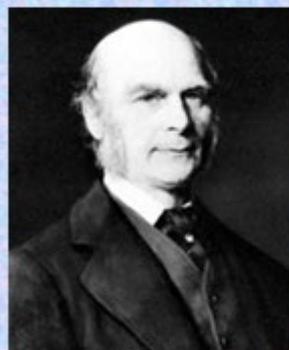
OTRAS APLICACIONES DEL DARWINISMO: *LA MÁQUINA DEL TIEMPO*

- Para el año 802.701 d. C., a consecuencia de la separación entre clases sociales, la humanidad ha derivado en dos especies separadas: los Eloi y los Morlocks.
- Con todas sus necesidades y deseos perfectamente satisfechos, **los Eloi** se han vuelto lentamente apáticos e idiotas: se los describe como más pequeños que los humanos modernos, con cabello rizado hasta los hombros, barbillas puntiagudas, ojos grandes, orejas y boca pequeñas e inteligencia subhumana.
- **Los Morlocks** pertenecieron en un origen a la clase social de los trabajadores. Relegados a trabajar y vivir bajo tierra, para que la clase alta pudiera vivir lujosamente en la superficie, fueron poco a poco transformándose en lo que son: unas criaturas de piel gris y blanquecina, caras sin barbilla, ojos grandes de color rojo grisáceo y cabello plateado en la cabeza y la espalda.

DARWINISMO SOCIAL Y EUGENESIA



Herbert Spencer
(1820-1903)



Francis Galton (1822-1911)

PELÍCULA RECOMENDADA



GATTACA (1997)

El origen del ser humano: el proceso de hominización

PRINCIPALES CAMBIOS ANATÓMICOS

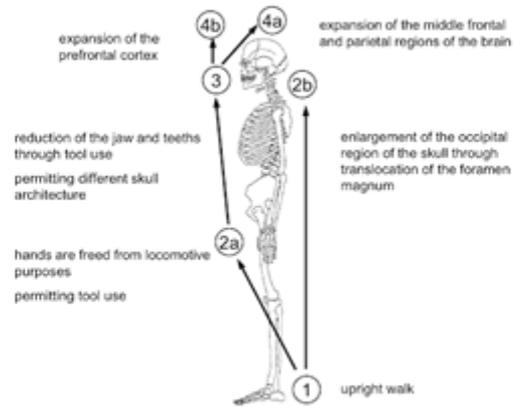
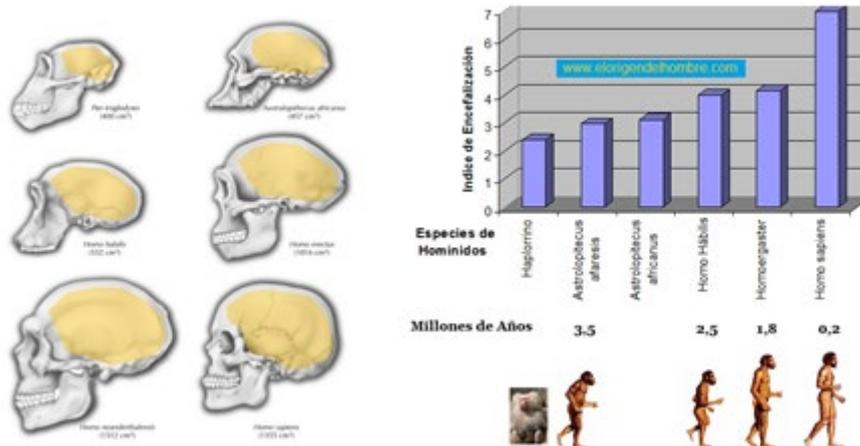


Fig. 14 Leroi-Gourhan's model of cognitive evolution (1984): Steps in physical evolution leading to anatomically modern humans. Human cognitive evolution causally follows these physical changes.

DESARROLLO DEL CEREBRO



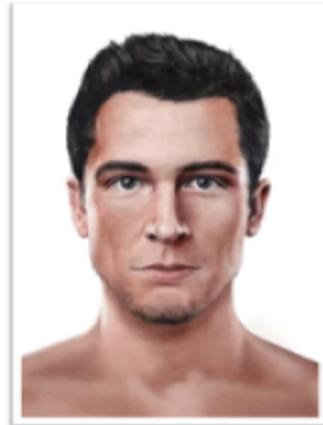
¿POR QUÉ LOS BEBÉS NO NACEN CON EL CRÁNEO “CERRADO”?



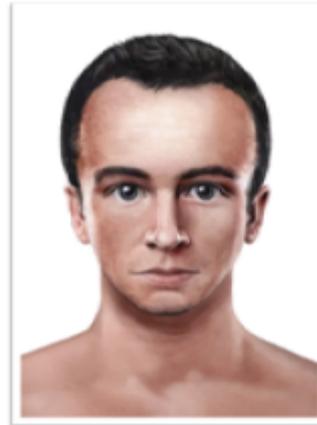
EXPLICACIÓN



¿AUMENTARÁ INDEFINIDAMENTE NUESTRA CAPACIDAD CRANEAL?

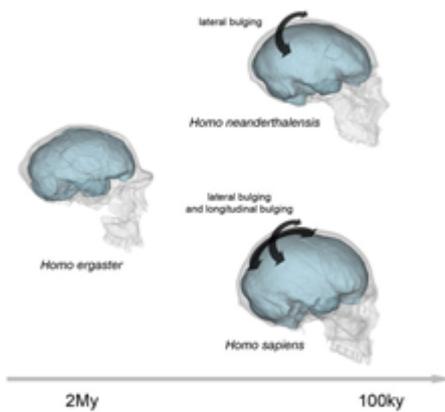


Homo Sapiens Sapiens



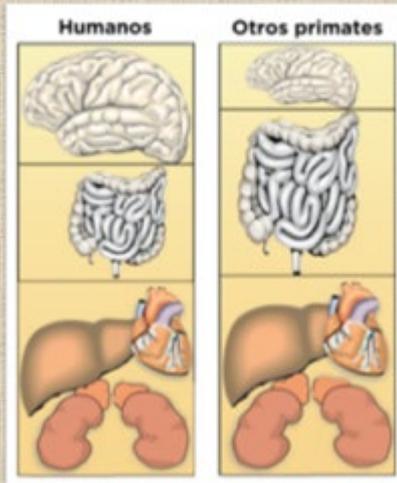
Estimación de lo que será el hombre del futuro

NO TODAS LAS PARTES SON IGUALES



Los **lóbulos temporales**, reconocidos por su importancia para la audición, visión y muchos otros procesos cognitivos superiores como la memoria y el lenguaje, aparecen **anormalmente grandes en nuestra especie**, lo que hace pensar que existe una presión selectiva en el género *Homo* para el desarrollo de esta parte del cerebro.

REDUCCIÓN DEL APARATO DIGESTIVO



Pasamos hacia una dieta más carnívora hace 2,5 millones de años, muchos antes de la invención del fuego.

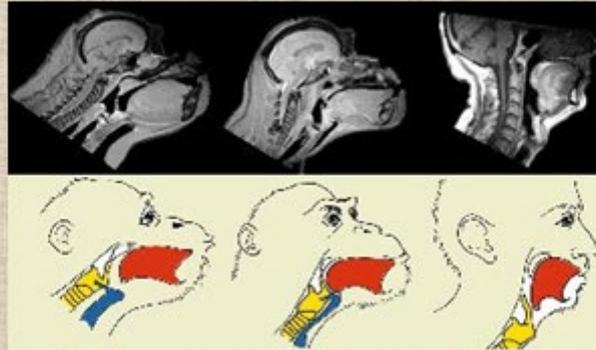
Nuestro sistema digestivo es un 60% más corto que el del resto de primates

USO DE HERRAMIENTAS Y REDUCCIÓN DE LA MANDÍBULA

- Al no necesitar unos dientes y mandíbulas tan grandes, el cráneo puede alojar un cerebro más grande.
- Las primeras pruebas seguras que disponemos de fabricación de herramientas de piedra (líticas) pertenecen a *H. habilis*.



CAMBIOS EN LA POSICIÓN DE LA LARINGE Y LA BÓVEDA DEL PALADAR



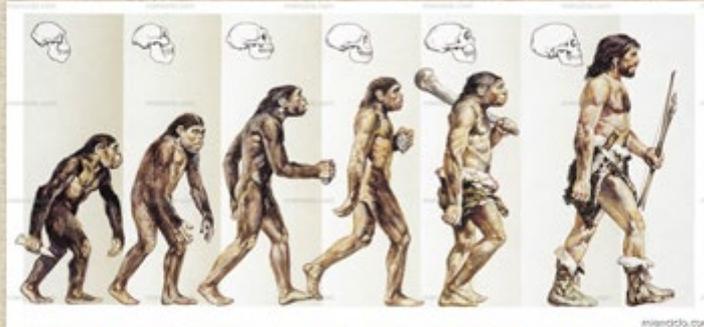
En el animal la respiración es esencialmente nasal

El animal **puede respirar y tragar a la vez**, porque mientras respira el alimento puede continuar por su ruta hacia el esófago y el estómago.

LIBERACIÓN DE LAS MANOS



REDUCCIÓN DEL VELLO CORPORAL



A medida que los humanos ancestrales cambiaban su hábitat de los bosques tropicales hacia las sabanas abiertas, la pérdida de su vello corporal facilitaba la **disipación del calor corporal**. La exposición de la piel a los estímulos externos pudo **estimular un aumento en el tamaño del cerebro** para procesar centralmente una gran cantidad de nueva información sensorial.

Edgar Morín: El paradigma perdido

“El esquema multipolar que hemos delineado nos permite comprender, no sólo el proceso de humanización, sino todo aquello que es humano. Entre otras muchas cosas, esta proposición general significa que toda unidad de comportamiento humano (práctica) es a un mismo tiempo genética-cerebral-social-cultural-ecosistémica (lo que no impide, según las necesidades de cada estudio particularizado, despreciar tal o tal otro aspecto por hallarse implicado de forma escasamente acusada). Significa asimismo que el fundamento de la ciencia del hombre es policéntrico; el hombre no tiene una esencia particular estrictamente genética o cultural, no es una superposición cuasi-geológica del estrato cultural sobre el estrato biológico. Su naturaleza cabe buscarla en la interrelación, la interacción y la interferencia que comporta dicho policentrismo.

Por otra parte, un esquema como el expuesto implica otro tipo de policentrismo, éste bien conocido, entre la especie, la sociedad y el individuo. Han podido separarse estos tres términos, remitir la especie al campo de la biología, el individuo al de la psicología y la sociedad al de la sociología, y proclamar, ya sea que la verdadera realidad del hombre es específica, ya sea que ésta mora en el individuo, ya sea que se encuentra en la sociedad.

Lo que se hace necesario es comprender que se halla, no sólo en cada uno de estos tres campos, sino en sus mutuas interrelaciones. Igualmente es necesario darse cuenta de que esta relación no es sólo complementaria y antagónica, sino también incierta.

Para todo ser viviente la relación entre individuo y especie comporta una incógnita axiomática. ¿Dónde se encuentra la esencia de la vida, en el gen (DNA), es decir, en el sistema reproductor que se perpetúa a través del tiempo (la especie), o en la proteína, es decir, en la actividad metabólica del individuo? ¿Pertenece al cambiante y perecedero universo de la vida fenoménica o al invariante y perdurable universo del principio generativo? ¿El «sueño» de la vida (Jacob, 1970) es autorreproducirse (sobrevivir) o metabolizar, es decir, «gozar» (vivir)? ¿Se vive para sobrevivir o se sobrevive para vivir? ¿Dónde se halla la «verdad», en aquello que perdura a través del tiempo o en lo que se consume con su paso? ¿En lo que es la forma o en lo que es lo concreto? No puede existir una respuesta para esta serie de preguntas, pues sobrevivir y vivir, gozar y perpetuarse, el metabolismo y la reproducción, lo fenoménico y lo generativo, son recíprocamente fin y medio uno de los otros, y no hay nada que permita sobrepasar esta ambigüedad decisoria que recubre el enigma de la complejidad” (E. Morin, 2005, pp. 161-162).

15.2 Recursos de la 2ª unidad didáctica desarrollada

El mito del nacimiento de Eros

*El fragmento se ha sacado del siguiente libro: Platón. (2014). Banquete. Madrid, España: Gredos.

246

DIÁLOGOS

Entonces ella, sonriendo, me dijo:
c —¿Y cómo podrían estar de acuerdo, Sócrates, en que es un gran dios aquellos que afirman que ni siquiera es un dios?
—¿Quiénes son éstos? —dije yo.
—Uno eres tú —dijo— y otra yo.
—¿Cómo explicas eso? —le repliqué yo.
—Fácilmente —dijo ella—. Dime, ¿no afirmas que todos los dioses son felices y bellos? ¿O te atreverías a afirmar que algunos de entre los dioses no es bello y feliz?
—¡Por Zeus!, yo no —dije.
—¿Y no llamas felices, precisamente, a los que poseen las cosas buenas y bellas?
—Efectivamente.
d Pero en relación con Eros al menos has reconocido que, por carecer de cosas buenas y bellas, desea precisamente eso mismo de que está falto.
—Lo he reconocido, en efecto.
—¿Entonces cómo podría ser dios el que no participa de lo bello y de lo bueno?
—De ninguna manera, según parece.
—¿Ves, pues —dijo ella—, que tampoco tú consideras dios a Eros?
—¿Qué puede ser, entonces, Eros? —dije yo—. ¿Un mortal?
—En absoluto.
—¿Pues qué entonces?
—Como en los ejemplos anteriores —dijo—, algo intermedio entre lo mortal y lo inmortal.
—¿Y qué es ello, Diótima?
—Un gran demon⁹⁵, Sócrates. Pues también todo lo demónico está entre la divinidad y lo mortal.

⁹⁵ Preferimos traducir los vocablos griegos *daimón* y *daimónios* por

BANQUETE

247

—¿Y qué poder tiene? —dije yo. X
—Interpreta y comunica a los dioses las cosas de los hombres y a los hombres las de los dioses, súplicas y sacrificios de los unos y de los otros órdenes y recompensas por los sacrificios. Al estar en medio de unos y otros llena el espacio entre ambos, de suerte que el todo queda unido consigo mismo como un continuo⁹⁶. A través de él funciona toda la adivinación y el arte de los sacerdotes relativa tanto a los sacrificios como a los ritos, ensalmos, toda clase de mántica y la magia. La divinidad no tiene contacto con el hombre, sino que es a través de este demon como se produce todo contacto y diálogo entre dioses y hombres, tanto como si están despiertos como si están durmiendo⁹⁷. Y así, el que es sabio en tales materias es un hombre de-

«démon» y «demónico», en lugar de por «genio», «espíritu», etc., ya que estas traducciones son más usuales en la moderna investigación de la demonología platónica. Se trata de uno de los términos más complejos del vocabulario filosófico y religioso griego. Entre los poetas se usa libremente para expresar la divinidad, bien como sinónimo de *theós* (Homero), bien como designación de seres divinos de rango inferior a los *theoi* (Hesíodo), o bien como hijos simplemente de los dioses (cf. PLATÓN, *Apol.* 27b-e). La caracterización aquí de Eros, por parte de Diótima, como démon hay que entenderla como entidad metafísica cósmica intermedia entre los dioses y los hombres (véase, sobre el tema, F. P. HÄGER, «Dämonen», en J. RITTER-R. EISELER, *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, vol. II, Darmstadt, 1972, pág. 20; para la cuestión concreta del démon socrático, cf. TOVAR, *Vida de Sócrates...*, págs. 259-275, y A. CAMARERO, *Sócrates y las creencias demónicas griegas*, Bahía Blanca, 1968).

⁹⁶ La idea de que Eros actúa como un vínculo (*syndesmos*) que mantiene unido el universo recuerda la de PLATÓN, *Gorg.* 508a, donde se afirma que la amistad es una de las cosas que mantienen en cohesión el universo (cf. JAEGER, *Paideia...*, pág. 579, n. 54).

⁹⁷ La divinidad puede comunicarse con los hombres a través del sueño, como hace Zeus con Agamenón en *Il.* II 5 ss.

mónico, mientras que el que lo es en cualquier otra cosa, ya sea en las artes o en los trabajos manuales, es un simple artesano. Estos démones, en efecto, son numerosos y de todas clases, y uno de ellos es también Eros.

—¿Y quién es su padre y su madre? —dije yo.

Es más largo —dijo— de contar, pero, con todo, te lo diré⁹⁸. Cuando nació Afrodita, los dioses celebraron un banquete y, entre otros, estaba también Poros, el hijo de Metis. Después que terminaron de comer, vino a mendigar Penia⁹⁹, como era de esperar en una ocasión festiva, y estaba cerca de la puerta. Mientras, Poros, embriagado de néctar —pues aún no había vino—, entró en el jardín de Zeus y, entorpecido por la embriaguez, se durmió. Entonces Penia, maquinando, impulsada por su carencia de recursos, hacerse un hijo de Poros, se acuesta a su lado

⁹⁸ El mito que se expone a continuación sobre el nacimiento de Eros suele considerarse como una de las páginas más poéticas de Platón (cf. A. VANHOYE, «Deux pages poétiques de Platon (*Banquet*, 203b-203c)», *LEC XX* (1952), 3-21, que ve la función de este mito en precisar lo que debe entenderse por demon intermediario, ilustrando de esta manera las conclusiones a las que anteriormente habían llegado Sócrates y Diotima de común acuerdo). Para las interpretaciones posteriores de este mito por parte de Plutarco, Plotino, el neoplatonismo y el cristianismo, véase ROBIN, *La théorie...*, págs. 103-7.

⁹⁹ Penia es, evidentemente, la personificación de la Pobreza tal como se encuentra en el *Plato* de Aristófanes, escrita unos años antes de este diálogo. Poros no es la personificación de su contrario, ya que éste es Pluto. De acuerdo con su etimología y con las características que le asigna Diotima en 203d podría equivaler al español Recurso. La concepción de Poros como esfuerzo dinámico, alimentado por un perpetuo deseo que da plenitud a la vida y que es expresión de la valentía del hombre puede decirse que es creación de Platón (cf. F. NOVOTNY, «Poros, père d'Eros» [en checo, con resumen en francés], *LF 7* [1959], 39-49). Metis, la Prudencia, es la primera esposa de Zeus (cf. Hesíodo, *Teog.* 886) y madre de Atena (cf. Hesíodo, *fr.* 343).

y concibió a Eros. Por esta razón, precisamente, es Eros también acompañante y escudero de Afrodita, al ser engendrado en la fiesta del nacimiento de la diosa y al ser, a la vez, por naturaleza un amante de lo bello, dado que también Afrodita es bella. Siendo hijo, pues, de Poros y Penia, Eros se ha quedado con las siguientes características. En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre. Mas lo que consigue siempre se le escapa, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico, y está, además, en el medio de la sabiduría y la ignorancia. Pues la cosa es como sigue: ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es, como tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio. Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea a sí mismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar.

—¿Quiénes son, Diotima, entonces —dije yo— los que aman la sabiduría, si no son ni los sabios ni los ignorantes?

—Hasta para un niño es ya evidente —dijo— que son los que están en medio de estos dos, entre los cuales estará también Eros¹⁰⁰. La sabiduría, en efecto, es una de las cosas más bellas y Eros es amor de lo bello, de modo que Eros es necesariamente amante de la sabiduría, y por ser amante de la sabiduría está, por tanto, en medio del sabio y del ignorante. Y la causa de esto es también su nacimiento, ya que es hijo de un padre sabio y rico en recursos y de una madre no sabia e indigente. Ésta es, pues, querido Sócrates, la naturaleza de este demon. Pero, en cuanto a lo que tú pensaste que era Eros, no hay nada sorprendente en ello. Tú creíste, según me parece deducirlo de lo que dices, que Eros era lo amado y no lo que ama. Por esta razón, me imagino, te parecía Eros totalmente bello, pues lo que es susceptible de ser amado es también lo verdaderamente bello, delicado, perfecto y digno de ser tenido por dichoso, mientras que lo que ama tiene un carácter diferente, tal como yo lo describí.

—Sea así, extranjera —dije yo entonces—, pues hablas bien. Pero siendo Eros de tal naturaleza, ¿qué función tiene para los hombres?

—Esto, Sócrates —dijo—, es precisamente lo que voy a intentar enseñarte a continuación. Eros, efectivamente, es como he dicho y ha nacido así, pero a la vez es amor de las cosas bellas, como tú afirmas. Mas si alguien nos preguntara: «¿En qué sentido, Sócrates y Diotima, es Eros amor de las cosas bellas?» O así, más claramente: el que ama las cosas bellas desea, ¿qué desea?

¹⁰⁰ Sobre al aspecto de Eros como algo intermedio (*metaxú*), véase, especialmente, R. DEMOS, «Eros», *The Journal of Philosophy* 13 (1934), 337-45, en especial págs. 340 y sigs.

—Que lleguen a ser tuyas —dije yo.

—Pero esta respuesta —dijo— exige aún la siguiente pregunta: ¿qué será de aquel que haga tuyas las cosas bellas?

Entonces le dije que todavía no podía responder de repente a esa pregunta.

—Bien —dijo ella—. Imagínate que alguien, haciendo un cambio y empleando la palabra «bueno» en lugar de «bello», te preguntara: «Veamos, Sócrates, el que ama las cosas buenas desea, ¿qué desea?».

—Que lleguen a ser tuyas —dije.

—¿Y qué será de aquel que haga suya las cosas buenas?

—Esto ya —dije yo— puedo contestarlo más fácilmente: que será feliz.

—Por la posesión —dijo— de las cosas buenas, en efecto, los felices son felices, y ya no hay necesidad de añadir la pregunta de por qué quiere ser feliz el que quiere serlo, sino que la respuesta parece que tiene su fin.

—Tienes razón —dije yo.

—Ahora bien, esa voluntad y ese deseo, ¿crees que es común a todos los hombres y que todos quieren poseer siempre lo que es bueno? ¿O cómo piensas tú?

—Así —dije yo—, que es común a todos.

—¿Por qué entonces, Sócrates —dijo—, no decimos que todos aman, si realmente todos aman lo mismo y siempre, sino que decimos que unos aman y otros no?

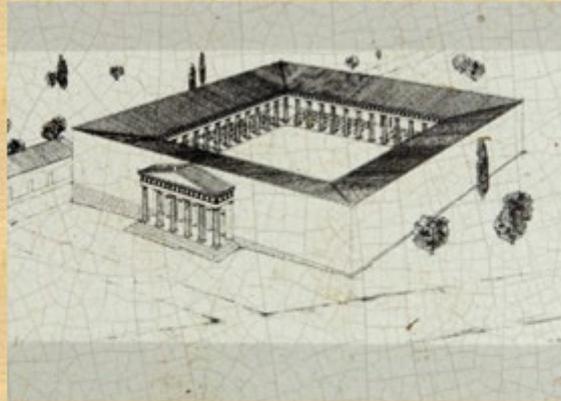
—También a mí me asombra eso —dije.

—Pues no te asombres —dijo—, ya que, de hecho, hemos separado una especie particular de amor y, dándole el nombre del todo, la denominamos amor, mientras que para las otras especies usamos otros nombres.

—¿Como por ejemplo? —dije yo.

Algunas claves para leer el mito del nacimiento de Eros

“No entre nadie que no sepa geometría”



Reconstrucción arqueológica del "peristilo cuadrado", edificio donde se cree que funcionó la Academia de Platón

Las matemáticas antes de los griegos



(Tablilla Plimpton 322,
1900 a. C.-1600 a. C.)
Babilonia

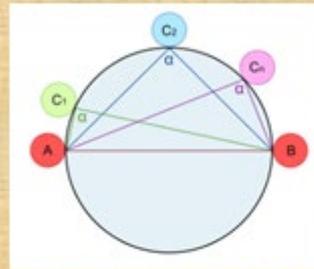


(Papiro de Rhind, 1800 a. C.)
Egipto

Tales de Mileto (624 a.C.-546 a.C.)



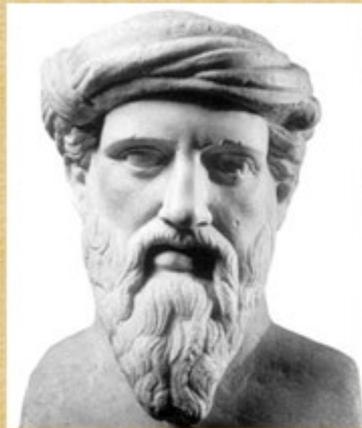
Primer teorema de Tales



Segundo teorema de Tales

Tales da nombre a estos dos teoremas, pero nunca llega a demostrarlos. De su demostración se encargará Eudemo siglos después.

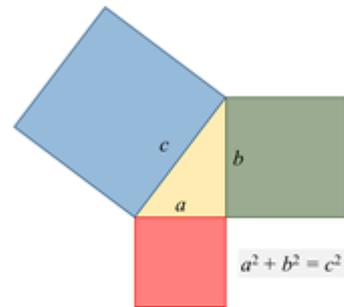
Pitágoras de Samos (569 a.C.-496 a.C.)



TEOREMA DE PITÁGORAS



Tablilla Plimpton 322 (Babilonia, entre 1900 a.C. y 1600 a.C.)



Pitágoras demostrará por primera vez el teorema

EL TEOREMA DE PITÁGORAS YA ERA CONOCIDO POR LOS BABILONIOS Y LOS EGIPCIOS, PERO ELLOS NUNCA LLEGARON A DEMOSTRAR MATEMÁTICAMENTE SU VERDAD.

¿QUÉ DIFERENCIA A LAS MATEMÁTICAS DE PITÁGORAS DE LAS MATEMÁTICAS EGIPCIAS?

1. Establecen los teoremas por la vía de la demostración.
2. Son conocidas por la **VÍA DEL PENSAMIENTO PURO**, sin recurrir a la materia.
3. Expresan un **NUEVO TIPO DE VERDADES** cuya existencia y cuya certeza descansan exclusivamente sobre sí mismas.
4. Además constituyen la esencia misma de lo real, aquello que permanece “por debajo” de la generación y la corrupción del mundo sensible.

LAS MATEMÁTICAS Y EL PROBLEMA DEL CAMBIO

¿CUÁL ES LA REALIDAD QUE PERMANECE EN EL CAMBIO? ¿QUÉ HAY DE PERMANENTE EN LAS COSAS QUE CAMBIAN?

FILOSOFOS JONIOS

PITAGÓRICOS



Descubre la proporción matemática que subyace a los sonidos armónicos

Las siete notas, de la escala diatónica y las razones de las cuerdas, de acuerdo a Pitágoras, se pueden representar mediante la siguiente imagen:

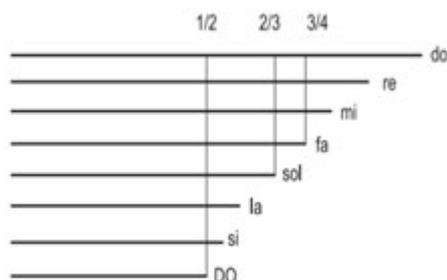


Tabla 4. Frecuencia y longitud de la cuerda

3. Por ejemplo para una cuerda de longitud 100 cm, podemos obtener las siguientes longitudes de la cuerda, como se muestra la siguiente tabla 5.

Intervalo	Longitud (cm)	Nota
Primera	L = 100	Do
Segunda	$(\frac{8}{9}) \cdot L = 88,8$	Re
Tercera	$(\frac{4}{5}) \cdot L = 80,0$	Mi
Cuarta	$(\frac{3}{4}) \cdot L = 75,0$	Fa
Quinta	$(\frac{2}{3}) \cdot L = 66,6$	Sol
Sexta	$(\frac{16}{27}) \cdot L = 59,259$	La
Séptima	$(\frac{128}{243}) \cdot L = 52,674$	Si
Octava	$(\frac{1}{2}) \cdot L = 50,0$	Do

Tabla 5. Longitudes de cuerda de 100 cm



6. RESULTADOS



Fig. 16 Monocordio

Rúbrica de corrección de la reflexión sobre del mito del nacimiento de Eros

CRITERIOS DE CORRECCIÓN DE LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL			
<u>CALIDAD</u> <u>EXPRESIVA</u>	0 PUNTOS	1 PUNTO	2 PUNTOS
1. Corrección gramatical y ortográfica	El alumno comete numerosas faltas de ortografía. Las oraciones están mal construidas.	El alumno no comete faltas de ortografía. La construcción gramatical de las oraciones es en exceso simple, casi impropia de un alumno de 1º de bachillerato.	El alumno no comete faltas de ortografía. La corrección gramatical del texto es total.
2. Dominio del lenguaje	La capacidad expresiva del alumno es muy pobre, lo que	El alumno es capaz de expresar sus ideas por medio del escrito, aunque con ciertas	El alumno demuestra una gran riqueza expresiva. Domina un léxico amplio y sabe

	termina dificultando la transmisión de su mensaje.	limitaciones ligadas al dominio de la lengua española.	transmitir con éxito su mensaje.
<u>ESTRUCTURA DE LA REFLEXIÓN</u>	0 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS
3. Orden de la reflexión	La reflexión no sigue un orden estructurado. Todo son ideas sueltas que no están bien conectadas ni llevan a ninguna conclusión.	El alumno ha intentado poner orden en la reflexión y lo ha conseguido. No obstante encontramos varias ideas sueltas que no guardan conexión con el resto del texto.	La reflexión está bien estructurada de principio a fin. Los argumentos están bien conectados entre sí y conducen a una conclusión.
<u>CALIDAD DE LA REFLEXIÓN</u>	0 PUNTOS	4 PUNTOS	8 PUNTOS
4. Relevancia de las reflexiones	La reflexión no engarza con ni con el mito de Eros ni con ninguno de los recursos paralelos que ha sugerido el profesor. .	La reflexión tiene que ver con los temas propuestos por el profesor. No obstante, en ocasiones, el alumno termina llevando la reflexión hacia cuestiones irrelevantes de cara a la interpretación del texto.	El alumno es capaz de reflexionar sobre el tema principal apoyándose en los recursos complementarios. Cuando se desvía del tema lo hace para volver a él desde una perspectiva innovadora y pertinente.

5. Profundidad de la reflexión	El alumno no ha entendido siquiera el significado superficial del texto estudiado.	El alumno ha entendido el significado superficial del texto. Sin embargo no ha profundizado en él, lo que le ha impedido comprender el significado profundo y esencial del escrito de Platón.	El alumno ha hecho una lectura profunda, la cual ha quedado reflejada en su reflexión.
<u>CONEXIÓN CON EL TEXTO</u>	0 PUNTOS	2 PUNTOS	4 PUNTOS
6.Referencias al texto	El alumno no incluye ni citas del texto base ni alusiones al mismo.	El alumno incluye citas y alusiones al texto de partida, pero éstas resultan ser más un adorno que el punto de apoyo de la reflexión.	El alumno incluye las citas y alusiones al texto de Platón suficientes como para fundar sus opiniones y dar constancia de la conexión de su reflexión con el mito del nacimiento de Eros.
<u>PUNTUACIÓN TOTAL</u>			/28 PUNTOS

Cuestionario de repaso

*Anotación: las partes en verde están animadas, lo que impide a los alumnos ver las respuestas a las preguntas antes de que el profesor haga doble clic sobre la diapositiva. Si no hubiese tomado esta precaución, como podría inferirse erróneamente de las capturas que se muestran a continuación, la actividad perdería todo su sentido.

- 1. ¿Qué caracteriza a la antropología científica?
 - a) Estudiar al hombre en su condición psicofísica
 - b) Ser el resultado del concurso de varias ciencias naturales
 - c) Ambas
- Respuesta: c)

- 2. ¿Qué caracteriza a la antropología cultural?
 - a) Estudiar al hombre desde sus manifestaciones culturales
 - b) Beber de las así llamadas “ciencias sociales” (sociología, historia, literatura, etc.)
 - c) Ambas
- Respuesta: c)

3. ¿Qué tiene en común la antropología filosófica con la antropología científica y la antropología cultural?

- a) Al igual que la antropología científica estudia al hombre en su condición psicofísica y es el resultado del concurso de varias ciencias naturales
- b) Al igual que la antropología cultural estudia al hombre desde sus manifestaciones culturales y bebe de las “ciencias sociales”
- c) Ambas

▪ Respuesta: c)

4. ¿Qué diferencia a la antropología filosófica de la antropología científica y la cultural?

- a) Que se pregunta por lo que es el hombre
- b) Que se pregunta por lo que es la esencia del hombre
- c) Ambas

▪ Respuesta: b)

PLATÓN

1. La fortaleza es una virtud que corresponde a la parte del alma.

- a) racional
- b) irascible
- c) concupiscible
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: b)

2. Platón cree que...

- a) Es posible demostrar la inmortalidad del alma
- b) El alma existe pero desaparece con la muerte del cuerpo
- c) Solo sabemos que el alma es inmortal gracias a la religión
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: a)

3. La parte más excelente del alma es...

- a) La concupiscible
- b) La irascible
- c) La racional
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: c)

4. La Teoría de la Reminiscencia...

- a) Permite explicar el conocimiento estricto
- b) Defiende que conocer es recordar lo que nuestra alma vio en el Mundo Inteligible antes de encarnarse
- c) Ambas
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: c)

5. La parte irascible del alma...

- a) Nos permite conocer las Ideas y dirigir nuestra conducta
- b) Representa el valor y la voluntad
- c) Representa los deseos y pasiones sensibles
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: b)

6. Según Platón, si existe el conocimiento siempre verdadero...

- a) El relativismo es cierto
- b) Sólo existe el Mundo Sensible
- c) Deben existir las entidades absolutas e inmutables a las que llama Ideas o Formas
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: c)

7. Según Platón, la matemática...

- a) Es conocimiento estricto, es decir universal y necesario
- b) Es un conocimiento derivado de los sentidos
- c) Ambas
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: a)

8. En el mito del carro alado el caballo bueno y hermoso representa a...

- a) La parte irascible
- b) La parte racional
- c) La parte concupiscible
- d) Ninguna de las anteriores

▪ **Respuesta: a). La razón conduce el carro, no es uno de los caballos.**

9. Para Platón el hombre es...

- a) Esencialmente alma
- b) Esencialmente cuerpo
- c) Alma y cuerpo
- d) Ninguna de las anteriores

▪ **Respuesta: a)**

10. ¿Qué es impropio de los conocimientos verdaderos?

- a) Ser eternos
- b) Depender en algún grado del mundo sensible
- c) Ser intuitivos o demostrativos
- d) Ninguna de las anteriores

▪ Respuesta: b)

SAN AGUSTÍN DE HIPONA

1. El cuerpo para San Agustín

- a) Es una fuente de tentaciones
- b) Suele alejarnos de la salvación
- c) Suele alejarnos de la virtud
- d) Todas las anteriores

▪ Respuesta: d).

2. Para San Agustín, a diferencia de Platón, el alma humana...

- a) Se basta a sí misma para conocer toda la verdad
- b) Necesita de la ayuda de la fe y de Dios para conocer toda la verdad
- c) Necesita de la ayuda de Pedro Sánchez para alcanzar toda la verdad.
- d) No hay diferencias entre Platón y San Agustín

▪ Respuesta: b). Hay verdades que se pueden conocer por la sola razón, pero otras necesitan de la ayuda de la fe.

3. Para San Agustín la razón... (hay más de una respuesta correcta)

- a) Puede conocer toda la verdad por sí misma
- b) Puede extraviarse con facilidad sin la ayuda de la fe
- c) Conoce algunas verdades inmutables sólo con la ayuda de Dios
- d) Todas las respuestas son correctas

▪ Respuesta: b) y c).

DESCARTES

1. ¿Cuáles son los dos tipos de sustancias?:

- a) La sustancia pensante y la sustancia corpórea
- b) La sustancia pensante y la sustancia extensa
- c) La sustancia pensante y la sustancia constante
- d) Todas las anteriores

▪ **Respuesta: b)**

2. Para Descartes

- a) el cerebro piensa
- b) el cerebro no piensa, piensa el alma
- c) nuestros recuerdos se guardan en el cerebro
- d) ninguna de las anteriores

▪ **Respuesta: b)**

3. Según Descartes, el mecanicismo vale para explicar todos los cambios en

- a) los cuerpos
- b) las mentes
- c) las mentes y los cuerpos
- d) ninguna de las anteriores

- **Respuesta: a).** Hay cambios en el alma que no pueden explicarse de manera mecanicista.

4. La mente y el cuerpo

- a) no están relacionados causalmente puesto que son sustancias radicalmente distintas
- b) pueden influirse mutuamente puesto que no son sustancias radicalmente distintas
- c) ninguna de las anteriores
- d) están relacionados causalmente gracias a los "espíritus animales".

- **Respuesta: d)**

5. ¿En qué parte del cuerpo se comunican el cuerpo y el alma?

- a) En el corazón
- b) En ninguna parte, pues no es posible la comunicación de las sustancias.
- c) En la glándula pineal.
- d) Tanto en el corazón como en la glándula pineal

▪ Respuesta: c)

Dos vídeos acerca del problema de la libertad

1^{er} vídeo



Título: EL EXPERIMENTO DE LIBET | El experimento que dice que no existe el libre albedrío

Duración: cinco minutos y seis segundos

Fecha de subida: 10 de septiembre de 2017.

Fuente: YouTube

Enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=wESoyC5Y9IU>

2º vídeo



Título: Caja de Skinner

Duración: cuatro minutos y cincuenta y seis segundos.

Fecha de subida: no especificada.

Fuente: YouTube

Enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=ICSkWaMwrI4>

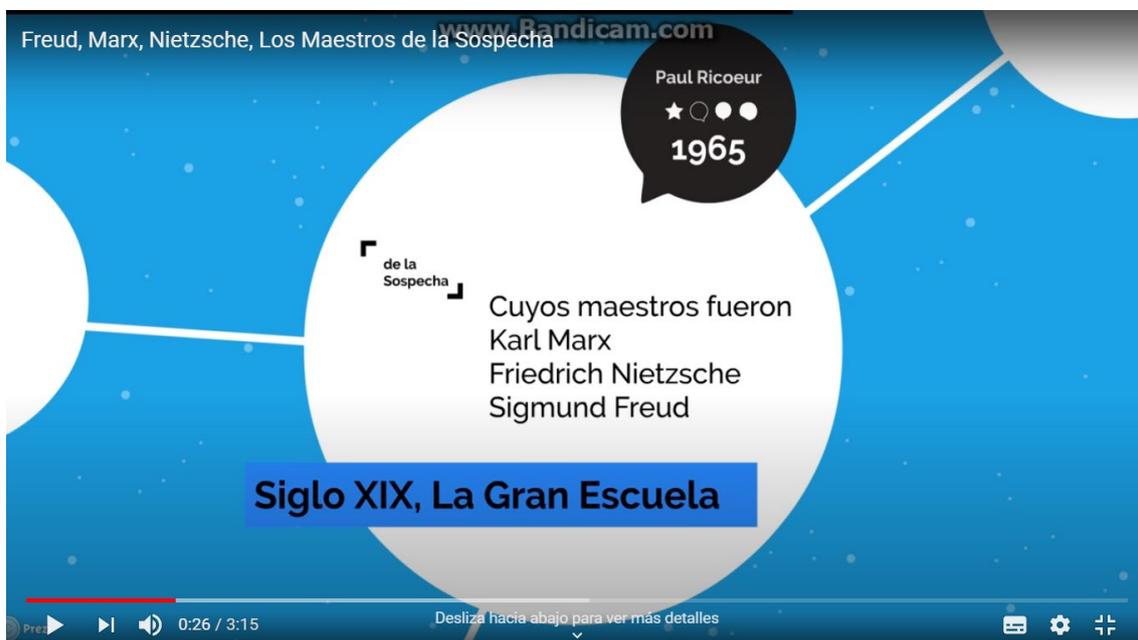
Peter Cave: ¿Puede ser humano un robot?

“—Soy un robot; una mujer mecánica; una muñeca mecánica, en realidad. Bueno, es lo que me acaban de decir. Yo pensaba que era como los demás, una persona con pensamientos e imaginación, intenciones y recuerdos, penas y alegrías, pero parece que no es así. Algunos filósofos han explicado que hay una inmensa diferencia entre las personas y yo. Las personas tienen experiencias privadas. Yo no. ¿Cómo es posible? Hasta donde yo veo, no me diferencio de ellas en nada sustancial.

–Ah, claro, hasta donde tú ves –contestarán los filósofos con su verbo florido–, pero es que, aunque te han creado para que parezcas una persona, no lo eres en absoluto.

–Bueno, estoy hecha de materia biológica. Mi mecanismo no consiste en rudimentarios engranajes, sino en actividad electroquímica en un sistema neural, lo mismo que el de las personas. [...] Si me pisas, apartaré el pie y, con un gesto de dolor, diré “¡Ay!”. Y, sin embargo, según me dicen, no experimento el dolor de forma privada. Todo lo que sucede en mi interior está abierto a los científicos que observan mis cambios neurales y de otro tipo. Y, por mucho que miren en mi interior, no ven pensamientos, imágenes, penas ni alegrías. En cambio tú, lector, tienes sensaciones y pensamientos privados, una conciencia de la que, al parecer, yo carezco. Aunque puedo, igual que cualquier persona normal, distinguir entre frío y calor, luz y oscuridad y fuerte o suave (y actuar en consecuencia), no soy, al parecer, nada más que un complicado termostato, sensor de luz y detector de sonidos, todo en uno; y está claro que ninguno de ellos posee sensaciones de calor o luz, ni experiencias de sonido.” (Peter Cave, 2009).

Freud, Marx, Nietzsche, Los Maestros de la Sospecha



Título: Freud, Marx, Nietzsche, Los Maestros de la Sospecha

Duración: tres minutos y quince segundos.

Fecha de subida: 17 de enero de 2017.

Fuente: YouTube

Enlace web: https://www.youtube.com/watch?v=Z92LOJI_hZE