

Trabajo Fin de Máster

No lo llames felicidad hasta que veas en qué para: una unidad didáctica sobre la ética clásica.

Do not call it happiness until you know where it leads: a teaching unit on classical ethics

Autor

Jorge Lorite Bueno

Director

Pablo López Cantó

Facultad de Educación
2020

CONTENIDO

INTRODUCCION.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	5
METODOLOGÍA	8
Principios didácticos y pedagógicos.....	8
Didácticas específicas para filosofía	11
Estrategias metodológicas personales	14
CONTENIDOS	16
Programación Didáctica	17
Contenidos normativos y su desarrollo	19
SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS	20
Sesión 1	20
Sesión 2	23
Puesta en común del ejercicio	23
Comentario de Texto	25
Sesión 3	27
Preguntas Existenciales	28
Disertación.....	30
Sesión 4	31
Sesión 5	35
Sesión 6	37
EVALUACIÓN.....	39
APATACIONES A CONTEXTOS TELEMÁTICOS.....	40
REFLEXIÓN CRÍTICA.....	42
CONCLUSIÓN	43
BIBLIOGRAFÍA.....	45
ANEXOS DE MATERIALES	46
Anexo 1: Mapa conceptual de las disciplinas filosóficas.....	46
Anexo 2: Ética y Moral	47
Anexo 3: Comentario de Texto	49
Anexo 4: Preguntas Existenciales	52
Anexo 5: Ejercicios para la Disertación	53
Anexo 6: Estoicos y Epicúreos.....	55
Anexo 7: Rúbricas de evaluación	56

INTRODUCCION

De manera muy general, el objetivo de este trabajo sería la elaboración de una memoria integradora de las diferentes actividades que se han realizado a lo largo del máster, para dar cuenta de la manera en que la formación recibida a lo largo del mismo se desarrolla en la práctica docente, y al mismo tiempo dando cuenta de la práctica docente a partir de ella. Lamentablemente, y por las circunstancias que ya se hace repetitivo mencionar, el desarrollo de las prácticas no fue el deseable, y los estudiantes tuvimos que hacer lo posible, como todos, por adaptarnos a las circunstancias. Aunque imagino que la mayor parte tuvo la opción de, al menos, entablar contacto con los estudiantes por vía telemática, en mi caso mi tutor consideró que mi participación en las nuevas clases resultaría una sobrecarga de trabajo, para él y para los alumnos, y prefirió limitar mis tareas durante las prácticas a la elaboración de una unidad didáctica que habría sido la guía de las sesiones que impartiese.

Así, a mi aplicación de la formación recibida le faltó la última concreción, que saca del papel las inclinaciones del docente sobre la formación de sus alumnos, y me veo por lo tanto obligado a centrar este trabajo en la Unidad Didáctica, como el último nivel de concreción que puedo desarrollar por mi cuenta. Aunque explicarlo en este trabajo no consigue tampoco escapar del papel, voy a procurar sin embargo desarrollar la unidad de tal forma que, sin dejar de tener en cuenta el objetivo de este trabajo, me permita un acercamiento a la que habría sido mi práctica docente algo más profundo que el que adopta la Unidad Didáctica, más centrada en cumplir con los aspectos burocráticos referentes a la misma. De esta forma, en este trabajo nos centraremos especialmente en los contenidos y su secuenciación, para lo que daremos cuenta de la programación didáctica en que se enmarcarían, así como de las actividades e ideas que se desarrollan en las sesiones, sin dejar de atender a los principios metodológicos a los que se prestaría más atención para su tratamiento en el aula.

Trataremos esto con más detenimiento en la justificación; pero de momento, y por seguir con esta introducción, parece más conveniente atender brevemente a las condiciones en que este trabajo y la unidad didáctica en que se centra se han desarrollado. Esto nos lleva a hablar tanto de mi momento formativo como de la sociedad para la que me estoy formando; dos asuntos que conducen, a su vez, de manera natural a realizar un comentario también sobre la propia educación.

En el primer caso, este trabajo significa la última tarea en el proceso formativo, que podríamos remontar hasta el preescolar, y que conduce (tras la superación de un examen que no considero parte del momento formativo) a mi incorporación como docente en las aulas de secundaria y bachillerato en Aragón. El máster, pues, se presenta como una formación en pedagogía, didáctica general y de la filosofía y el encuentro con los textos legales que prescriben la labor docente de España y nuestra comunidad. Sin embargo, cabe destacar que, en muchos aspectos, el máster no se hace valer según lo expuesto, y da la impresión de tener asumido desde la propia organización de los contenidos el valor de ser, tal como lo conciben muchos estudiantes que lo han cursado o tienen que hacerlo, un mero trámite administrativo a superar antes de poder optar a presentarse a las oposiciones. Aunque muchos de los profesores que dan clase aquí han dado clases en institutos y hacen valer su experiencia en el aula, o están verdaderamente comprometidos con nuestro aprendizaje, o las dos cosas; hay otros con lo que esto se hace menos visible. Sea como fuere, una de las cosas que más acusa el máster, especialmente en el primer

cuatrimestre, es un marcadísimo fallo en la organización de los programas de las asignaturas que conduce a la solapación de contenidos, haciendo que técnicas de aprendizaje, modelos pedagógicos y otros aspectos muy significativos –y trabajados, para la mayor parte de nosotros, por primera vez en este máster– se estudien muchas veces y sin llegar a profundizar en ninguna de ellas.

Por otra parte, los desarrollos acontecidos en el segundo trimestre, y pese a la interrupción de las clases, han terminado por dejar un buen sabor de boca a la experiencia en este máster. De nuevo, la experiencia de los profesores en secundaria y bachillerato, y sobre todo la concreción de los temas a las clases y currículos de filosofía, han terminado por dar sentido a las enseñanzas que se nos transmitieron en el primer trimestre. Aquí fue donde nos dedicamos a practicar y trabajar con los textos legales con los que tendremos que convivir en nuestra futura labor docente y, a más corto plazo, tendremos que preparar para el examen de oposición. La organización de las tres asignaturas¹ fue tal que servía de un acercamiento teórico, y burocrático, en cualquier caso, sobre el papel, que tendría que ser complementado, o complementario al desarrollo práctico en un centro de secundaria; y muchas de las ideas y orientaciones que desarrollamos en el transcurso de las clases están integradas con las que voy a presentar en este trabajo.

Sobre el segundo asunto, quiero destacar, como tantos autores, que nos movemos en una sociedad cada vez individualizada y polarizada; donde parece que se deja de pensar para sostener eslóganes, clichés, como los llamaría Hannah Arendt, que nos permitan vincularnos a un determinado grupo o movimiento social sin una verdadera puesta en práctica de las implicaciones de lo dicho. Es curioso contemplar como las Tecnologías de la Información y Comunicación –un tema predilecto en prácticamente todas las asignaturas de este máster–, que sin duda son elementos que facilitan y permiten una organización más eficiente de casi todos los aspectos de la vida, se convierten también en una manera de privatizar y reglar poco a poco más aspectos de la intimidad y el contacto entre seres humanos, limitando al mínimo las interacciones entre las personas. El problema no se limita a las TIC, como se podrá imaginar, sino a los múltiples desenlaces que está tomando la aplicación de nueva tecnología en nuestras sociedades, curiosamente muy beneficiosas para el desarrollo que está sufriendo también la economía. En lugar de servir para facilitar la tarea de los trabajadores, la aplicación de la tecnología, de momento, está sirviendo para mantener la carga de algunos y ahorrar al propietario el salario de los que se vuelven innecesarios. Sin pretender ser una crítica, *per se*, a las TIC ni a la tecnología en general, lo que quiero destacar con esto es cómo el progreso y el cambio que acontece a nuestra sociedad puede conducir a aspectos tan negativos como positivos; y que, especialmente en condición, donde me incluyo, de nuevos integrantes de esta sociedad y los que la habitaremos durante más tiempo, debemos hacer lo posible porque este cambio nos corresponda a nosotros y se oriente al beneficio del conjunto del género humano, y no a los intereses particulares de un círculo de individuos que dominan las condiciones materiales.

Creo que podemos suscribir, para vincular estos dos planteamientos con la educación, tal como prometimos, las siguientes palabras de Ferrer i Guardia en *La escuela Moderna*:

¹ Estoy pasando por alto la asignatura optativa; en mi caso, “Enseñanza de español al alumnado inmigrante”. Aunque también muy interesante para mi formación, los temas de esta asignatura distan demasiado de la orientación filosófica que quiero conceder a este trabajo.

La mala concepción de la educación ha causado la enfermedad orgánica de nuestras sociedades: la necesidad de llegar a ser algo, de gozar; el desprecio, el odio al trabajo; el ansia de la vida, que no sabe cómo satisfacerse; la hostilidad espantosa de los seres que se odian y tratan de destruirse mutuamente. Se ha olvidado que lo que es preciso defender y conservar a toda costa en el hombre es el juego natural de sus actividades, las cuales, todas, deben dirigirse y desplegarse hacia el exterior en el sentido de todo esfuerzo social. (p. 169)

Por mi parte, los cuatro años que he estado estudiando filosofía de manera académica han servido para una estructuración de mis pensamientos que, frente a la motivación ciertamente individual y desvinculada, por decirlo de alguna manera, de su mundo con la que empecé la carrera, conduce al reconocimiento de la posición y dependencia de la realidad en que se enmarca, y sobre todo en el reconocimiento de la soledad de un pensamiento y creatividad que no se dan a la práctica y la acción que los incluye en la sociedad que habitan (y digo esto, de nuevo, en contraposición a mis primeras inclinaciones, en las que no quiero entrar demasiado). Teniendo en cuenta, al mismo tiempo, el ligero bagaje filosófico que puedo ofrecer, el hecho de que esta acción sobre la sociedad tome la forma de la docencia y la instrucción me resulta, ahora, una de las conclusiones más interesantes que puedo dar a mis motivaciones, y no deja de ser compatible con el desarrollo de las demás. Creo, finalmente, que el aprendizaje que describo es uno de los más importantes que puedo procurar transmitir a mis futuros estudiantes, y uno de los más importantes que puede transmitir la filosofía. La búsqueda de sentido, el reconocimiento de nuestra interdependencia y, con ello, la necesidad de darse a los demás, pueden ser las expiaciones de los pecados que comete contra sí misma nuestra sociedad. No quiero dejar de terminar con la continuación de las palabras de Ferrer i Guardia:

Ante todo, es preciso que la vida sea tal, llegue a ser tal, que el hombre trabaje y luche únicamente por útil a sus semejantes: para esto se necesita sencillamente que guarde y fortifique en sí mismo el instinto de defensa contra las fuerzas hostiles de la Naturaleza; que haya aprendido a amar el trabajo por los goces que procuran los cumplimientos queridos, propuestos y larga y obstinadamente trabajado para conseguirlos, que comprenda la extensión inmensa y la belleza sublime del esfuerzo humano. Nuestros grandes hombres, nuestros inventores, nuestros sabios, nuestros artistas, lo son porque han conservado la excelente cualidad de querer, no contra sus semejantes, sino para ellos. (p. 170)

JUSTIFICACIÓN

Creo que la frase seleccionada como título de la unidad didáctica condensa de una manera satisfactoria el propósito esencial de la misma. “No envidies lo que no conoces, ni lo llares felicidad hasta que veas en qué para” (Gracián, 1938, p. 169), es un poco más amplia que el título dado a este trabajo, que acertamos para dar cabida al subtítulo sin hacerlo demasiado largo. Cabe destacar que otra de las opciones fue “No dejes de construir tu propia estatua”, una frase de Plotino que Hadot cita en varias ocasiones en *¿Qué es la filosofía antigua?*, de la que podríamos sacar conclusiones semejantes a las que quiero exponer.

En ninguna de las dos citas nos encontramos con una frase simplemente descriptiva, que aporte un determinado conocimiento, sino que, podemos ver, se trata de máximas que buscan dar pautas sobre un determinado comportamiento. Si me decanté finalmente por la frase de Gracián es, primero, porque este autor será trabajado en la unidad, por lo que puede fácilmente relacionarse con él; y porque en su frase se nombran tanto la felicidad

como la razón o el conocimiento a partir del verbo conjugado, que son temas predilectos de la unidad. Aun careciendo de estas referencias, considero que la frase de Plotino tiene una fuerza expresiva que no quería dejar de destacar, y que podría usarse en el aula para ilustrar ideas como puede servirnos en estas líneas. En calidad de máximas, decimos, las frases no pretenden transmitir un conocimiento, sino suscitar un cambio en el interlocutor que apela tanto a sus acciones como al pensamiento que las dirige. Tal sería, a grandes rasgos y entre otras cosas, el propósito de la filosofía antigua, que tendremos tiempo más adelante para discutir con más profundidad; y que en nuestra clase vamos a procurar no sólo explicar sino también, de alguna manera, reproducir.

Debemos entender este enfoque de la unidad en el conjunto del que sería el enfoque de la asignatura en la que se incluye, que es Filosofía, en un curso de primero de Bachillerato. Teniendo en cuenta mis convicciones en torno a la educación, creo que podemos decir que el enfoque que adoptaría la unidad responde a las siguientes palabras de Lipman, en *La Filosofía en el aula*:

Debemos hacer algo para capacitar a los niños para que consigan alcanzar el sentido por sí mismos. No conseguirán dicho sentido aprendiendo los contenidos del conocimiento de los adultos. Debemos enseñarles a pensar y, en concreto, a pensar por sí mismos. Pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significados. (pp. 64-65)

La conclusión no puede ser otra más que un alejamiento de la educación tradicional que, bajo el modelo de la repetición memorística orientado al examen, ahoga el pensamiento de los estudiantes en vez de suscitarlo (Lipman, 1992, p. 39). Nuestra intención pues, no es otra más que enseñar a pensar a nuestros estudiantes, procurando con ello brindarles las herramientas con las que valorar su posición en la realidad en que se incluyen y actuar con la posibilidad de desarrollar al máximo sus capacidades. Creo que no podría describirlo mejor que Gómez Mendoza, que usa las siguientes palabras:

Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia. Deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias. Y deben ayudarlos a introducirse en los dificultosos planteamientos filosóficos. Si el resultado es bueno, los alumnos aprenderán a caminar por sí mismos y ello les será fundamental sea cual fuere su elección vital y profesional. (2003, pp. 22-23)

Finalmente, considero que podemos entender que el enfoque que puedo dar a la asignatura resulta valioso tanto al estudiante como a la propia comunidad, en la medida que consistiría en capacitarle para cumplir con sus intereses, pero también de su responsabilidad como un individuo de nuestra sociedad. Como diría, de nuevo, Lipman,

El fin de un programa de habilidades de pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino en ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables. Los a los que se ha ayudado a ser juiciosos, no sólo tienen un mejor sentido de cuándo actuar o no actuar; no sólo son más discretos y considerados al tratar los problemas que se les presentan, sino que también son capaces de decidir cuándo sería adecuado posponer el tratamiento de los problemas, o evitarlos, mejor que hacerles frente directamente. Así, uno de los fines de un programa de habilidades de pensamiento sería la mejoría del juicio. Pues el juicio es el vínculo entre el pensamiento y la acción. (1992, pp. 67-68)

Y a partir de esta vinculación entre el pensamiento y la acción creo que podemos justificar, al mismo tiempo, el enfoque que se adopta para esta unidad. Aunque esto será

explicado en su momento, consideremos ahora que esta unidad ha sido preparada con vistas a ser trabajada en el inicio del tercer trimestre. Después de dos trimestres dedicados, primero, a la realidad y el conocimiento que podemos tener de ella y, después, al saber sobre el ser humano y sus formas de expresión; el tercero se presenta como una puesta en práctica de todo lo aprendido, que significa precisamente una reflexión sobre la acción en un terreno individual, después plural y después, en el marco de una sociedad.

Nuestra unidad respondería así a este primer terreno, e inicia la reflexión sobre la ética interrogando por los fines y objetivos de los propios estudiantes (con vistas a ser conducidos en la siguiente a la relación de los mismos con los de los individuos que les rodean, a partir de un estudio de la ética moderna y contemporánea). El centrarnos, para esta unidad, en la ética antigua responde a principios semejantes: en el desarrollo del sistema conceptual que acontece en la Grecia antigua –el paso del mito al logos en terminología de secundaria– se desarrollan por primera vez las diferentes orientaciones que puede tomar la reflexión filosófica, la pregunta por el ser, por la verdad y finalmente por el bien²; que nos permitirán en el aula tanto iluminar los problemas actuales a partir de su origen como presentarlos haciendo uso de la didáctica y sutileza propia de los antiguos. En el caso de nuestra unidad, el trabajo sobre algunas de las doctrinas éticas de la antigüedad y sus nociones más relevantes van a servir para comenzar a discutir sobre las acciones, las decisiones o los planteamientos vitales de nuestros estudiantes, como los primeros pasos que daremos en el trabajo de reflexión sobre la acción. Terminemos, finalmente, con Lipman:

Los estudiantes no sólo deben ser animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutirlos y analizarlos, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor reflexivos que estén sólidamente fundados y sean más defendibles que sus preferencias originales. (1992, p. 121)

Con esto, espero que la justificación de mi unidad didáctica, y por extensión también del enfoque que daría a esta asignatura haya resultado clara y satisfactoria. Creo, ahora, que convendría terminar este apartado dedicando algunas líneas a una justificación del presente trabajo. Quiero recordar –y evitar decirlo más veces en adelante– que en mi caso el desarrollo de las prácticas no pude contar con ningún tipo de contacto con los estudiantes, y por lo tanto no puedo contar con nada que se parezca a una experiencia en el aula, telemática o no, sobre la que reflexionar en este trabajo. Por este motivo, he preferido sustituir la memoria de mis actividades, que han consistido simplemente en el desarrollo de la unidad didáctica, por un desarrollo de los contenidos seleccionados y su

² Estoy aquí haciendo uso de una de las primeras ideas que me transmitió José Solana en de sus clases sobre filosofía antigua, poco antes de su jubilación; y que he podido vislumbrar en uno de sus libros, empleado para la elaboración de la unidad y este trabajo: “En efecto, con Protágoras y los sofistas entra en escena un nuevo ámbito para la reflexión filosófica, el de la filosofía práctica, la filosofía moral y política y teoría del estado. Este nuevo territorio exigía de los filósofos un examen minucioso del territorio mismo, hasta la fecha sólo explorado por los poetas, los líricos y, muy en especial, los trágicos, y los venerables personajes de la vieja sabiduría gnómica. Ocupados en esta tarea, pronto se percataron de que el nuevo territorio ofrecía, además, una nueva perspectiva para el reexamen de los viejos temas de la tradición filosófica: la física (ontología) y la epistemología” (*El camino del Ágora*, 8). En una de las primeras clases del curso, Solana dio cuenta de cómo estas tres disciplinas esenciales se desarrollan en los cuatro siglos que acogen a los llamados presocráticos; la ontología, el ser, con los milesios; la verdad y la epistemología con Parménides; y el bien, la ética y la política, como indica el fragmento, con los sofistas. Se trata, como decimos, de una explicación muy simple, clara y por lo tanto susceptible de ser recuperada en mis futuras explicaciones como docente.

secuenciación que, sin dejar de tratar el tema de forma clara y rigurosa, me permita avanzar en las tareas de mi futura labor docente dando cuenta de los desarrollos que se habría dado a las ideas en el transcurso de las seis sesiones programadas.

Dedicándome, por lo tanto, a una revisión de la teoría que he aprendido a lo largo de mis cuatro años estudiando filosofía para adaptarla a los términos que he descrito, he procurado componer un texto que profundiza en los contenidos un poco más que lo requerido para los estudiantes, que los adapta a su nuevo público —el presente tribunal— y puede convertirse, con pocos arreglos, en un manual o guion para el profesor que imparte las sesiones. Se va a tratar, así, de un ejercicio de didáctica filosófica, entendida como el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. Ella no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (Gómez, 2003, p. 41)

Y pongo en relación esta cita porque, precisamente, el inconveniente que acabo de indicar se hace más relevante en consideración de esta última distinción:

La didáctica no debería tampoco ser confundida con la pedagogía, porque esta última implica experiencia y saber-hacer, aplicación de lo general a lo particular, es decir al arte del discernimiento, del juicio. La didáctica no toma el lugar de la pedagogía porque, si bien ésta se enfoca hacia la realidad escolar, es esencialmente epistemológica y crítica y debe acompañar un saber hacer pedagógico sin el cual la didáctica quedaría en un plano teórico. (Gómez, 2003, p. 42)

Considerando, así, la falta de una práctica que habría podido contrastar el plano teórico, he preferido dedicar este trabajo a un desarrollo de los contenidos de acuerdo con este marco, realizando la tarea que sí estaba en mi mano realizar, de la que voy a procurar dar cuenta en lo que sigue. La falta de la experiencia requerida por mi parte por trabajo de carácter más pedagógico hacía imposible conceder al mismo la calidad que me gustaría.

Indiquemos para terminar los apartados que se encontrarán a continuación. Como se ha dicho, el grueso del trabajo consiste en los apartados dedicados a los contenidos y a su secuenciación; aunque no se deja de tener en cuenta la metodología y la evaluación en sus respectivos capítulos. En especial la metodología, a continuación, nos servirá para dar forma a los contenidos que se presentarán a partir de ella. Después de la evaluación dedicamos un apartado a un comentario de las posibles adaptaciones de la unidad a diferentes contextos telemáticos, que vendrá seguido de una reflexión crítica de carácter más general y, finalmente, la conclusión.

METODOLOGÍA

Principios didácticos y pedagógicos

Aunque, como acabamos de decir, centraremos este trabajo en un ejercicio de didáctica filosófica para desarrollar los contenidos secuenciados en la Unidad Didáctica, el hecho de que se trate de una Unidad Didáctica hace necesario una revisión de los aspectos metodológicos, y por lo tanto también pedagógicos, que permitirán llevar a cabo estos contenidos en el aula y que nos van a resultar indispensables para comprender la forma que ha tomado esta secuenciación. En este apartado, para comenzar, vamos a intentar dar cuenta de los principios pedagógicos y didácticos más generales, que se presentaron en la unidad y contrastamos con lo especificado en el texto legal.

Creo que podemos empezar indicando que el aprendizaje significativo ha sido uno de los principios que más han inspirado el modelo que vamos a proponer, y por lo tanto resultará indispensable para el desarrollo que nos gustaría hacer de los contenidos. De hecho, podemos destacar –sin que esto signifique que otros principios no se han tenido en cuenta– cómo las premisas que hemos sentado en los apartados anteriores se encuentran ya en el enunciado del texto legal referente al mismo:

e) *El aprendizaje realmente significativo a través de una enseñanza para la comprensión.* Supone promover una enseñanza para la comprensión que fomente el desarrollo de un pensamiento eficaz. Enseñar a pensar desarrollando destrezas, rutinas de pensamiento y hábitos mentales, a través de todas las materias, y posibilitando el desarrollo de un pensamiento eficiente transferible a todos los ámbitos de la vida y acorde con un aprendizaje competencial. Este tipo de enseñanza favorece la permanencia de los aprendizajes y una mejora de la capacidad de seguir aprendiendo³.

Sólo teniendo en cuenta, según el currículo oficial, la necesidad de ofrecer a los alumnos una visión coherente y unificada de los diferentes saberes filosóficos, o sea de la filosofía, el aprendizaje significativo va a resultar una herramienta indispensable en la medida en que con él procuramos establecer los nuevos conocimientos sobre los ya adquiridos anteriormente, componiendo poco a poco una visión de conjunto. Trabajar de esta manera nos permitiría, a lo largo del curso, ir construyendo el edificio filosófico desde sus cimientos ontológicos y epistemológicos hasta la cúspide dedicada a la acción en el mundo con el bien, la ética y la política. Entendido de esta forma, el aprendizaje significativo de los nuevos contenidos se construye también a partir del principio l) “la concreción de la interrelación de los aprendizajes tanto en cada materia como interdisciplinariamente”; y nos permitirá ofrecer a los estudiantes un modelo o base sobre la que comenzar a pensar por sí mismos, de acuerdo con lo que hemos expuesto antes.

Sin embargo, no terminan aquí las aplicaciones del aprendizaje significativo. Tengamos, ahora, en cuenta que,

Con demasiada frecuencia, los estudiantes no ven ninguna conexión entre lo que están estudiando, lo que hacen en su vida cotidiana y lo que hace globalmente la sociedad. Se deben presentar estos factores juntos de una manera significativa para que los niños empiecen a verse como seres sociales y políticos. (Lipman, 1992, p. 77)

No podemos olvidar que una de nuestras principales motivaciones a la hora de desarrollar la unidad como lo hemos hecho es motivar a los estudiantes a, de nuevo, pensar por sí mismos. Recordemos, otra vez con Lipman, que

los estudiantes no sólo deben ser animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutirlos y analizarlos, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor reflexivos que estén sólidamente fundados y sean más defendibles que sus preferencias originales (1992, p. 121).

Las creencias de nuestros estudiantes, sus ideas, inquietudes y conflictos tienen que ser la base sobre la que realicemos la reflexión filosófica, y por lo tanto el lugar a partir del cual vamos a edificar aquel constructo filosófico que servirá, al mismo tiempo, para problematizar las preguntas iniciales. Esta es la forma que damos a los principios h) “La preparación para la resolución de problemas de la vida cotidiana” y p) “La relación con el entorno social y natural”. Una de las virtudes de la ética, en este sentido, es que en la

³ En la parte dispositiva de la Orden ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Todos los principios que se presentan a continuación son referenciados también a este texto.

cotidianidad que se nombra en h) podemos encontrar ya una serie de preguntas, y una curiosidad que responden a problemas propios de esta disciplina, más difícil de encontrar con saberes como la ontología o la epistemología, y que haremos bien en explotar en nuestras sesiones:

Tal vez no te hagan esas preguntas, tal vez ni siquiera se las hagan a sus compañeros, pero sí se preguntan a sí mismos. Si participas en una discusión filosófica con ellos, te darás cuenta de que están interesados en la moralidad, como casi toda la gente. Quieren saber qué importa y qué no. Quieren saber lo que vale la pena conseguir. (Lipman, 1992, p. 99)

La reflexión, el ejercicio filosófico que queremos que realicen nuestros estudiantes toma así una forma circular, que parte de la cotidianidad para exponer los contenidos y desarrollar los pensamientos de nuestros estudiantes; con el objetivo último de valorar y fundamentar sus primeras opiniones, para que, de nuevo con Lipman, formulen “juicios de valor reflexivos que estén sólidamente fundados y sean más defendibles que sus preferencias originales” (1992, p. 121). Las reflexiones sobre la ética y la virtud que realizaremos en las sesiones, los problemas suscitados por las referencias a las doctrinas de la antigüedad quieren también cumplir con el objetivo último de estos saberes, como una forma de apelar al oyente a reflexionar sobre sí mismo y suscitar el cambio en sus comportamientos. Esto no es, al fin y al cabo, más que una llamada a tener en cuenta los propios intereses y sentimientos, que dirigir a partir de nuestros pensamientos. Se trata, al fin y al cabo, de un ejercicio de inteligencia emocional tal como postula el principio c), “La especial atención a la inteligencia emocional”, y que podemos defender a partir de las palabras de Ferrer i Guardia:

Además, no se educa íntegramente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad. El hombre, en la unidad de su funcionalismo cerebral, es un complejo; tiene varias facetas fundamentales, es una energía que se ve, afecto que rechaza o se adhiere lo concebido y voluntad que cuaja en actos lo percibido y amado. Es un estado morbozo, que pugna contra las leyes del organismo del hombre, establecer un abismo en donde debiera existir una sana y bella continuidad. Y sin embargo, es moneda corriente el divorcio entre el pensar y el querer. Debido a ello, ¡cuántas fatalísimas consecuencias! (1976, p. 44)

La continua referencia a problemas o inquietudes cotidianas de los estudiantes, desde otro punto de vista, es una manera de mostrarles no sólo la relación que establece entre la filosofía y sus diferentes disciplinas, o entre la filosofía y algunos problemas cotidianos; porque haciendo lo anterior estamos también mostrando a los alumnos la vinculación que se establece entre lo que están aprendiendo y el motivo por el que deben aprenderlo, permitiendo así descubrir el valor que encierra, para cada uno, la reflexión que proponemos a lo largo de nuestras sesiones. A partir, finalmente, de esta vinculación va a surgir la motivación para realizar las tareas; cuando descubre la relación entre sus intereses y las tendencias que proponemos, la propia voluntad se conduce ellas en una actividad espontánea o autónoma. Se trata de un factor indispensable para el aprendizaje, y la manera en que queremos aplicar el principio d) “La promoción del compromiso del alumnado con su aprendizaje”.

Sin embargo, y aunque no dejamos de valorar la importancia de la autonomía y la iniciativa individual, consideramos que el verdadero aprendizaje no viene de la individualidad, sino de la colaboración. Como seres sociales, en el desarrollo de nuestra vida vamos a tener contacto con muchos seres humanos, y con una gran parte de ellos nos vamos a encontrar con la necesidad de aunar esfuerzos para llevar a buen puerto un determinado proyecto. Como una preparación para las actividades de la vida adulta, la

escuela tiene también que formar a sus estudiantes a este respecto. Pero, además, el aprendizaje colaborativo nos hace dar cuenta de la interdependencia que se establece entre los seres humanos, y proporciona un principio, la relación con los demás, sobre la que edificar y al que encaminar las reflexiones, más aún si nuestra unidad se centra en la ética. Dado que en esta unidad trabajamos también contenidos dedicados a la filosofía de la empresa, considero adecuado, como una referencia a los mismos y para ilustrar lo que quiero decir, hacer mención de uno de los aspectos por los que la filosofía se busca en algunos contextos empresariales:

La segunda motivación es pensar y trabajar juntos. Una de las formas de parasitismo más frecuente de la vida en la empresa, como en la sociedad en general, reside en los conflictos de personas o de ego. El taller de filosofía se transforma, por consiguiente, en una modalidad de reaprendizaje de la colaboración, sea tratando lo cotidiano de una manera diferente, sea tratando cuestiones que no tienen vínculo alguno con la vida diaria en la empresa, lo que permite hacer circular un poco de aire fresco en un entorno confinado o tomar conciencia de las dificultades. (UNESCO, 2011, p. 167)

Mediante la filosofía podemos, como con pocas disciplinas, generar un diálogo y un modo de hacer en el aula que educa a los estudiantes en el trabajo colaborativo. Además, esta forma de trabajo permite también dar forma al pensamiento que pretendemos fomentar en nuestros alumnos y nuestras sesiones, como podemos comprobar en el siguiente fragmento, de la misma obra:

El segundo es la exigencia del deseo de verdad, en cuyo marco la índole ‘discutible’ de cualquier idea que se ha formulado y la búsqueda colectiva de la verdad le dan al saber que se procura obtener un carácter cooperativo y no dogmático, que se co-construye progresivamente mediante el trabajo crítico sobre la doxa (opinión) que se emprende durante los intercambios. (UNESCO, 2011, pp. 11-12)

Finalmente, decir que el trabajo colaborativo que estamos proponiendo va a ser nuestra manera de poner en práctica el principio n) “La combinación de diversos agrupamientos, priorizando lo heterogéneos sobre los homogéneos, valorando la tutoría entre iguales y el aprendizaje colaborativo como medios para favorecer la atención de calidad a todo el alumnado y la educación en valores”. Se trata, al mismo tiempo, de una forma de dar dinamismo a las sesiones, que fomenta por otro medio la motivación y autoestima de nuestros estudiantes y permite, también, una atención especial a las diferentes inteligencias de nuestro alumnado, como indica el segundo principio del texto legal. En los trabajos colaborativos, priorizando las agrupaciones heterogéneas, las diferentes habilidades de los estudiantes se potenciarán unas a otras, creando dinámicas y sinergias que, otra vez, quieren desarrollar el máximo de las capacidades del alumno y con ello su implicación, su motivación y su autoestima.

Didácticas específicas para filosofía

Procurando hacer un desarrollo de los principios generales especificados arriba, en este capítulo vamos a plantear dos didácticas que resultarán esenciales para el desarrollo de los contenidos que pretendemos. Vamos a ver, así, una didáctica orientada al desarrollo oral de nuestras sesiones, la mayerútica; y una orientada al trabajo escrito que realizarán los estudiantes, la disertación filosófica. Para las explicaciones que vamos a ofrecer nos basaremos en algunos de los aspectos indicados en *Introducción a la didáctica de la filosofía*: nos centraremos en algunas de las propuestas didácticas que el autor recoge en

el primer capítulo para hablar de la mayeútica; y en algunos de los planteamientos del segundo capítulo para presentar la disertación.

Acudiendo, pues, a este primer capítulo de la obra, vamos a acercarnos ahora a las referencias a la mayeútica que realizan, como parte de su propuesta de didáctica de la filosofía, la española Maite Larrauri y el colombiano Domingo Araya⁴. La española habla, más específicamente, del ‘maternaje’ a partir de un texto de Roland Barthes (“Au Séminaire”, en *Le bruissement de la langue*); aunque el texto que empleamos no lo vincula con la mayeútica, creo que son bastantes las semejanzas, y en todo caso serían el matiz que precisa la enseñanza socrática:

en las aulas de filosofía se debe practicar el ‘maternaje’. El profesor de filosofía tiene que transmitir un deseo a sus estudiantes, el deseo de que ellos piensen y razonen por sí mismos para que, a su vez, ellos también lo deseen. Tiene que animar, apoyar, incitar al movimiento del pensar, para lo que tiene que lograr la buena distancia, algo extremadamente difícil en todas las relaciones humanas y, por tanto, también en éstas: la buena distancia es, en este caso, el espacio que hay que dejar para que el alumno camine y no se estrelle, para que piense por sí mismo aunque sus primeros pasos sean torpísimos, para que se equivoque aunque pueda ser ayudado a ponerse en pie de nuevo, para que, finalmente, tan bien y tanto camine que se pueda alejar de los que le enseñaron. (Gómez, 2003, p. 24)

Como en un diálogo que permite sacar el conocimiento ya presente en el interlocutor, el propósito de este principio didáctico es, como expresa el texto mejor de lo que yo podría, alentar a los estudiantes a pensar por sí mismos; acompañándoles en la problematización de sus ideas e inquietudes de acuerdo con lo que hemos expuesto más arriba. Es algo que podemos contrastar también en la propuesta del colombiano, que se define como, “Contra toda forma de autoritarismo impositivo, potenciara técnicas grupales de descubrimiento y de construcción del conocimiento. Objetivo primordial de esta didáctica será el desarrollo de la creatividad, es decir de enseñar a pensar sobre problemas buscando soluciones personales” y para lo que propone una serie de técnicas (entre las cuales podemos encontrar similitudes con las nuestras), descubrimiento en equipo, diálogo filosófico inspirado en el método mayeútico del Sócrates... (Gómez, 2003, p. 33).

Considero, ahora, que las “técnicas grupales de descubrimiento y de construcción del conocimiento” que se nombran en esta cita conectan con la ‘exigencia del deseo de la verdad’ que aparece en la última cita del subapartado anterior, que sacamos a colación a propósito del aprendizaje colaborativo. Al mismo tiempo, esto conecta con la capacidad de la filosofía para regular las relaciones interpersonales, y tan valoradas en ámbitos empresariales como destaca el mismo texto. Y todo lo anterior remite, en última instancia, a la necesidad de pensar por sí mismos, de ser más razonables, más conscientes, que queremos transmitir a los estudiantes. No podemos pasar por alto, sin embargo, que la actitud que queremos incitar en los estudiantes a partir de estos principios y técnicas se remite también a un cuerpo de conocimientos y prácticas en que consiste el saber filosófico, y se correspondería, podemos decir, con el conjunto de los contenidos especificados en el texto legal. Si bien en el siguiente subapartado nos dedicaremos a describir la forma que adoptarán estos contenidos, vamos de momento a destacar su

⁴ En *Introducción a la didáctica de la filosofía*, Gómez cita, concretamente, “La Educación Filosófica” de Maite Larrauri, en Lomas, Carlos (Compilador) *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria* (2001), Bogotá: Editorial Comagisterio-Universidad Nacional; y Araya, Domingo, *Didáctica de la filosofía* (2003), Santa fé de Bogotá: Editorial Magisterio.

posición en el enfoque eminentemente práctico de nuestra asignatura, ahora que hemos asentado la mayeutica como el principio que nos permitirá tratarlos como nos gustaría.

Podemos, para ello, acompañarnos por el resto de la propuesta didáctica de Maite Larrauri. Para la autora, el maternaje es una técnica que debe complementar otras dos, de carácter más tradicional; que consisten en la educación como una práctica discursiva, donde el profesor reproduce discursos que se basan en libros o manuales a los que la sociedad confiere una autoridad indiscutible, con los que los alumnos aprenderán, en la otra técnica, a sostener sus propios discursos, a imitación del profesor o como crítica de los mismos (Gómez, 2003, p. 21). Sin querer extendernos demasiado en ello, lo que debemos sacar en claro es que ese *corpus* de conocimientos que debemos transmitir a los estudiantes, de acuerdo con lo que hemos establecido, tiene que servir, principalmente, como un modelo (hacia el que se encamina el pensamiento de nuestros estudiantes, y después vuelve sobre las problemáticas que lo suscitaron). Si se me permite la metáfora –que debe entenderse también en referencia a Platón, Sócrates y la mayeutica– el papel del profesor tiene que ser el de un daimon, a medio camino entre el saber filosófico y los estudiantes, permita establecer un vínculo entre ellos:

Los profesores de filosofía son aprendices de filósofos que hacen de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Deben incitarlos a que comiencen a pensar por sí mismos, a una edad en la que están comenzando a salir de la adolescencia. Deben promover un cierto inconformismo, una cierta incomodidad con el pensamiento común. Deben problematizar allí donde los alumnos solos no serían capaces porque sólo ven evidencias. Y deben ayudarlos a introducirse en los dificultosos planteamientos filosóficos. Si el resultado es bueno, los alumnos aprenderán a caminar por sí mismos y ello les será fundamental sea cual fuere su elección vital y profesional. (Gómez, 2003, pp. 22-23)

Teniendo en cuenta todo lo que, hasta ahora, hemos especificado, la exposición que vamos a hacer de la disertación va a resultar mucho más breve dado que ya comprendemos buena parte de su significado e implicaciones. Vamos a seguir, como he indicado, algunos de los desarrollos del segundo capítulo de la mentada *Introducción a la didáctica de la filosofía*, dedicado precisamente a la disertación filosófica:

Conviene entonces precisar que se entiende por disertación. Se puede sostener, de nuestra parte, una doble paradoja: hacer una disertación no es “disertar”, y una disertación no es solamente un escrito, sino un diálogo. En efecto, en primer lugar, una disertación es una respuesta fundamentada a una pregunta comprendida y no la ocasión de amplias elevaciones que se creen especulativas. Lo que implica una doble necesidad: la elucidación crítica de la pregunta planteada, y una argumentación racional para responderla. En segundo lugar, la disertación es un diálogo.

En una disertación, se ha escrito alguna cosa para alguien: hay allí una apuesta y se trata de convencer al lector-corrector, de prevenir sus objeciones y obtener su comprensión y puede ser su asentimiento. Ella es también un escrito y un escrito filosófico que, como tal, une el pensamiento y la experiencia en la actividad mediadora del juicio. Comprender cuál es la pregunta planteada, buscar darle a ella una respuesta fundada, argumentada después de la reflexión y la deliberación es un ejercicio cuyo campo de aplicación no es solamente la prueba de filosofía del examen de bachillerato ni la sola filosofía. (Gómez, 2003, 45-46)

Lo que buscamos con este método es, precisamente, esta vinculación que establece entre la experiencia y el pensamiento, este diálogo que conserva la forma del pensamiento que queremos motivar en los estudiantes a través de la mayeutica. Teniendo, pues, en cuenta la argumentación que hemos hecho en las líneas anteriores, y que el tamaño del grupo-clase, unos treinta estudiantes, al que se dirige el discurso y la motivación para

pensar puede verse dificultada por su capacidad para llegar a todos los alumnos; la disertación tiene que ser el medio por el que garantizamos que todo el alumnado va a realizar el ejercicio de reflexión que proponemos, y al mismo tiempo un método más fiable por el que evaluarlo. Entendida, pues, como una continuación del pensamiento que motiva el maternaje, la disertación se compone de una reflexión que lleva al papel el pensamiento que queremos conectar con la cotidianidad de nuestros estudiantes:

La disertación filosófica es entonces un ejercicio de reflexión a la vez personal e informado; personal porque se trata de reflexionar por sí mismo con el fin de responder a una pregunta planteada; informado porque se trata a partir de su reflexión volver a encontrar los autores de filosofía, de nutrir sus palabras con referencias a los autores, es decir a los elementos de las doctrinas filosóficas. (Gómez, 2003, 46)

Estrategias metodológicas personales

Hemos indicado antes que el aprendizaje significativo es un principio de especial importancia en el desarrollo de la unidad didáctica que presentamos. Además, hace pocas líneas hemos indicado que la función de los contenidos, las doctrinas, autores y, en definitiva, el saber filosófico en nuestro aula será el de servir de modelo sobre el que nuestro alumnado construirá, por imitación o antagonismo, sus reflexiones. En este apartado vamos a procurar terminar de contextualizar estos dos aspectos; y debo indicar que he reservado esta exposición para el presente apartado porque se trata de desarrollos que responden más a mis propias inquietudes como estudiante de filosofía que a principios o técnicas que haya podido encontrar y recuperar en obras de autores que saben más que yo, y por lo tanto considero que deben entenderse simplemente como preferencias personales a tener en cuenta para lograr una visión coherente de mi desarrollo de la unidad didáctica.

Creo que puedo empezar esta argumentación con una referencia a los motivos de Lipman para considerar, en lo que es uno de los grandes pilares de su pensamiento, el modelo de una comunidad de investigación filosófica como el más apropiado para activar el pensamiento de los estudiantes –con, entre otras cosas, las características y la justificación que hemos recuperado antes. En la obra ya citada, *La filosofía en el aula*, escribe:

Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. De ningún modo queremos decir que la investigación ponga mayor interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades más improvisadas. Los que crean obras de arte practican esa investigación tanto como los que escriben nuevos tratados epistemológicos o realizan nuevos descubrimientos en biología. (p. 40)

Precisamente, porque Lipman considera la comunidad de investigación tan apropiada para el desarrollo del pensamiento, su argumentación ha resultado tan relevante a la hora de realizar la exposición precedente, centrada en una clase de filosofía. En línea con esto, podemos ya decir que nuestras sesiones van a procurar también, en la medida de lo posible, tomar la forma de una investigación que se va a realizar con la comunidad de la clase. La investigación, en este caso una investigación sobre el bien, va a ser el motivo que, desde la cotidianidad de nuestros estudiantes (las múltiples visiones que pueden tener sobre este concepto, sus implicaciones en los juicios sobre situaciones problemáticas...),

suscite las reflexiones que evocarán las reflexiones sobre este mismo problema de los autores antiguos. Pero aún podríamos profundizar un poco más en la forma que queremos dar a esta investigación, y es aquí donde, como decía, voy a exponer principalmente preferencias personales.

Bien: en otra obra, más breve y menos relevante a la hora de desarrollar la argumentación de este texto, Lipman hace otra referencia –de muchas– al aula entendida como una comunidad de investigación:

En mi opinión, no hay mejor manera de implicar al alumnado en un curso independiente del pensamiento crítico que convirtiéndolo en una clase de filosofía. No al modo tradicional de la filosofía académica de la tradición universitaria, sino a través de una filosofía narrativa que potencie el diálogo, la deliberación y refuerce el juicio y la comunidad. (2016, p. 55)

Además de servir como otra ilustración de lo que acabamos de decir, lo que me interesa de esta frase es el carácter ‘narrativo’ que confiere a esa filosofía susceptible de llevarse a cabo en un aula. Porque la narración, o el carácter narrativo, es una de las características, según Havelock, del modo en que la cultura, conocimiento y técnicas de una sociedad que no dispone de la escritura, o sea oral, se transmiten de generación en generación⁵. Para Havelock, la épica, los poemas Homéricos consisten en una inmensa enciclopedia oral que, por diversos recursos memorísticos, logra transmitirse de generación en generación conservando los elementos indispensables que garantizan la supervivencia del pueblo. El hecho de que la madre de las musas, que inspiran al poeta, sea *Mnemosine*, Memoria, da cuenta del único recurso del que puede valerse una cultura que no dispone de una manera de fijar un discurso, unos datos, o un nombre en un medio que lo conserve en el mundo más tiempo del que tarda en pronunciarse. Y la repetición es el medio esencial por el que se consigue la memorización. El ritmo es la forma más simple de esta repetición, y sobre el que marca el hexámetro el aedo narra las hazañas de los dioses. Narra, porque no existe el concepto y no se puede simplemente hablar de la justicia, pues eso requiere una visión del conjunto de los actos justos que todavía no se ha escrito en ningún sitio. Finalmente, para la narración el recurso es la personificación, que permite ofrecer conductas y sus consecuencias, transmitiendo con ello el modelo de la forma en que debemos comportarnos (Havelock, 1996, pp. 94-133).

Con esto, creo que puedo ya dar cuenta de la estrategia metodológica que quiero exponer, que al tiempo servirá para, como prometimos, dar cuenta también definitivamente de la importancia del aprendizaje significativo y el saber filosófico, entendido como modelo al que se orientan las reflexiones de los estudiantes. Considero, de hecho, que simplemente nombrar este segundo aspecto hace ya evidente, en consideración de lo anterior, su completo significado. De cualquier forma podemos

⁵ Con toda mi consideración del rigor que requiere un trabajo de esta índole, y el mundo académico en general, quiero reiterar que la vinculación que establezco aquí entre dos autores tan diferentes, y a partir de una referencia tan nimia, es simplemente una forma de dar cuenta de las reflexiones que me han suscitado el desarrollo de la metodología que quiero comentar. En caso de hacerse, esta vinculación sólo puede hacerse muy sutilmente, considerando que la metodología se establece especialmente para el diálogo y las explicaciones orales que hemos descrito, y en este sentido coincide con el carácter oral que comenta Havelock. Por otra parte, aprovecho para comentar que el libro que estoy referenciado, *La musa aprende a escribir* (y de alguna manera también el *Prefacio a Platón*, que leí posteriormente y motivado por la lectura del anterior) es, creo, una de mis primeras lecturas filosóficas, y la primera que me provocó verdadera admiración y uno de esos raros momentos en que todos los pensamientos cristalizan y cobran en conjunto todo su significado, por lo que creo que se explica que quiera hacer uso de ella en las sesiones que desarrolle con mi futura labor docente. Destacar también que la lectura de esta obra fue también suscitada por José Solana en una de sus clases, y que con tanta referencia empieza a parecer que le esté rindiendo un homenaje.

volver a la investigación en la que queremos convertir nuestro aula. En la medida de lo posible, pues, nuestra intención es componer a lo largo de las sesiones un relato, una narración que nos permita ir anunciando las derivas y los progresos que toma la investigación. Entendiendo esta narración como el diálogo o el maternaje que realizamos con los alumnos, el modelo, por el que se orienta esta investigación no es otro que las mismas investigaciones que han realizado nuestros autores de referencia. Aunque entendemos esto en consideración de la unidad didáctica que hemos desarrollado, consideremos también que el procedimiento es reproducible en el resto de unidades, y en una suerte de hilo argumental que permite, incluso, hacer coherentes el conjunto de los saberes trabajados durante todo el curso. Además, esta narración podría ser dirigida, en cierto modo, por las inclinaciones de nuestros estudiantes, pero hablaremos de esto en el siguiente apartado. Finalmente, este relato es también lo que hace tan relevante el principio del aprendizaje significativo: los nuevos conocimientos, modelos, no van construyendo el edificio filosófico sostenidos sobre los antiguos conocimientos; si no que, más bien, los conocimientos se presentan como un proceso, un camino en que cada paso, en una espiral, nos conduce un poco más al centro de la circunferencia.

Debemos comprender desde este prisma final el desarrollo de los contenidos que vamos a exponer a continuación. Especialmente en las tres primeras sesiones se puede comprobar el carácter narrativo que se concede a la secuenciación, presentándose como una investigación sobre el bien que permite presentar la ética, sus contenidos, y el carácter de la ética antigua a partir de las nociones de felicidad y de virtud. Las últimas sesiones, por otro lado, responden más a una personificación que, una vez establecido el marco en el que se mueven las reflexiones en torno al bien de la antigüedad, los autores y sus doctrinas permiten ilustrar dos respuestas antagónicas a dos aspectos del problema sobre los que instaremos, en la última sesión, a posicionarse a nuestros estudiantes. En el primer caso, a partir de Protágoras y de Platón las reflexiones se realizarán en torno a la autonomía o la heteronomía en lo que refiere a las normas o los principios morales; mientras se ilustran las derivas éticas del esencialismo y el relativismo. En el segundo, la pregunta será en relación al papel concedido a la razón o al pensamiento en relación a nuestros sentimientos e inclinaciones; lo que se realiza a partir de las doctrinas epicúrea y estoica, y permite también, en línea con lo anterior, ilustrar las posiciones materialista y esencialista. Destacar, por otro lado, que el trabajo de estas líneas, o corrientes maestras del pensamiento, materialismo y esencialismo (y todo lo que se pueda relacionar de forma semejante, como dos formas opuestas de comprender la realidad y sus relaciones), será un trabajo que se desarrollará, en condiciones semejantes, con todas las disciplinas filosóficas que se trabajarán a lo largo del curso, como un principio metodológico derivado del anterior que nos permitirá potenciar una visión unificada de la filosofía y el aprendizaje de esta asignatura.

CONTENIDOS

Hasta ahora, a lo largo de este texto hemos procurado omitir referencias más precisas a los contenidos y su secuenciación en nuestra unidad, para poder exponerlos ahora de forma continuada y evitando repeticiones, procurando dar cuenta, también, de este carácter narrativo que hemos querido dar a la secuenciación. También por este motivo, vamos a seguir en nuestras exposiciones el orden de las sesiones, lo que facilita a su vez una exposición ordenada de los contenidos. En las explicaciones de cada sesión

incluimos, además del discurso sobre la teoría que deberemos sostener con los estudiantes, una explicación de las actividades donde se pone en práctica lo que allí hemos explicado. Los materiales que recibirán los estudiantes como complemento a estas actividades se incluirán en el anexo, y se relacionan, en cada caso, con cada sesión en el inicio de su explicación correspondiente. En lugar, por otra parte, de reservar los criterios y estándares de evaluación para su enumeración en el apartado dedicado a la evaluación, hemos preferido incluirlos en las explicaciones, junto a los contenidos que evalúan, de cada sesión en que ponen en juego, de manera que puedan servir, con la exposición de la teoría, para dar forma a los conocimientos que queremos transmitir en nuestras sesiones.

Antes de entrar, sin embargo, en el detalle de enumerar los contenidos seleccionados y poder pasar a su secuenciación en las sesiones programadas, considero que resulta especialmente conveniente realizar un último acercamiento al contexto o el marco en el que se incluyen, o sea a la programación didáctica que acogería nuestra unidad. Además, aprovecharemos este subapartado para comentar algunos aspectos más generales a la hora de analizar la narración que vamos a realizar con el apartado dedicado a la secuenciación.

Programación Didáctica

En primer lugar, creo que deberíamos destacar que mi trabajo sobre la unidad didáctica comenzó mucho antes que el periodo en el que la habría impartido, y por lo tanto antes del anuncio del cierre de las instituciones de enseñanza. En las reuniones que mantuve con mi tutor durante el primer periodo de prácticas acabamos conviniendo el número de clases que impartiría y su temática, que, por cuestiones referentes a la programación del departamento, sería la Ética. Poco después de terminar este primer contacto con el centro comencé, así, a plantearme los primeros interrogantes sobre la unidad, referentes por el momento a los temas y un pequeño guion que me permitiría vincularlos en el transcurso de las sesiones. Entonces me inspiraba por la programación del departamento, procurando utilizar los conocimientos que mi tutor ya se habría dedicado a desarrollar con los estudiantes a lo largo del curso.

Cuando, pasado un tiempo, finalmente comprendí que las clases que programase no tendrían posibilidad de llevarse al aula, ni de presentarse ante los estudiantes a los que habría estado dirigida; preferí cambiar esta contextualización de la unidad didáctica para procurar amoldarla a una programación que, aunque inspirada por la que estaba trabajando (y que me gustó mucho), se adaptara mejor a mis intereses como docente. De forma podía ir dando forma a una programación, de momento sólo imaginaria, que tendré que desarrollar dentro de poco tiempo. Con esto, mi intención es simplemente destacar que en la unidad se hace referencia, en consecuencia, a una serie de fechas, contenidos previos y otros aspectos que no habrían coincidido con los necesarios para llevar a cabo la secuenciación durante las prácticas, pero de los que preferí prescindir por, como he dicho, cuestiones simplemente pragmáticas. Sin embargo, no debe dejar de entenderse que los desarrollos que voy a presentar son la visión más cercana que puedo ofrecer de la que habría sido mi práctica docente.

El esquema de la programación que contemplo para el desarrollo de la unidad, a imitación del que me presentó mi tutor durante las prácticas, se centraría en trabajar cada trimestre dos disciplinas filosóficas, de las seis especificadas por el texto legal: ontología y epistemología en el primero; antropología (científica y filosófica) y estética en el segundo; y ética y política, en el tercero y, como se habrá podido imaginar, el que nos

ocupa. El esquema del curso puede comprenderse en toda su amplitud a partir del primer anexo, que consiste en un mapa conceptual de estas seis disciplinas filosóficas, a las que se dedicarían dos unidades didácticas (una centrada en la filosofía antigua, otra en la moderna y contemporánea). El material serviría, como nos puede servir aquí, para ofrecer una visión de conjunto de la asignatura, ya que relaciona todas sus disciplinas a partir de sus objetos de estudio⁶. Y por este motivo sería un material excelente que trabajar con los estudiantes en el inicio del curso, como una manera de presentar la disciplina; que después se podría recuperar en la primera sesión de las unidades dedicadas a cada una, como podremos comprobar que se hace en esta. A su vez, y mediante la técnica de aprendizaje cooperativo llamada ‘Peticiones del oyente’ (de la cual podremos ver un desarrollo más concreto en la quinta sesión), podríamos fomentar la motivación de nuestros estudiantes al hacerlos decidir la disciplina que quieren estudiar, reflexionando sobre sus inquietudes a partir del mapa y marcando con ello el guion de la asignatura. Sin embargo, una actividad como esta resulta complicada no tanto en un nivel organizativo, sino simplemente por lo impredecible que resulta. Dado que no contamos con una serie de estudiantes que decidan el orden por nosotros, hemos tenido en mente el orden con el que las disciplinas se presentan en el esquema, manteniendo con ello la presentación histórica que Solana hace de las mismas.

Considerando, pues, lo dicho, la unidad que presentamos sería la novena en un total de doce unidades, y la primera dedicada a las reflexiones sobre la acción humana y nuestros objetivos en relación al mundo que nos rodea; después de dos trimestres dedicados, primero, a la realidad y nuestra forma de conocerla, y segundo a un saber más subjetivo, sobre el ser humano y su condición en esa realidad. Por ello, la primera sesión de esta unidad didáctica será una sesión especialmente centrada en el aprendizaje significativo, que ponga en relación tanto los contenidos desarrollados en estos dos trimestres con las nuevas temáticas a trabajar en el aula y, sobre todo, las inquietudes y los primeros convencimientos de nuestros estudiantes en torno a este tema.

Por otra parte, y para terminar, debemos tener en cuenta la distinción que estableceremos entre las dos unidades que se dedicarían a cada disciplina. Considero que distinguir tan, digamos, tajantemente, los desarrollos históricos de las diferentes disciplinas es el mejor medio para dar cuenta de las características específicas de cada periodo; y que en realidad la distinción no es tan tajante, dado que los desarrollos de la antigüedad se siguen estudiando en relación a los pensamientos y motivaciones (actuales) de nuestros estudiantes, y deben entenderse como un antecedente al que los desarrollos modernos y contemporáneos terminan por acabar refiriendo. Esta distinción, por último, afecta especialmente a esta unidad, dado que el concepto de bien, o al menos las reflexiones que se hacen en torno a él, tiene desarrollos muy diferentes en las dos épocas históricas. Por ello, en nuestras sesiones deberemos hacer lo posible por destacar que la investigación sobre el bien, apelando a Grecia, pregunta por los propios intereses del individuo, mientras que su investigación en la modernidad se centra preferentemente en una justificación o revisión de las normas que lo regulan. Como podrá verse, esta distinción no puede afectar a los desarrollos de la primera sesión, que se centra en exponer

⁶ El mapa se compone a partir de una de las reflexiones de Solana que he descrito antes (la que contempla el periodo presocrático como un momento en que se desarrollan las tres disciplinas, a partir de la reflexión sobre sus ideas clave: Física, Epistemología y Ética y Política, Ser, Verdad, y Bien) y la vinculación platónica entre el Bien, la Belleza, y la Verdad, que las presenta como el desdoblamiento de una misma idea, que toma distintas formas en función del punto de vista.

la función de la ética de una manera válida para los dos contextos históricos. Pero dejemos estas explicaciones para la exposición que hagamos de estos planteamientos.

Contenidos normativos y su desarrollo

Como se acaba de indicar, a lo largo de las dos Unidades Didácticas que componen las enseñanzas éticas de nuestra programación se trabajaran íntegramente los contenidos acerca de la Ética y la Filosofía de la Empresa. En la presente unidad, por lo tanto, se trabajarán aproximadamente la mitad de estos contenidos; y centrándonos en la filosofía antigua, donde veremos el origen de la ética y las diversas corrientes que pueden encontrarse en los primeros desarrollos de la disciplina. Los contenidos sobre la ética seleccionados son los siguientes:

La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral.

Relativismo y universalismo moral.

El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas.

La búsqueda de la felicidad.

Los contenidos seleccionados que versan en la Filosofía de la Empresa, por su parte, son los siguientes:

La filosofía y la empresa como proyecto racional.

El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.

Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos.

El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.

La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.

A partir de los contenidos seleccionados hemos realizado una concreción y ampliación, que tiene como resultado los contenidos que presentamos a continuación, ya ordenados según el orden con el que serán tratados en nuestras sesiones:

La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa.

La acción humana y la acción moral.

La Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral.

Las normas y las normas morales.

Aristóteles: relatividad del bien, el bien del ser humano.

Felicidad y virtud en Aristóteles: el término medio.

Eudaimonía: la figura del Daimon y la felicidad en la Antigua Grecia.

La búsqueda de la felicidad. La filosofía como una forma de vida.

Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos.

El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador.

El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas.

Relativismo y universalismo moral: las escuelas socrática y sofista en la definición del bien y la moral.

Autonomía y heteronomía moral: El conocimiento o la adecuación al bien en las escuelas socrática y sofista.

La sofística: La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.

Racionalismo o materialismo: la felicidad en el estoicismo y el epicureísmo.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Sesión 1

Bien, como hemos querido indicar en el apartado anterior, esta sesión no sería sólo la primera sesión de esta unidad didáctica, sino que sería también la primera sesión del tercer trimestre, después de la pausa por Semana Santa, la primera de las sesiones dedicadas a trabajar la ética y, finalmente, la primera de un gran bloque de contenidos que abarca el conjunto de este trimestre y se dedica a reflexionar sobre la acción humana y su relación con el resto de individuos. Por este motivo, esta unidad va a procurar convertirse en una introducción válida para todos estos campos. Por ello, en esta unidad no vamos a entrar todavía en la especificidad de la ética antigua, intentando, como hemos dicho, hacer una presentación de la ética y el bien que resulte válida para la ética de no importa qué periodo de la historia, que procuraremos en la siguiente sesión concretar en la ética antigua. En línea con esto, hay que destacar también que la presente unidad, de manera más general, hace las veces de introducción a los temas a trabajar en este tercer trimestre, presentándose como una reflexión sobre la acción de momento acotada al campo de la propia persona y sus inclinaciones; para lo que el espíritu de la ética antigua resulta tan adecuado.

Con esto en mente, debemos tener en cuenta que sólo por tratarse de la primera clase de una unidad didáctica resultaría ya conveniente realizar aquí un ejercicio de aprendizaje significativo que nos permita vincular los nuevos temas con los trabajados en unidades anteriores, presentándolos como una continuación de los mismos. Y que esto se hace tanto más necesario si tenemos en cuenta que esta clase es la primera después de dos semanas de vacaciones, lo que nos obliga a hacer lo posible por recuperar las dinámicas que se habrán disipado por la interrupción. En esta clase, por lo tanto, vamos a tener que procurar activar los conocimientos trabajados en el trimestre anterior, dedicados a la antropología, y con ello recuperar el clima de investigación y descubrimiento en común del que queremos revestir el aula. Además, no debemos dejar de tener en cuenta que, especialmente en un tema como la ética y el bien, los estudiantes y cualquier individuo disponen ya de una serie de supuestos, convicciones e intereses a los que debemos apelar para lograr una verdadera conexión y motivación con lo que queremos transmitir, y que resultan la base firme sobre la que iniciar nuestras reflexiones.

De esta manera, esta clase se va a centrar en un ejercicio de aprendizaje significativo aún más amplio que el comentado anteriormente, que nos permita trabajar y relacionar tres tipos de conocimientos: en primer lugar, los nuevos conocimientos que queremos transmitir en nuestras sesiones; después, lo ya trabajado y asimilado por los estudiantes en clases anteriores y, finalmente, los propios conocimientos y supuestos que pueden ostentar nuestros alumnos en torno a los temas a trabajar. Esto, antes que suponer una dificultad, nos ofrece ya una amplia base de asuntos a tratar, que a su vez permiten ser tratados de muchas maneras: es una condición ideal para una sesión magistral que, a partir de las aportaciones de los estudiantes, nos permite como docentes introducir un nuevo tema de forma amena y abierta. Dirigiendo preguntas sencillas a los estudiantes, y sobre temas que, en principio, ya conocen, además de procurar motivarles y potenciar su autoestima podemos dejarnos llevar por sus respuestas para ir profundizando poco a poco en los temas que nos interesan.

Contando, así, con la amplitud de temas que queremos tocar y relacionar en esta sesión, los contenidos e ideas a trabajar en ella han tenido que limitarse, y destaquemos también, que por tratarse de una sesión introductoria las actividades que aquí realicemos no serán evaluables. El objetivo, pues, de la presente sesión es simplemente asentar algunos de los términos clave que nos acompañaran en esta unidad y la siguiente. Y estos términos no son otros más que los presentes en el Mapa conceptual ya presentado, que emplearemos en esta sesión, y del cual el fragmento que nos interesa se encuentra también en el material que trabajaremos en esta sesión (el segundo anexo). Los términos ‘Ética’ y ‘Bien’ (y el término ‘moral’, que trabajaremos en comparación con ‘ética’) van a ser, así, los protagonistas de la sesión, y su tratamiento nos va a permitir presentar la ética como un estudio sobre el bien o la acción humana, anunciando con ello la investigación a la que nos vamos a dedicar en la siguientes sesiones, al tiempo que tocamos brevemente los primeros contenidos de la unidad (La filosofía y la empresa como proyecto racional. El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto vital y de empresa; la acción humana y la acción moral; la Ética como reflexión sobre la acción moral: carácter, conciencia y madurez moral; las normas y las normas morales), que nos permitirán ir comprendiendo la amplitud de una disciplina como la ética. Dado que en esta sesión nos vamos a dedicar a entablar una conversación con los estudiantes, y todo se centra por lo tanto en una lección magistral que se concreta en un breve ejercicio, considero innecesario realizar una temporalización de esta sesión, aunque no voy a dejar de indicar las derivas que se esperan en la discusión.

La clase debería comenzar con un test de ideas previo que nos permita vislumbrar tanto lo que recuerdan los alumnos del trimestre anterior como sus supuestos en torno a los temas que planteamos; y que al mismo tiempo nos permitiría introducir los temas que vamos a tratar. Una vez realizada esta breve introducción a la sesión, deberemos apelar al Mapa conceptual de las disciplinas filósóficas (el primer anexo) para centrarnos en la que nos ocupa, la Ética, y proceder a un análisis de los términos tal como lo hemos explicado. Para realizar este análisis de los términos nos valdremos de diccionarios online, que proyectaremos en la pizarra digital, y cuyas acepciones más importantes se han incluido en el material que presentamos en el segundo anexo. Aquí, se ha preferido incluir las frases tal como aparecen en las fuentes para que, a partir de las matizaciones que realicemos en la clase, los alumnos compongan las definiciones procedentes con sus propias palabras, en lugar de memorizar las que ya les presentamos. Se ha optado por dos diccionarios, el de la Real Academia, que dispone de un buscador propio en su página web, y las definiciones de Oxford Languages (que son las que presenta Google cuando se escriben los términos en su buscador). Con este ejercicio pretendemos mostrar a los estudiantes, además de nuestros contenidos, el valor de investigar y buscar información de forma crítica, comparando fuentes y sin sacar conclusiones precipitadas.

El primer término que investigar sería *Ethos*, apelando a la etimología del concepto que nos preocupa como una primera forma de aproximarnos a su significado. Una rápida búsqueda del término nos ofrece definiciones muy interesantes en los dos diccionarios nombrados. En Grecia, el término podría traducirse como ‘costumbre’ o ‘carácter’, y la definición dada corresponde, en los dos diccionarios, con lo que queremos mostrar como el objeto de reflexión de la Ética. Al mismo tiempo, esta definición, “Norma común de vida o de comportamiento que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma sociedad” (DRAE), nos ofrece diversos lugares desde los que comenzar a tratar los contenidos que nombramos. Nombrando el comportamiento humano, además de acotar

el campo de reflexión de la ética, podemos repasar los contenidos del trimestre anterior, centrado en la antropología (la acción humana y la acción moral). Por otra parte, la mención a la ‘norma común’ de la definición nos permitirá hablar de las normas y las normas morales, y aquí podríamos hacer uso del RRI del centro, como un ejemplo de conjunto de normas que nos serviría para distinguirlas de las normas morales, y que serviría para introducir la idea de Moral.

Vista la etimología, podremos pasar a estudiar propiamente el término que nos interesa. Por la íntima relación de los dos, en las definiciones de la Ética de los dos diccionarios aparece ya el término ‘moral’, por lo que no tardaremos mucho en empezar a trabajar con las dos palabras. Uno de los aspectos que más nos interesan de estas definiciones es que en ellas se reproduce la confusión entre estos dos términos. Para la RAE, la ética es tanto la disciplina filosófica que estudia el bien como el conjunto de normas que regulan el comportamiento (lo que para nosotros se correspondería con la moral), y lo mismo ocurre en las definiciones que nos ofrece Google y, aunque tal vez de forma menos notable, en las definiciones de ‘moral’. No se trata de un error, dado que estos diccionarios agrupan términos del discurso cotidiano, y aquí las dos acepciones son correctas; pero –como lo transmitiremos a los alumnos– en el caso de una disciplina concreta con una serie de vocabulario técnico, es preciso evitar esta confusión para poder comunicarnos con propiedad.

Así, deberíamos terminar concluyendo por indicar qué acepciones se corresponden con los conceptos que buscamos. En un razonamiento en el que fácilmente podemos guiar a los estudiantes, y hablando, por ejemplo, de las definiciones de la RAE, está claramente explicitado que la segunda es la disciplina filosófica que estamos explorando, y que la otra, por descarte, tiene que ser la definición de moral. A partir de aquí, podremos dedicarnos a buscar los matices que puedan aportar otras definiciones, y propondremos a los estudiantes que, a partir de las que tienen, compongan la suya y la escriban en el folleto. De esta forma terminaríamos de trabajar el último contenido restante, la Ética como reflexión sobre la acción moral.

Finalmente, en los últimos minutos de la sesión deberíamos dedicarnos a trabajar el concepto de Bien. Considerando lo anterior como una introducción a la ética de forma más general, con esto vamos a procurar establecer la que será la motivación a lo largo de las dos unidades centradas en ella, que procuraremos presentar como una investigación sobre el significado del concepto. Por nuestra parte, como docentes y en un sentido más teórico, debemos tener en cuenta el notable cambio de enfoque de las éticas en la antigüedad y la modernidad; aunque ahora preferimos limitarnos a la antigua y trabajar en su comparación con el inicio de la siguiente unidad, donde recuperaremos estos temas.

De cualquier forma, y volviendo al concepto de Bien, las cosas se vuelven un tanto más complicadas si seguimos por la vía de los diccionarios. La definición de bien que ofrece la RAE resulta llamativa por su oscuridad, lo que nos está hablando de que el Bien, contrariamente a lo que se puede pensar al usar el término en el día a día, es un concepto complejo, que requiere de cierta reflexión por nuestra parte. Dado, pues, que la vía de las definiciones en internet se torna insuficiente, propondremos a los estudiantes continuar la investigación por otros medios: en los últimos cinco minutos de la sesión nos dedicaremos a explicar el ejercicio que sigue a las definiciones en el material; que consiste en recabar información, como en una investigación aristotélica, que nos aporte una base sobre la que seguir reflexionando. Cada estudiante deberá recuperar una frase, procedente de cualquier fuente, donde se dé un uso a este término, y proponer su particular significado en este

contexto. Se trata de un ejercicio muy simple que, además de proporcionarnos material original para llevar la clase, pretende sacar la filosofía del aula, proponiendo a los estudiantes adoptar aquella actitud filosófica que se interroga y problematiza cuestiones que por su aparente simpleza se obvian en el discurso cotidiano.

Sesión 2

Esta clase está centrada en Aristóteles. Sin embargo, debemos indicar –recordando nuestra particular estrategia metodológica– que el uso que queremos hacer de este autor es más retórico que teórico. Antes que transmitir su doctrina, nuestra intención es servirnos de ella para perfilar las ideas de bien, de felicidad y de virtud, al tiempo que damos cuenta del carácter peculiar de la ética antigua en contraposición con la moderna. Para conseguir esto, en la clase desarrollaremos dos actividades diferentes, que consisten en una puesta en común del ejercicio propuesto a los estudiantes en la clase anterior, y un comentario de texto que se realizará primero en pequeños grupos y después con la totalidad de la clase. La puesta en común del ejercicio será más breve, y nos servirá para encaminar las reflexiones al lugar al que queremos concretarlas: teniendo en cuenta que en la sesión anterior no hemos entrado todavía en las peculiaridades de la ética antigua, dando una explicación sobre la ética pretendidamente válida para el conjunto de sus desarrollos en la historia, este sería el momento para comenzar a dar contexto a los desarrollos de la antigüedad. Tal sería el papel de Aristóteles, cuya presentación en esta clase tiene que servir para transmitir a los estudiantes las características esenciales de las doctrinas éticas de la antigüedad. El comentario de texto, por su parte, será útil para profundizar en algunas cuestiones más concretas que se derivan de esta primera explicación.

De esta manera, las frases de los alumnos van a servir para reproducir algunas de las argumentaciones de Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco*, que nos permitan presentar el bien tal como se concibe en la antigüedad. En particular, vamos a procurar trabajar con las reflexiones que se exponen en el primer libro de esta obra, centrándonos especialmente en lo expuesto entre 1097a y 1099b, donde se ponen en relación de forma muy simple el bien, la felicidad, y la virtud. Así, introducimos tres términos esenciales de la ética antigua que nos servirán para ir perfilando su carácter. Como una ética teleológica e individual, lo que debemos mostrar a los estudiantes con estas explicaciones es cómo las reflexiones sobre la acción humana que realizan los autores antiguos se centran en los fines o los resultados de esta acción, que el individuo desarrolla para alcanzar un fin que refiere a su propia vida. El comentario de texto servirá para profundizar en estas cuestiones, cerrando el tema de la virtud y presentando la felicidad y la forma de vida que acompaña a la filosofía, que serán tema de la siguiente sesión.

La temporalización de esta sesión es la siguiente: 15 minutos de puesta en común, 15 minutos de comentario de texto en grupos, 20 minutos de puesta en común del comentario. A continuación, presentamos los desarrollos que daremos a cada actividad.

Puesta en común del ejercicio

Una de las cosas más importantes que debemos anunciar a los estudiantes es que los desarrollos que realicemos a partir de esta sesión son propios de la Antigüedad, aunque dejemos para la unidad siguiente el contraste entre esta y la ética que desarrolla la modernidad. Sin embargo, esto será un asunto breve, que incluso podría haber sido ya

anunciado en la sesión anterior, en función del tiempo con que podamos contar al finalizarla.

Una vez establecido esto en el aula, los desarrollos de la sesión comenzarán desde las frases de los alumnos, pidiendo a algunos de ellos que presenten su frase y expliquen, como se indica en el ejercicio, el significado del término ‘bien’ que aparece en ella. Con esto, la intención es dar cuenta de lo mismo que señala Aristóteles en las primeras líneas de la citada obra: que –asimilando el bien al fin, a lo que tienden las cosas– existen muchos fines y, por lo tanto, muchos bienes que considerar. “Cada oficio y cada método y, del mismo modo, cada acción y cada libre elección parecen orientarse hacia algún bien. Por eso, certeramente, se ha dicho que el bien es aquello a lo que todos tienden” (1094^a). Analizando, así, las frases de los alumnos, en primer lugar tendremos que dar cuenta de la multitud de significados que el bien puede tener, para procurar justo después vincularlos con ese objetivo o función de las cosas de las que se predica –lo que es, al fin y al cabo, explicar la teleología de la ética antigua sin necesidad de exponer este término a los estudiantes– y, por último, terminar por indicar, como el autor, las relaciones causales que se establecen entre fines y que subordinan unos a otros, así como la necesidad de encontrar aquel bien superior, que se prefiere por sí mismo y no en relación a otra cosa.

Asentados estos principios, sería el momento de volver a las reflexiones que se plantearon en la sesión anterior, para pasar a trabajar sobre el ser humano, su acción y lo que esta investigación puede decir sobre ellas. Así, “si existe algún fin causal de nuestras acciones, preferido por sí mismo y los demás por él, [...] es evidente que será lo bueno y lo mejor” (1094^a). Con esto, no hacemos más que concretar las reflexiones anteriores al campo de conocimiento que nos ocupa. Que el bien sea aquello a lo que nuestras acciones tienden, de momento, no dice mucho sobre el bien, y solo aplica lo que hemos dicho antes a nuestro caso. Así, la tarea sería encontrar aquel bien, que se prefiere por sí mismo y no por otra cosa, en lo que refiere a los comportamientos y las acciones humanas. Aristóteles no tarda mucho en exponer en qué consiste este bien, y de la misma forma en nuestra sesión no daremos muchos rodeos para llegar hasta él. Poniendo estas palabras en la boca del autor, rápidamente expondremos que el bien del ser humano es, precisamente, la felicidad:

Esto es la felicidad: lo que se muestra más eminente y lo que se nombra como tal, y nunca por lo demás; mientras que las estimas y los placeres y toda otra perfección cualquiera, aunque parece que las escogemos por sí mismas –porque las deseamos aunque ninguna ventaja resulte de ellas–, lo cierto es que las buscamos en vista a la felicidad material y moral porque consideramos que somos felices por medio de ellas. Por el contrario, la felicidad no está en aquellos deleites ni en lo peculiar de todo eso. (1097a-1097b)

Finalmente, y con la felicidad ya establecida, queda plantear la noción de virtud, que será presentada de manera más breve dado que en el comentario de texto será tratada con más profundidad. Teniendo en cuenta lo que habríamos dicho hasta ahora, plantear este término será mucho más simple. Relacionada con la función de los objetos, la virtud se presenta como la excelencia en esta (1098a); teniendo, así, en cuenta que la felicidad es el objetivo o el bien que orienta las acciones humanas, la virtud, o virtudes, serán aquellas capacidades que permiten al ser humano actuar conforme a su función, bien, y alcanzar esta felicidad. Sobre la virtud considerada como un hábito, y la forma, el término medio, que le da el autor, hablaremos ampliamente en el siguiente ejercicio.

Comentario de Texto

Antes de entrar, propiamente, en las consideraciones teóricas que desarrollaremos a partir de este ejercicio, parece necesario mencionar los aspectos técnicos del mismo, que nos permitirán dar forma a sus objetivos. Se trata del primer ejercicio evaluable que desarrollaremos en las sesiones, y que valoraremos a partir de un Diario de Clase donde comprobaremos las actitudes y comportamientos que desarrollen los alumnos tanto en el primer trabajo en grupos reducidos como, después, en la puesta en común con el conjunto de la clase. Con este ejercicio queremos valorar el estándar de aprendizaje Est.FI.6.3.5, “Reconoce en los textos de Baltasar Gracián su interpretación de la ética aristotélica y la importancia del ingenio para el desarrollo moral e intelectual del individuo”; que es una de las concreciones del criterio FI.6.3, “Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral”; y es también el lugar donde trataremos, como se puede imaginar, los contenidos que nombran al autor: “Aristóteles: relatividad del bien, el bien del ser humano”, y especialmente “Felicidad y virtud en Aristóteles: el término medio”.

Teniendo en cuenta lo que reza el estándar, este comentario de texto se centrará en un fragmento adaptado del primer libro de *El Criticón*, “La primavera de la niñez y el estío de la juventud”, de Baltasar Gracián (1938). El fragmento original es parte de la Crisis Quinta de esta obra, y discurre entre las páginas 172 y 180 de la edición citada. Aquí, los dos protagonistas desembarcan por primera vez en España. Después del encuentro entre los dos protagonistas y un repaso a las temáticas naturalistas, Gracián aprovecha el desembarco para tratar las cuestiones de la vida humana y social, una “Entrada del mundo” donde se contemplan nociones éticas como es el caso de la virtud, protagonista del fragmento. Cabe destacar, por otra parte, que la frase que da título a la unidad donde se enmarca este ejercicio, “No envidies lo que no conoces, ni lo llames felicidad hasta que sepas en qué para”, pertenece también a este capítulo (aunque no es parte del fragmento seleccionado).

Hay varios motivos para haber optado por una adaptación del texto. El primero, que se trata de una obra compuesta hace cuatro siglos, en español, y que las ediciones actuales del mismo (cosa que no ocurre, por ejemplo, con el Quijote, posiblemente porque se trata de un libro menos conocido) conservan el estilo y la escritura propia del español del siglo XVII, lo que dificulta y desmotiva la lectura de los lectores de a pie, por no hablar de lo que haría con nuestros estudiantes. El segundo motivo, que el texto seleccionado abarca casi la totalidad del capítulo, por lo que ha sido necesario resumir y prescindir de las partes menos relevantes y significativas para nuestro propósito. Como resultado, hemos redactado un texto compuesto en el español actual, con un estilo narrativo y alegórico propio del texto original que facilitará la lectura por parte de los alumnos y el encuentro con las temáticas que pretendemos para el ejercicio.

Estas temáticas, como reza el estándar que queremos evaluar y hemos indicado más arriba, no son otras más que la interpretación de la ética aristotélica que realiza Gracián, y en concreto en lo referente a la virtud. Nuestra intención, aquí, es profundizar en esta noción de forma colaborativa, para lo que el texto se ha dividido en tres fragmentos que trabajarán, a partir de las preguntas propuestas para cada uno, diferentes grupos de tres o cuatro estudiantes durante unos quince minutos, y que será puesto en común en los últimos veinte minutos de la sesión. Estos tres fragmentos, y sus preguntas guía, han sido

incluidos en el tercer anexo de este trabajo. A continuación, ahora sí, planteamos las líneas teóricas que guiarán esta interpretación del texto.

Si bien los dos últimos fragmentos del texto son el lugar donde profundizaremos en la idea de virtud y de término medio, el primero resulta especialmente relevante porque aquí podemos comenzar a plantear la idea de una forma de vida que acompaña a la filosofía, que será el tema esencial de la próxima sesión. Aquí se cuenta como Critilo, que esperaba encontrar dos sendas por las que discurrir, termina perdido porque acaba encontrándose con tres. En el carácter profundamente metafórico de Gracián en esta obra, esto es una mención tanto a la ética antigua, en general, como a la particularidad establecida por Aristóteles de la virtud como el término medio, que introduce, siguiendo con la metáfora, este tercer camino. En este fragmento y sus preguntas nos centramos, sin embargo, en la primera cuestión y las dos vías que se mencionan. Las dos vías no son más que la distinción entre la vida del sabio y los demás seres humanos, virtud y vicio; presentada por el texto como una vía complicada, en comparación con las facilidades de la vía del vicio, con las preguntas buscamos que relacionen el uso de la razón y el intelecto, el “dictamen de la razón”, tal como lo nombra el texto, con esta vía de la virtud, en cuyo final se encuentra la felicidad. Así, estaríamos hablando también de hábito que Aristóteles plantea en torno a la virtud, como una cuestión que se ejercita y se realiza en todo el transcurso del camino, de la vida. Este sería el lugar, si la situación del aula lo permite, para sacar a colación una cita de Aristóteles, de aparente simpleza y obviedad, pero con muchísima fuerza en un nivel tanto simbólico como retórico:

Del mismo modo que en las Olimpiadas no son los más hermosos, ni los más fuertes los que son coronados, sino los que compiten (y entre estos sólo algunos vencen); igualmente, lo bello y lo bueno de la vida sólo lo alcanzan los que actúan de manera apropiada, siendo así la vida de estos agradable por sí misma. (1099a)

Mientras el fragmento anterior trataría el tema de la filosofía como una forma de vida sólo superficialmente, reservando una explicación más detenida de lo mismo para la siguiente sesión, la intención de los dos fragmentos siguientes sí que es profundizar para poder dar por concluido el trabajo sobre la noción de virtud. Aquí veremos, como hemos comentado, una explicación del término medio que Aristóteles plantea como la forma que debe tomar la virtud. Los estudiantes que trabajen el texto B, tal vez más simple, trabajarán, digamos, el enunciado de esta idea a partir de una serie de aforismos que en la narración entran en escena cuando los protagonistas de la historia se encuentran perdidos. Lo que les pediremos, después de una recopilación de estos aforismos, será una interpretación donde se pueda discernir su enseñanza principal, que no es otra más que el valor de buscar la moderación, el centro, en los diferentes aspectos de la vida.

Comprenderemos la profundidad del mensaje de este fragmento cuando, en la puesta en común, sea trabajado junto al tercero. Aquí, lo que encontramos es una aplicación de esta noción de término medio a las diferentes virtudes, que sirve de ilustración y da el contexto necesario a lo que estábamos planteando. A medio camino entre la Temeridad y la Cobardía, dice el texto, se encuentra la Fortaleza, la virtud que sirve de base sobre la que se establecen las demás, y sobre las que se sitúa la serena felicidad, también a medio camino entre el Llanto y la Risa. La apelación a esta virtud podría ser susceptible de ampliarse con una breve mención al resto de las mismas, a las que Aristóteles dedica la mayor parte de su Ética. Si la situación lo permite y los alumnos están interesados, podríamos terminar de completar esa columna que nombra el texto con referencias a la Templanza, la Generosidad, la Mansedumbre o la Justicia, por ejemplo. De cualquier

manera, la intención es que, tras el comentario de texto, haya quedado establecida una visión general de la Virtud, como la capacidad de encontrar, gracias a aquel dictamen de la razón nombrado en el primer fragmento, el término medio que nombra el segundo en las diferentes situaciones, y que permite al ser humano vivir de acuerdo a sus fines, objetivos, y en última instancia alcanzar la felicidad.

Con esta clase hemos procurado asentar, a partir de la teoría de Aristóteles (que en el nivel de simpleza que requiere una clase de secundaria no resulta diferente a la de pensadores que se mueven en su línea) los que son los principios básicos y las relaciones que entre ellos se establecen en las reflexiones sobre la acción y la vida humana de los autores antiguos. Además, hemos puesto las primeras pinceladas para hablar del carácter eminentemente práctico de la filosofía antigua, un tema esencial en la tercera sesión.

Sesión 3

El texto trabajado en la sesión anterior, aunque centrado en las nociones aristotélicas de la virtud y el término medio, hace una mención muy llamativa de la felicidad, que se sitúa en la cúspide del camino de la virtud. Dado que no terminamos de explicar este término, nuestra intención para dar comienzo a esta clase sería introducirlo en la discusión para preguntar a los estudiantes sus consideraciones sobre su significado. Con esto, deberíamos pronto pasar a hablar del concepto griego, *eudaimonia* –dado que su significado es algo diferente a lo que puede entenderse con su traducción al español–; y después a terminar de delimitar ese carácter eminentemente práctico de la filosofía antigua. Tras esta pequeña lección magistral, de la que a continuación pasaremos a exponer el contenido teórico, realizaremos un ejercicio con los estudiantes que hemos llamado “Preguntas existenciales” (cuyo material puede encontrarse en el cuarto anexo), y dedicaremos los últimos minutos de la sesión a explicar la disertación que tendrán que presentar los estudiantes para la evaluación de esta unidad.

La temporalización de estas actividades es la siguiente: 20 minutos de clase magistral, 25 minutos de la actividad “Preguntas Existenciales” y 5 minutos de la explicación de la disertación.

Así, durante veinte minutos nos dedicaremos a esta lección magistral. De acuerdo con lo que hemos dicho, aquí trabajaremos dos de los contenidos de la unidad: “Eudaimonía: la figura del Daimon y la felicidad en la Antigua Grecia” y “La búsqueda de la felicidad. La filosofía como una forma de vida”. Esta sesión va a ser la que permita terminar de explicar a los alumnos el carácter y motivaciones de la ética antigua, por no decir de la filosofía en general. Será el punto sobre el que en las sesiones siguientes podamos dedicarnos a comparar posturas filosóficas.

La sesión, de esta manera, comenzará recuperando la idea de felicidad como el bien del individuo para interrogarnos acerca de su significado. Acudiremos, pronto, a la noción de *eudaimonía* para procurar continuar con nuestra investigación y tratar de desentrañar su significado en el imaginario griego. Para las explicaciones que desarrollemos a este respecto, nos inspiramos por las siguientes líneas de Arendt, en *La Condición Humana*:

Eudaimonia no significa ni felicidad ni beatitud; no puede traducirse y tal vez ni siquiera pueda explicarse. Tiene la connotación de santidad, pero sin matiz religioso, y literalmente significa algo como el bienestar del daimon que acompaña a cada hombre a lo largo de la vida, que es su distinta identidad, pero que sólo aparece y es visible a los otros. Por lo tanto, a diferencia de la felicidad, que es un modo pasajero, y a diferencia de la buena fortuna, que

puede tenerse en ciertos momentos de la vida y faltar en otros, la eudaimonia, al igual que la propia vida, es un estado permanente de ser que no está sujeto a cambio ni es capaz de hacerlo. (p. 216)

Nuestra intención, con estas explicaciones, no es más que mostrar a los estudiantes la amplitud del término del que habla Aristóteles y al que nos hemos referido en la sesión anterior; mucho mayor que lo que puede entenderse con su traducción, en profunda relación con la vida y, entendemos, la forma en que se lleva a cabo. A su vez, la mención a la figura del Daimon, indispensable si se apela a la etimología del término griego, como una figura semidivina, que se sitúa detrás de nuestra cabeza y nos es por lo tanto invisible, pero que al mismo tiempo encierra algo así como la identidad y el destino personal; es un intento por apelar a la interioridad y fomentar la introspección de nuestros estudiantes.

Asentada, de esta manera, la idea de felicidad según su significado griego, el alcance de la pregunta por el bien que introducimos en las sesiones anteriores ha cobrado toda su relevancia, como una pregunta, al fin y al cabo, por la manera en que el ser humano debe dirigir su vida. Este sería, por lo tanto, el momento ideal para terminar de delimitar este carácter práctico de la filosofía antigua, que realizaremos en esta segunda parte de esta pequeña lección magistral. Las explicaciones que aquí referimos se guían por los desarrollos de la obra de Pierre Hadot, *¿Qué es la filosofía antigua?*, una obra que ha resultado de especial relevancia para el desarrollo de la unidad didáctica en este trabajo, por su sintonía con nuestro enfoque de la asignatura.

El tema esencial que debemos remarcar es, como hace el autor en la obra, la profunda vinculación entre las reflexiones teóricas y el modo de vida que las pone en práctica, como dos entidades inseparables:

El discurso filosófico teórico nace, pues, de esta inicial opción existencial y conduce de nuevo a ella en la medida en que, por su fuerza lógica y persuasiva, por la acción que pretende ejercer sobre el interlocutor, incita a maestros y discípulos a vivir realmente de conformidad con su elección inicial, o bien es de alguna manera la aplicación de un cierto ideal de vida.

Quiero decir, pues, que el discurso filosófico debe ser comprendido en la perspectiva del modo de vida del que es al mismo tiempo medio y expresión y, en consecuencia, que la filosofía es en efecto, ante todo, una manera de vivir, pero que se vincula estrechamente con el discurso filosófico. (p. 13)

De esta manera, la felicidad y la virtud también quedarán completamente definidas. La felicidad, *eudaimonia*, se busca con la adopción de esta forma de vida filosófica, que pone en práctica y al mismo tiempo justifica la reflexión e indagación sobre las realidades que nos ocupan. La virtud, por su parte, queda como la capacidad para actuar en conformidad con las reglas que nos damos y debemos seguir, o sea como la herramienta que nos permite poner en práctica esta forma de vida. La imagen, finalmente, que queremos dar de la filosofía es la que trasmite una frase del texto trabajado en la sesión, que presenta el dictamen de la razón como “el más fiel amigo que tenemos”; se trata de mostrarla como una reflexión realizada para comprender nuestra realidad, pero que se realiza principalmente para discernir el modo en que debemos dirigirnos en ella.

Preguntas Existenciales

Aunque no podamos pretender que nuestros alumnos adopten un modo de vida filosófico como el descrito, nuestra intención con estas consideraciones es motivar la reflexión e indagación de los estudiantes sobre sus propios asuntos, como una forma de capacitarlos para emplear las herramientas facilitadas a lo largo del curso en problemas

reales y cotidianos con los que tienen que convivir. De acuerdo con esto, el ejercicio que presentamos a continuación busca tener la forma de un ejercicio espiritual, tal como lo describe Hadot en su obra:

En las siguientes páginas aparecerá a menudo una noción, la de ejercicios espirituales. Designo con este término las prácticas, que podían ser de orden físico, como el régimen alimentario, o discursivo, como el diálogo y la meditación, o intuitivo, como la contemplación, pero que estaban todas destinadas a operar una modificación y una transformación en el sujeto que las practicaba. (p. 13-14)

Si bien, debemos matizar, es complicado hacer que una clase de treinta alumnos realice sin irregularidades un ejercicio que cumpla con alguna de estas características, la intención de las “Preguntas existenciales” es, entre otras cosas, preparar un caldo de cultivo que potencie que estas meditaciones se produzcan en la intimidad de los estudiantes. De esta manera, la intención del ejercicio es guiar a los estudiantes en el desarrollo de una serie de preguntas que plantear en el momento de reconocer una determinada posición vital para, por ejemplo, tomar una decisión importante. Se trataría, de esta manera, de un ejercicio especialmente centrado en la evaluación psicoevolutiva de nuestro alumnado.

Este ejercicio puede realizarse gracias a la presencia de toda una serie de contenidos, criterios y estándares de evaluación referentes a la filosofía de la empresa, que resultan muy acordes a sus pretensiones. Con este ejercicio queremos trabajar dos contenidos, “Los procesos de cuestionamiento y la importancia de la definición de objetivos” y “El diseño de un proyecto, vital y laboral. El papel de la Estética en el desarrollo del pensamiento creativo e innovador”. Se trata en los dos casos de contenidos referentes a este campo de la filosofía, y ocurre lo mismo con la mayor parte de los criterios y estándares seleccionados, que son los siguientes:

Crit.FI.6.18. Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o proyecto, vital o empresarial, facilitando los procesos de cuestionamiento y definición de las preguntas radicales y las respuestas a las mismas.

Est.FI.6.18.1. Plantea correctamente los interrogantes filosóficos radicales que deben estar a la base de la creación de un proyecto, tanto vital como laboral, como ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser? y sabe argumentar la defensa de las respuestas.

Crit.FI.6.19. Comprender el valor de la teoría del conocimiento, la razón crítica y la lógica para introducir racionalidad en el origen y desarrollo de un proyecto.

Est.FI.6.19.1. Diseña un proyecto, vital o empresarial, sobre la base de la filosofía, valorando la íntima relación entre los pensamientos y las acciones, entre la razón y las emociones, a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico.

Si se analizan brevemente estos contenidos y criterios, podemos comprender que su función en el currículo oficial es trabajar las maneras en que lo aprendido de las diferentes disciplinas filosóficas, planteadas a lo largo del curso, se pueden poner en práctica para el análisis y la evaluación de determinadas situaciones vitales personales, colectivas o empresariales. Por este motivo resultan tan acordes al enfoque adoptado en esta unidad y especialmente en esta sesión, y se convierten en los protagonistas de este ejercicio. La evaluación de los mismos, por otro lado, se realizará como la del comentario de texto, en un Diario de Clase que nos permita observar los comportamientos pretendidos en el trato y el trabajo colaborativo con otros estudiantes.

De esta manera, el procedimiento de este ejercicio sería algo tan simple como, en la segunda mitad de la sesión que reservamos para hacerlo, proponer a los estudiantes que, con sus parejas, respondan a las preguntas planteadas en el material (el cuarto anexo). Estas preguntas surgen de una canción (*¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos?*, de Siniestro Total) que será escuchada en clase con los estudiantes, y que se dedica, a modo de broma, a plantear dilemas filosóficos, preguntas sin respuesta y problemas existenciales, sin ofrecer nada que se parezca a una respuesta y queriendo indicar que a esto se dedica la filosofía. Nuestras preguntas parten del estribillo, donde se encuentra el nodo de problemas existenciales que da título a la canción, “¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos?”; y la intención de las mismas es ir acotando poco a poco y en torno a la propia individualidad del estudiante una serie de preguntas sobre las que reflexionar (más o menos explicitadas por uno de los estándares seleccionados, el Est.6.18.1: “¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser?”). El ejercicio, así, se presenta como un acercamiento progresivo, mediante preguntas de respuesta breve y en muchas ocasiones binominal, a las preguntas existenciales que deberían ayudar a ilustrar el desarrollo de cualquier proyecto, vital o colectivo.

Disertación

Para terminar, en los últimos minutos de la clase nos dedicaremos a explicar la disertación que los estudiantes tendrán que realizar en esta unidad. Como puede comprobarse en el quinto anexo, la disertación viene acompañada de una serie de pequeños ejercicios o pautas que tienen por objetivo orientar a los estudiantes en el desarrollo de su texto. Sin embargo, debemos indicar que realizar estos ejercicios no sería del todo necesario, dado que nuestra intención es evaluar la composición que realicen a partir de la pregunta planteada, y los estudiantes podrían decidir afrontarla por su cuenta. Esta pregunta, como puede imaginarse, viene muy en relación con los desarrollos que hemos dado a los contenidos en la unidad y especialmente a lo desarrollado en la lección y el ejercicio de esta sesión: “¿Cuál puede ser el papel del pensamiento en la dirección de nuestra vida?”. Plantearla en esta clase es otra manera de vincular las temáticas a tratar aquí con las lecciones y ejercicios que hemos desarrollado en clase. Así, dedicaríamos los últimos minutos de nuestra sesión a plantear la pregunta y resolver dudas sobre la misma o los ejercicios propuestos.

A diferencia de los ejercicios vistos hasta ahora, y como hemos procurado dejar claro en la metodología, la disertación por sí misma es ya un instrumento de evaluación que determinará una cuarta parte de la nota de esta unidad. Nuestra intención, con ella, sería tratar los cinco primeros contenidos propuestos para la unidad, sumado a aquellos que el alumno quiera incorporar a su argumentación. Al mismo tiempo, con la disertación evaluaríamos tres criterios y tres estándares de aprendizaje, que son los siguientes:

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.

Est.FI.6.1.1. Reconoce la función de la racionalidad práctica para dirigir la acción humana, si bien, reconociendo sus vínculos ineludibles con la razón teórica y la inteligencia emocional.

Crit.FI.6.23. Conocer y valorar la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.

Est.FI.6.20 3.1. Comprende y valora la importancia de la razón crítica para el avance de un proyecto personal y colectivo.

Crit.FI.6.24. Valorar la función e importancia de las personas emprendedoras e innovadoras para la construcción y avance de una cultura y la transformación de la realidad.

Est.FI.6.24.1. Valora y diserta sobre la importancia del trabajo para desarrollarnos como seres humanos, para el avance de una cultura y para transformar la realidad.

Como puede comprobarse, todos ellos se centran, de una u otra manera, en la vinculación que se establece entre el pensamiento y la acción humana, que constituye el centro de nuestra pregunta y es, a grandes rasgos, el enfoque esencial que adopta esta unidad, además del tema clave de esta sesión en particular. No queremos evaluar, pues, el conocimiento de los contenidos, sino el uso que se hace de ellos para responder a la pregunta y relacionar los dos aspectos de la experiencia humana, tal como hemos procurado realizar desde el enfoque adoptado en la unidad, y haciendo que las reflexiones, más formadas, de los alumnos vuelvan sobre los problemas que empleamos en el inicio para desarrollarlas. La rúbrica con la que evaluaremos esta disertación (y cualquier otra disertación que se realice a lo largo del curso) es la que se presenta en el séptimo anexo.

Se trata, finalmente, de un ejercicio pensado para trabajar en casa y autónomamente, donde podremos comprobar tanto la comprensión de la materia de los estudiantes –y con ello, sobre todo, si hemos transmitido correctamente lo que pretendíamos– como su destreza para la producción escrita y su capacidad para trabajar, fuera del aula, según el modelo que proponemos y de forma autónoma. Pensando precisamente en esto se desarrollaron los ejercicios: a través de los ocho puntos trazados, el estudiante avanzará desde el análisis de la cuestión hasta la puesta en juego de los argumentos en el cuerpo de su texto, alentando y dando las pautas para un trabajo pausado y diferenciado que permita enfrentar preguntas en apariencia complejas como la planteada. Para el desarrollo de la disertación se dejaría, por último, un plazo aproximado de catorce días, que correspondería aproximadamente con el final de esta unidad didáctica, de manera que los estudiantes puedan contar con todo lo aprendido a lo largo de las sesiones.

Sesión 4

Una vez establecido el paradigma en el que se mueven las reflexiones éticas de la antigüedad, sería el momento de comenzar a plantear doctrinas filosóficas sobre las que poder construir un debate en la última sesión. Esto se correspondería con la segunda parte de nuestra investigación, que después de descubrir el marco en que debe entenderse pasa a trabajar los desarrollos específicos de ciertas corrientes de pensamiento. Se tratará de un trabajo con doctrinas opuestas –o al menos muy propensas a la discusión y el desencuentro–, al que dedicaremos dos sesiones y que nos permitirá personificar e ilustrar los problemas esenciales que moderarán el debate. Así, trataremos las posturas platónica y sofista (identificadas en Platón y Protágoras) en esta sesión, y las posturas estoica y epicúrea en la siguiente. Por otra parte, en esta sesión nos centraremos en el problema de la virtud, y dedicaremos la siguiente al problema de la felicidad.

Dicho esto, podemos dedicarnos ya a extendernos en los desarrollos que daremos a esta sesión. Teniendo en cuenta que aquí trabajaremos con Protágoras y Platón, puede haberse imaginado que será una clase centrada en la Grecia Clásica, y en concreto en la pentacontecia ateniense. Los contenidos que queremos trabajar son los siguientes:

El origen de la Ética occidental: Sócrates versus Sofistas.

Relativismo y universalismo moral: las escuelas socrática y sofista en la definición del bien y la moral.

Autonomía y heteronomía moral: El conocimiento o la adecuación al bien en las escuelas socrática y sofista.

La sofística: La importancia del diálogo y de la defensa argumentativa de proyectos, fines y medios.

Y nuestra intención es organizar los cincuenta minutos de la sesión en torno a un 1 2 4 que permita el aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Al mismo tiempo, se trata de un ejercicio que pone en juego habilidades del pensamiento como el juicio y la clasificación, que se desarrollaran cuando pidamos a los estudiantes una interpretación de las doctrinas planteadas en base a lo explicado en sesiones anteriores. Se tratará de una actividad, como el comentario de texto y “Preguntas existenciales”, evaluable a partir de un Diario de clase, y para la que haremos uso, en este caso, de los siguientes estándares y criterios:

Crit.FI.6.1. Identificar la especificidad de la razón en su dimensión práctica, en tanto que orientadora de la acción humana.

Est.FI.6.1.2. Explica el origen de la Ética occidental en el pensamiento griego, contrastando, de forma razonada, la concepción socrática con la de los sofistas.

Crit.FI.6. 3. Conocer y explicar las principales teorías éticas sobre la justicia y la felicidad y sobre el desarrollo moral.

Est.FI.6.3.1. Expresa de forma crítica las argumentaciones de las principales teorías éticas sobre la felicidad y la virtud, razonando sus propias ideas y aportando ejemplos de su cumplimiento o no.

La clase, teniendo esto en cuenta, se dividiría en una breve exposición magistral, donde dos dedicaríamos a contextualizar y exponer los puntos de las doctrinas que nos interesan; seguido del tiempo que requieren los estudiantes para realizar el ejercicio y, finalmente, una puesta en común. La temporalización sería, con esto, la siguiente: 20 minutos de charla magistral, 15 minutos para el ejercicio y 15 para la puesta en común.

En lo que refiere a la contextualización y la explicación inicial, debemos indicar que las presentaciones aquí servirán para dar a los desarrollos que hemos llevado a cabo el matiz político que les faltaba; aunque una explicación y trabajo más detallados sobre esto se reserva para las últimas unidades de la programación, dedicadas a la política. Entre otras cosas, por este motivo nos decantamos por trabajar con la virtud en esta sesión, y nos centramos en la virtud de la justicia. También debemos tener en cuenta que, en un ejercicio de aprendizaje significativo, los argumentos que queremos exponer en esta sesión se sostienen sobre argumentos ya planteados en otras sesiones, por lo que las nociones de Eidos platónico o su teoría de las almas, junto a las nociones de kairós o del hombre medida protagóricas, por ejemplo, ya serían conocidas por los estudiantes.

El contexto, pues, de la Grecia clásica y la pentecontecia ateniense ya habría sido trabajado con los estudiantes, pero procuraremos recordarlo para sacar a relucir, una vez más, la vocación política compartida por las dos corrientes filosóficas, que probablemente sea una de las pocas cosas que tienen en común. Mientras los sofistas eran defensores de la democracia, y su trabajo, dedicado a formar al público para permitirle participar en la política, se basaba en ella; Platón fue un férreo adversario de la misma. “Como Protágoras, Platón dedicó su actividad profesional a la enseñanza, no en el espacio abierto de los sofistas, sino en un espacio especialmente diseñado, la Academia, para formar y forjar a los consejeros que había de poner en práctica su modelo alternativo de

organización social” (Solana, 2000, p. 9). En este punto, lo que es preciso remarcar es la diferencia de origen de nuestros autores, que determina su intención política. Para esto nos dejaremos inspirar por las palabras de Onfray en la primera parte de su *Contrahistoria de la Filosofía*, en especial en la “Reparación a los sofistas” que realiza en el capítulo dedicado a Antifón: “No hay que olvidar la extracción aristocrática de Platón, pues ella explica muchas cosas, sobre todo su desprecio de los sofistas, que cobran por sus lecciones. En efecto, todos provienen de la clase media y ninguno dispone, como Platón, de ingresos familiares que le permitan vivir sin trabajar ni obtener dinero de sus talentos y saberes” (p. 90).

Destacaremos, pues, que Platón buscaba un saber para las élites políticas, de formas o figuras que contemplar a la hora de llevar a cabo los actos de justicia que requiere un gobernante:

estas Formas son sobre todo los valores morales, que fundamentan nuestros juicios acerca de las cosas de la vida humana: se trata ante todo de intentar determinar, en la vida del individuo y de la ciudad, gracias a un estudio de la medida propia de cada cosa, esta tríada de valores que se presenta de punta a punta de los diálogos: lo que es bello, lo que es justo, lo que está bien. El saber platónico, a semejanza del saber socrático, es ante todo un saber de los valores (Hadot, 1998, p. 88).

Como debe entenderse, el acceso a estas formas está restringido a una serie de individuos, los filósofos, que dedican su vida a su contemplación y son, por lo tanto, quienes deberían gobernar. “La doctrina protagórica del hombre medida, por el contrario, es la más radical expresión de la igualdad. Toda su teoría apunta a que la igualdad es el concepto clave en la vida política, que significa la intervención igualitaria de todos en la construcción de la axiología y la normatividad” (Solana, 2013, p. 62). Puede decirse, de hecho, y siguiendo de nuevo a Solana, que el conjunto de las reflexiones del sofista tiene por objetivo construir y dar forma al edificio teórico que debía justificar y regir el funcionamiento del modo de vida democrático; aunque este edificio fuera desterrado de la historia, derrumbado y sustituido por el platónico tras la guerra que le declara, y vence, el “filósofo de sangre azul” (la expresión es de Onfray).

Los desarrollos sobre la virtud de estos autores se derivan fácilmente de esta contextualización. Platón “estaba convencido de la perversión del sistema democrático. Explicaba en sus obras la necesidad de que las decisiones políticas y legales sean restringidas a un experto o grupo de expertos y que la masa de ciudadanos se dedique a su trabajo y a su profesión, porque no todos tienen capacidad para la política” (Solana, 2000, p. 8). Su teoría de la tripartición del alma y las virtudes que la acompañan resulta, desde este punto de vista, una forma de justificar el sistema político que propone; planteando la virtud como una cuestión de esencias, que depende de la particular caracterización del individuo y que no resulta, por lo tanto, igual para todos. La virtud política, por lo tanto, quedaría reservada a un pequeño grupo de individuos dentro de la sociedad. El esquema que hemos propuesto como modelo de la virtud griega se mantiene, y cada uno debe, según este, acomodarse a la virtud que lo determina, por lo que el pueblo tiene que seguir siendo pueblo y los gobernantes, gobernantes.

Por su parte,

Protágoras defendía que todos participan de la virtud política y que su desarrollo ni es automático ni está determinado por la naturaleza, sino que depende del aprendizaje y del esfuerzo de cada individuo. En la historia de nuestra especie, todos, aunque distintamente, hemos adquirido la virtud política, pero no como una dotación fija y estable, sino como un germen que debe desarrollarse. (Solana, 2000, p. 86)

Si bien hay una serie de virtudes, las virtudes técnicas, que están repartidas de forma desigual entre los hombres, el punto esencial de su doctrina es que la virtud política, en la medida en que se desarrolla con la vida junto a otros seres humanos, sí que se encuentra por igual en todos los individuos, en tanto que parte de una sociedad. Protágoras, de hecho, se presentaría como un profesor de esta virtud política, que se puede enseñar porque ella resulta del aprendizaje social. Las indicaciones que dimos sobre la noción de virtud en Grecia, de nuevo, se mantienen, pero podemos comprobar como el desarrollo resulta tan diferente al del esencialismo platónico: en este caso, la virtud, como la capacidad para lograr la excelencia en las acciones, está al alcance de todos los individuos. De igual manera, las nociones de bien, o de justicia, no son entidades ajenas a las que debemos aproximarnos poco a poco, encontrando en ellas las pautas con las que dirigirnos en la práctica, sino que se componen a partir del acuerdo entre aquellos que hacen uso de ellas, y por lo tanto no dependen de las consideraciones de un solo individuo, el filósofo rey que se dedica a contemplarlas: “La teoría protagórica es la más clara expresión en favor del convencionalismo: porque los hombres son iguales, la vida social no puede basarse sino en el acuerdo” (Solana, 2013, p. 62).

Con esto, estaríamos sentando las bases para centrarnos en los modelos de estado que se derivarían de estas posturas; el estado aristócrata de Platón y el contractualismo que, según indica Solana, termina planteado la doctrina protagórica. Sin embargo, reservamos estos desarrollos para un ejercicio semejante a este, que realizaremos cuando sea el momento de hablar de la política con nuestros alumnos en las últimas unidades del curso. Por el momento, en esta clase, nos centraremos en interpretar las doctrinas éticas propuestas a partir de los rasgos de las doctrinas antiguas que hemos expuesto en las sesiones de esta unidad. Recuperando la pregunta que lanza Solana en su prólogo a los *Testimonios y Fragmentos* de los Sofistas (“¿Fueron los sofistas filósofos?”, en la página 21) propondremos a los estudiantes que determinen si los autores propuestos son, de acuerdo con lo que ya saben, filósofos, y por qué. La intención es que una parte de la clase se dedique a Platón, y la otra a Protágoras, y podrían elegir el autor que más les interesa mientras los alumnos que se dedican a cada uno sean más o menos equitativos. Por desgranar un poco más la temporalización que hemos presentado más arriba: de los quince minutos dedicados a la realización del ejercicio, y de acuerdo con el funcionamiento del 1 2 4, los estudiantes emplearán tres a ofrecer una respuesta autónomamente, que después discutirán con su pareja durante cinco minutos, y será finalmente expuesto en un grupo formado por dos parejas en los siete restantes.

Lo cierto es que no se trata de una pregunta de difícil respuesta, afirmativa en los dos casos. Con Platón, resulta mucho más simple, dado que es él quien acuña el término y cuyos desarrollos acaban por dar forma al pensamiento, filosófico y no filosófico, hasta nuestros días. En el caso de Protágoras, y siguiendo, de nuevo, a Solana, la respuesta también es muy clara: “¿Fueron los sofistas filósofos? A menos que estemos dispuestos a forjar una noción excluyente, y arbitraria, de filosofía, la respuesta es obviamente afirmativa. Nos bastará el hecho de que Aristóteles, precisamente en el libro cuarto de la *Metafísica*, vea en Protágoras y los sofistas sus principales adversarios” (Solana, 2013, p. 21). Sin embargo, no pretendemos hacer uso de estos argumentos en la sesión, sino que nuestra intención, contando con una respuesta afirmativa a la pregunta, es comprobar la manera en que los estudiantes ponen en práctica tanto la visión de la ética antigua que les hemos transmitido en las sesiones anteriores como los desarrollos de las doctrinas particulares que hemos planteado en esta. En la puesta en común, que es donde

valoraremos esto, procuraremos también plantear una pregunta en relación a estos autores, que recuperaremos en la sesión de debate, donde propondremos a los estudiantes elegir entre la autonomía (de Platón) o la heteronomía (de Protágoras) en lo que refiere a las normas morales.

Sesión 5

En esta sesión, en línea con la anterior y como la última dedicada a exponer contenidos a nuestros alumnos antes del debate que cerrará la unidad, nos dedicaremos a presentar las posturas del estoicismo y epicureísmo. Aunque siguiendo aproximadamente el modelo de la anterior, como una clase basada en el aprendizaje colaborativo y la comparación entre doctrinas contrarias, hemos introducido algunos cambios que permitan ofrecer algo de variedad. La clase anterior era una manera de ilustrar las posturas del esencialismo y relativismo con sus autores, y esta, del mismo modo, es una forma de ilustrar, entre otras cosas, los desarrollos del materialismo y el esencialismo. Como hemos dicho antes, en la clase anterior nos centramos en las reflexiones sobre la virtud, y en especial la virtud política, mientras que en esta dirigiremos las reflexiones hacia la felicidad y las formas por las que estas doctrinas pretenden alcanzarla. Por otra parte, si en la clase anterior nos centramos en la penteciontecia ateniense, en esta avanzaremos unos años para ubicarnos en el periodo helenístico. Y por último, si en la clase anterior el ejercicio que realizaban los alumnos se centraba en lo que habían escuchado del profesor, en este preferimos centrarnos en la lectura, para lo que se elaboraron dos textos que sirven de presentación a las dos escuelas filosóficas.

Al mismo tiempo, debemos tener en cuenta que, distintamente a lo que ocurre con Protágoras y Platón, en el caso de estas sesiones los contenidos serán nuevos para los estudiantes, dado que, en principio, no hablaríamos de Estoicos y Epicúreos en ningún otro momento del curso. A su vez, en el currículo oficial no hay contenidos, criterios o estándares de evaluación referentes a estas doctrinas; por lo que se trata de contenidos seleccionados únicamente por el docente y debido a su sintonía con el enfoque adoptado en la unidad, que trataremos más adelante. De esta forma, ni lo que digamos sobre estas doctrinas está prescrito por el texto legal, ni los estudiantes van a realizar un ejercicio que evaluemos. Por ello, hemos optado por una estrategia metodológica diferente. En lugar de centrarnos en un 1 2 4, en clase desarrollaremos un ejercicio de aprendizaje colaborativo llamado “Petición del Oyente”, que orientará a los estudiantes a las reflexiones que tendrán que poner en juego en el debate, y nos permitirá desarrollar los conceptos que más les interesen.

Por el carácter especialmente imprevisible de este ejercicio resulta complicado ofrecer una temporalización de esta sesión, y lo mismo ocurre con la exposición y desarrollo más teórico de los contenidos. Sobre lo primero, podemos prever que, a partir del material que se entregará a los alumnos, estos dedicarán unos veinte minutos a leer, comprender los textos y plantear las preguntas que quieran hacer sobre ellos. Este tiempo será organizado de una manera muy semejante al 1 2 4 de la sesión anterior. Contando con unos cinco o diez minutos de lectura individual del texto, cada alumno contará con dos minutos más para pensar un aspecto que les interesa aprender sobre una de las dos posturas. Después, en trabajo con su pareja, tendrán que contrastar sus propuestas y decidir la más interesante durante unos cinco minutos; y para terminar, durante aproximadamente siete, contrastar en un grupo de dos parejas, de nuevo, la propuesta de

cada pareja para decidir la más interesante, dejando la otra como reserva en caso de solaparse su propuesta con la de otro grupo. De esta forma, en el tiempo restante de la clase, una media hora, nos dedicaremos a explicar lo que nos proponga cada grupo, procurando, principalmente, dar cuenta de lo que vamos a explicar a continuación y fomentar un debate que sirva de calentamiento para la siguiente sesión.

Sobre los contenidos, por su parte, y aunque no podemos predecir lo que los estudiantes querrán de nosotros, podemos indicar también que no vamos del todo a ciegas. Los textos han sido elaborados para suscitar, al menos, una serie de dudas en los estudiantes que sí que podemos contemplar. Se trata de nociones que, entre otras cosas por la brevedad de las composiciones, aparecen nombradas, pero no del todo explicadas. En el caso del Estoicismo, así, se hace mención de una realidad ordenada, que responde al logos o el fuego de Heráclito que vertebraba la realidad, o a la indiferencia ante lo que está fuera de nuestro alcance o la voluntad de hacer el bien; mientras que, en el caso del Epicureísmo, se hace mención al carácter medicinal que se otorga a la filosofía, al cálculo de los placeres o al propio placer, que aún no habría sido trabajado con los estudiantes. Los textos, de esta forma, se han compuesto para aportar algo de previsible a la espontaneidad de nuestros alumnos, aunque no podemos dejar de tener en cuenta que este ejercicio requiere un conocimiento extenso de estas doctrinas y su contexto por parte del profesor (que, por inclinaciones personales –las mismas que me motivan a desarrollar este ejercicio– creo que está en mi caso bastante conseguido).

No debemos olvidar que todos estos desarrollos tienen que estar destinados a formular una pregunta que nos sirva para desarrollar el debate, lo que se hace tanto más relevante si tenemos en cuenta que este debate se realizará en la siguiente sesión. Nuestra pregunta es, de acuerdo con la disertación propuesta y el tema clave de nuestra unidad, precisamente sobre el valor que concedemos a la razón, al pensamiento, en la dirección de nuestra vida. Y resulta especialmente interesante porque, en estas dos doctrinas, este papel es radicalmente opuesto: mientras para los estoicos la razón, la voluntad es lo único que tenemos, el papel del pensamiento pasa por limitar al mínimo nuestros deseos, al adquirir una actitud de pasividad ante las tempestades inevitables de la vida; en el epicureísmo, por su parte, el papel de la razón es, precisamente, servir de medicina a la razón cuyos pensamientos turban la tranquilidad del cuerpo, concediendo un privilegio a este último que se valorará a través del primero.

El motivo, finalmente, por el que se ha elegido trabajar estas dos doctrinas es su sintonía con el enfoque adoptado en esta unidad. Y este es el mensaje que, esencialmente, debemos transmitir a los estudiantes. Precisamente, en el Helenismo y sobre todo con estas dos escuelas el carácter eminentemente práctico de la filosofía se hace más patente: menos preocupado por la construcción de un edificio teórico que sostenga sus vocaciones políticas –como hemos visto a propósito de Platón y Protágoras–, estoicismo y epicureísmo componen sus doctrinas con vistas a realizar una justificación de sus desarrollos morales. En el caso del epicureísmo, escribe Hadot:

Para curar al hombre de estos terrores [el miedo a la muerte y las decisiones divinas], Epicuro propone su discurso teórico acerca de la física. No hay que imaginar por ningún motivo la física epicúrea como una teoría científica, destinada a contestar preguntas objetivas y desinteresadas. Los antiguos ya habían señalado que los epicúreos eran hostiles a la idea de una ciencia estudiada por sí misma. Muy por el contrario, la teoría filosófica no es aquí más que la expresión y la consecuencia de la elección de vida original, un medio para alcanzar la paz del alma y el placer puro. (1998, p. 133)

Y en el caso del estoicismo, por su parte, escribe también algo semejante:

El discurso filosófico estoico constaba de tres partes: la física, la lógica y la ética. El discurso filosófico acerca de la física justificará por ello la elección de vida de la que acabamos de hablar y aclarará la manera de ser en el mundo que esto implica. Como entre los epicúreos, la física de los estoicos no se desarrolla por sí misma; tiene una finalidad ética: "La física sólo se enseña para poder mostrar la distinción que se debe establecer acerca de los bienes y de los males". (1998, p. 144. Está citando el *Stoicorum Veterum Fragmenta*, I, 179)

Esto debería bastar para dar cuenta de lo que estamos diciendo, y justificar así la elección que hemos realizado para esta sesión. El trabajo sobre estas dos doctrinas servirá para ilustrar, por última vez, el modo de vida que acompaña a las reflexiones filosóficas de la antigüedad; ahora, además, más desvinculado del propio discurso filosófico:

Mientras que el platonismo y el aristotelismo están reservados a una élite que dispone de "tiempo libre" para estudiar, investigar y contemplar, el epicureísmo y el estoicismo se dirigen a todos los hombres, ricos o pobres, hombres o mujeres, libres o esclavos. Quienquiera que adopte el modo de vida epicúreo o estoico, quienquiera que lo ponga en práctica, será considerado filósofo, aun si no desarrolla, por escrito u oralmente, un discurso filosófico. (1998, pp. 122-123)

Sesión 6

Como una manera de poner en relación todo lo trabajado a lo largo de las cinco sesiones precedentes, dedicaremos esta sexta y última sesión a un debate donde instaremos a los alumnos a posicionarse en alguna de las posturas filosóficas planteadas en las clases precedentes. Además, y pensando en el desarrollo moral de nuestros estudiantes, junto a este posicionamiento y al trabajo comparado de las posturas plantearemos una serie de preguntas que van más allá de las doctrinas éticas para cuestionar acerca de los principios que las determinan. Se trata de las cuestiones en torno a la heteronomía, la autonomía en relación al bien y las normas morales, o entre el privilegio de la razón o la sensación, que, también presentadas como posiciones antagónicas, se personifican en las diferentes doctrinas y filósofos y tendrán por objetivo, como el trabajo sobre sus doctrinas, incitar a la discusión y el debate entre nuestros estudiantes.

Este debate, como la disertación, constituye su propio instrumento de evaluación, centrado en el análisis de la interacción oral de los estudiantes. Aquí, los criterios y estándares de evaluación que queremos valorar son los siguientes:

Crit.FI.6.17. Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular, valorando su papel potenciador del análisis, la reflexión y el diálogo.

Est.FI.6.17.1. Utiliza conceptos con sentido filosófico aplicándolos en el contexto empresarial: principios, saber, orden lógico, finalidad, demostración, razonamiento, inducción, deducción, argumentación, sentido, significado, creatividad, diálogo, objetivo/subjetivo, emociones, globalidad, valor, entre otros.

Crit.FI.6.20. Valorar las técnicas del diálogo filosófico, la argumentación y la retórica para organizar la comunicación entre las partes, la resolución de negociaciones y de conflictos, generar diálogo basado en la capacidad de argumentar correctamente, definir y comunicar correctamente el objetivo de un proyecto.

Est.FI.6.20.1. Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano.

Por su parte, los contenidos que trataremos, como puede entenderse, constituyen una buena parte de los contenidos trabajados en la unidad, por lo que hacer una mención específica a ellos sería alargarnos demasiado. Tengamos simplemente en cuenta que en el debate la idea es relacionar cuantos más contenidos mejor, y en especial aquellos que hacen referencia a pensadores o escuelas de pensamiento. Como nos ha ocurrido en la sesión anterior, por otra parte, la temporalización de una sesión con estas características se torna un tanto complicada, dado que depende especialmente de las intervenciones de los alumnos. Sin embargo, en calidad de moderadores procuraremos dirigir el debate para orientarlo hacia los temas que nos interesan, y de esto sí que podemos dar cuenta en estas explicaciones.

Todo tiene que comenzar a partir de las preguntas que, en el material sobre estoicos y epicúreos (el sexto anexo), se plantean sobre estas corrientes. Aunque pueden ayudar a la interpretación del texto que realizan los estudiantes en la clase anterior, su objetivo no es realizarse en esta clase, sino en casa, una vez comprendido todo lo que expliquemos en clase, y como un primer argumento que plantear en el debate, que comenzaría planteando la tercera de estas preguntas: “¿Qué eres, estoico o epicúreo?”

De esta manera, en un primer momento el debate comenzará haciendo a los alumnos adoptar una de estas posturas, y discutir con los posicionamientos de sus compañeros; pero pronto tendremos que procurar derivar la discusión hacia una pregunta más esencial, sobre el privilegio que concedemos al pensamiento en nuestra propia vida (lo que conecta con la disertación propuesta, y podemos imaginar que muchos estudiantes habrían realizado ya). Después, la discusión tiene que realizar un recorrido inverso al de los contenidos en la unidad. Después del debate entre estoicismo y epicureísmo, llevaremos la discusión a las doctrinas platónica y protagórica, para plantear después la pregunta por la autonomía y la heteronomía en lo que refiere al bien y las normas morales. Finalmente, llevaríamos el debate a la discusión sobre la teoría aristotélica que, sin otro autor al que compararse, tiene que plantear la pregunta por lo apropiado de su teleología, y de una ética que se centra exclusivamente en los fines o los objetivos de la acción humana. Este último planteamiento tiene por objetivo introducir a los alumnos en la discusión sobre la justificación del bien y las normas morales, que será el tema esencial de la siguiente unidad didáctica, centrada en la ética de la modernidad y sus desarrollos en la actualidad.

Como en el caso de la disertación, el objetivo de este debate es hacer lo posible por hacer que todos los estudiantes se dediquen a la tarea de reflexión que queremos fomentar en nuestras sesiones, al tiempo que nos aporta un instrumento significativo a la hora de determinar el grado en que los estudiantes han logrado realizarla (la rúbrica para la evaluación del debate se encuentra en el séptimo anexo). Como en la disertación, el objetivo del debate es que los estudiantes imiten el discurso del profesor, apelando al saber filosófico como un modelo desde el que construir las propias reflexiones, nacidas de la intimidad del estudiante y con una aplicación final que remite también a ella. El debate, pues, tiene que realizar el mismo recorrido que hemos descrito para el pensamiento, apelando en un primer momento a un posicionamiento que se va construyendo a sí mismo, en el que se ponen en juego nociones de tanta implicación ética como la teleología, la heteronomía, la autonomía o, simplemente, el valor que se concede al propio discurso.

EVALUACIÓN

Dado que el presente trabajo se centra en la unidad didáctica que he elaborado durante las prácticas, y que la evaluación es uno de los tres elementos (junto a la metodología y los contenidos) más relevantes a tener en cuenta en un sentido didáctico y pedagógico; la consideración de la misma en este trabajo se antoja indispensable. Sin embargo, también es cierto que el enfoque adoptado en este trabajo –con la intención, precisamente, de diferenciarlo de esta unidad didáctica– consiste en un desarrollo especialmente didáctico de los contenidos de la misma; lo que debería explicar que la consideración de la evaluación se contemple, aquí, simplemente como un apéndice de las explicaciones, más relevantes para nuestro propósito, de la metodología y los contenidos.

Además, tengamos en cuenta que, para favorecer una correcta reproducción del enfoque narrativo que se habría adoptado para el desarrollo de los contenidos, los criterios y estándares de evaluación seleccionados para esta unidad han sido ya especificados con sus actividades y procedimientos correspondientes, considerando que esto ayudaba a formar una visión coherente del conjunto de la unidad. Por este motivo, y para evitar también alargar este trabajo con casi dos páginas dedicadas a listar los criterios y estándares seleccionados, preferimos incluir una tabla que los relaciona directamente y de manera mucho más visual con los procedimientos e instrumentos de evaluación, de los que haremos un pequeño comentario a continuación. La tabla en cuestión es la siguiente, y en ella se encuentran subrayados los criterios y estándares considerados mínimos para superar la asignatura:

Procedimientos	Instrumentos	Criterios	Estándares	%
Análisis de las Producciones de los Alumnos	Disertación	<u>6.1; 6.23; 6.2</u>	<u>6.1.1; 6.23.1; 6.24.1</u>	25
Obsevación Sistemática	Diario de Clase	6.1; 6.3; 6.18; 6.19	6.1.2; 6.3.1; 6.3.5; 6.18.1; 6.19.1	25
Análisis del Intercambio Oral	Diálogos	6.17; 6.10	6.17.1; 6.20.1	25
Prueba Específica	Pregunta Abierta	<u>6.2</u>	<u>6.2.1</u>	25

De acuerdo con la metodología, mi intención fue no tener tanto en cuenta los conocimientos de los alumnos como el uso que se hace de ellos, y por lo tanto la actitud que adoptan en lo referente a la propuesta de reflexión que les proponemos (esperamos que esto haya quedado ya claro con las descripciones que hemos hecho del debate y de la disertación en sus correspondientes sesiones). Destaquemos que hemos procurado, como puede comprobarse en la tabla, que todos los instrumentos de evaluación se considerasen

de la misma manera, con el mismo valor en lo que refiere al porcentaje asignado a sus criterios, como la manera más justa de evaluar las distintas capacidades de nuestro alumnado. Así, y teniendo en cuenta que la disertación y el debate responden al mismo principio, de hacer a los estudiantes imitar el discurso del profesor construyendo el suyo propio según su modelo, pero procura tener en cuenta tanto a los estudiantes más dados a trabajo individual y escrito, con la disertación, como a los potenciales oradores que no acusan pánico escénico ante sus compañeros (y destacar, al mismo tiempo, que en el séptimo anexo se pueden encontrar las rúbricas encargadas de evaluar estos dos instrumentos). Por otra parte, en los tres ejercicios evaluados con el diario de clase queremos comprobar la disposición de nuestros estudiantes para el trabajo colaborativo, en una comunidad con un propósito definido; y por lo tanto será evaluado cada uno, independientemente, como apto o no apto en función de su participación en el ejercicio. El examen, para terminar, —que habrá destacado por no haber sido nombrado hasta ahora— no está pensado para realizarse en esta unidad, sino en la siguiente y poniendo en juego todo lo que se ha aprendido en las dos unidades sobre la ética. En calidad de pregunta abierta, no debemos entender esta prueba como un ejercicio memorístico, con los que estamos tan en desacuerdo, sino como una prueba con las mismas condiciones de una disertación, con la diferencia de que esta se realiza en el aula. Se tratará, por lo tanto, de una pregunta abierta semejante a la presentada con nuestra disertación, que se podrá realizar con acceso a cualquier tipo de apunte o información.

APATACIONES A CONTEXTOS TELEMÁTICOS

Puesto que, en mi caso, no ha habido un contexto real de enseñanza en el llevar a la práctica los desarrollos de los contenidos y la unidad didáctica que hemos presentado en este trabajo, no ha existido, por lo tanto, tampoco una necesidad de adaptación a un contexto telemático, como imagino que sí tuvieron que hacer muchos de mis compañeros y la práctica totalidad de los docentes. Debido a ello, mi intención durante las prácticas fue principalmente el desarrollo de una unidad orientada, en principio, a llevarse a cabo en unas condiciones más estándares de enseñanza; donde sin embargo tuviera muy presente la posibilidad, o la necesidad de adaptarla a un contexto telemático. Considero que esta fue mi mejor opción porque, dada la inexistencia de un contexto real de educación a distancia (donde deberían tenerse en cuenta, por ejemplo, el tiempo durante el que nuestros alumnos pueden disponer de un ordenador, o la calidad de su conexión de internet), diseñar desde cero una unidad didáctica dedicada a la educación a distancia (en unas condiciones que serían inventadas) corre el riesgo de caer en el vacío, dado que esto significa una concreción a unos medios mucho menos adaptable a un cambio en las condiciones de las que se disponen. Quiero decir con esto que mi intención con el desarrollo de la unidad ha sido la de darle una versatilidad que permitiera adaptarla fácilmente a un contexto telemático, en la manera en que voy a procurar describir a continuación.

En un principio, mi intención fue componer este apartado con dos subapartados, dedicados cada uno a un posible contexto de educación a distancia (de donde viene el título). Estos contextos debían consistir en una educación a distancia —que ha sido el contexto estrella durante el periodo de confinamiento y posiblemente el contexto en caso de una recaída— y en una educación semipresencial, que es una de las posibilidades que se rumoreaban para la reapertura de los centros escolares. De esta manera, y considerando que el desarrollo de los contenidos realizado se correspondería fácilmente con el desarro-

llo de nuestras sesiones, habríamos dedicado este apartado a explicar cómo, en cada contexto, este desarrollo y las actividades podría realizarse sin demasiadas dificultades. Sin embargo, las noticias que estos días podemos recibir de parte del gobierno parecen indicar que las medidas que se adoptarán en adelante, y en lo referente al futuro año escolar, no pasarán por esta idea de las clases semipresenciales, sino que reducirán el número de alumnos por clase; por lo que el desarrollo de una adaptación a estas características, aunque, a mi parecer, muy interesante, se torna algo irrelevante. Por ello vamos a intentar simplemente comentar las adaptaciones de la presente unidad a un contexto telemático

Creo, finalmente, que, una vez consideradas las posibilidades de adaptación de nuestros estudiantes a una educación a distancia, el modelo seguir sería algo semejante a la de una *flipped classroom*. Me explico, dado que realizar ejercicio en clase, y bajo la supervisión del profesor, se tornaría imposible en estas condiciones, lo que tenemos que hacer es asumir estas premisas para hacer que los estudiantes trabajen, de forma colaborativa y según el modelo que aún podría mostrar el profesor, por su cuenta. Por ello, las horas de clase —que entiendo, aun en periodo de confinamiento, se corresponderían con el horario habitual de las clases en el centro— deberían dedicarse, en el único contacto que va a tener el profesor con los alumnos, a resolver las dudas que pueden suscitar los ejercicios o actividades, o las lecciones teóricas que recibirán los estudiantes. La narración que hemos recreado en este trabajo, como la representación de estas lecciones teóricas, podría condensarse fácilmente en textos de una o dos páginas, o en un vídeo de unos diez minutos del profesor que lo explica, y los alumnos deberían acudir a ellos para realizar los ejercicios (los materiales de nuestra unidad, que pueden mantenerse tal como están, añadiendo formularios de *Word* que permitan responder a las preguntas) que también les enviamos en llamadas grupales con un grupo de estudiantes, según la agrupación prevista para cada ejercicio. Con las clases como guía, considero que los estudiantes podrían encontrar la motivación para desarrollar los ejercicios y acercarse a la teoría por su propia cuenta, y cumpliendo al fin y al cabo con el propósito de nuestra unidad y asignatura.

Algunas actividades, en especial el debate o el comentario de texto en conjunto, podrían presentar más dificultades a la hora de realizar una adaptación como esta; y por ello quiero terminar con ellos este apartado. No quiero dejar de decir que durante el confinamiento hice, por mi cuenta, algunos ensayos a este respecto con algunos colaboradores, no-filósofos, que hicieron las veces de estudiantes, y los ejercicios tuvieron resultados bastante satisfactorios. Creo, después de estos ensayos, que el comentario de texto podría funcionar también en un chat grupal en una plataforma como *Hangouts*, de Google. En este caso, deberíamos procurar hacer una llamada de unos cinco minutos con cada grupo, donde les explicamos lo que tienen que hacer con el fragmento de texto y seleccionamos un portavoz que explicará las conclusiones a la clase. Tras la explicación, el profesor abandona la llamada y deja a los cuatro estudiantes en ella para que resuelvan las preguntas de su fragmento; y una vez que todos los estudiantes han realizado su parte podríamos pasar a una llamada con la totalidad de la clase, donde los portavoces y el profesor podrían conversar sin demasiada interferencia mientras los demás escuchan durante unos quince minutos. Por otra parte, creo que el debate podría funcionar muy bien con una estructura de réplica-contraréplica, y por escrito. Esto significa que pediríamos a cada estudiante que, a partir de las preguntas propuestas en el material sobre estoicos y epicúreos, compusiera un texto que dejara la clara su postura (estoico o epicúreo) y lo argumentase; un texto que después se enviaría a un alumno de posición contraria para que

lo replicase, y finalmente se enviaría de vuelta a alumno inicial para que construya la contraréplica. Con estos tres textos, considero que tendríamos material suficiente para completar la rúbrica que evaluaría este debate y los estudiantes aprenderían, al fin y al cabo, a mantener una discusión haciendo uso de razones.

REFLEXIÓN CRÍTICA

En línea con lo que hemos expuesto en el apartado anterior, y para comenzar con la conclusión, creo que podemos destacar cómo el desarrollo anormal de los acontecimientos este año tiene que servirnos de toque de atención que nos permita reflexionar sobre la práctica docente que realizamos actualmente. La irrupción de la enfermedad en el contenido global condujo, en nuestro campo, al cierre de las instituciones de enseñanza que hizo imposible contar con los medios educativos tradicionales, obligando a los maestros a una adaptación de sus métodos para el que, creo que no es precipitado decirlo, pocos estaban preparados. Intentando al mismo tiempo no considerar la pandemia como una cuestión necesariamente negativa —en lo que refiere a la enseñanza, se entiende— creo que este cambio y la conclusión del curso de manera precipitada tienen que servir para la reflexión en torno a las relaciones que establece la educación con la sociedad para la que educa, y por lo tanto con los medios de los que dispone esta sociedad.

Mientras muchas de las antiguas relaciones sociales están comenzando a hacerse a través de máquinas y las redes sociales, podemos contemplar como la enseñanza se sigue dirigiendo por los métodos más tradicionales e, incluso, todavía en una relación unidireccional. Algunos de los profesores más jóvenes, los que han convivido toda su vida con estas tecnologías, hacían lo posible por integrarlas en la labor docente, dado que resultan, al mismo tiempo, tan afines a las pretensiones de la enseñanza en nuestros días; sin embargo, muchos de los profesores siguen manteniendo el esquema de las enseñanzas que desarrollaron cuando entraron a formar parte del profesorado, y considero que todavía existen reticencias a una implantación efectiva de estas tecnologías (donde, si soy sincero, creo que me incluyo ya que prefiero limitar al mínimo el uso de pantallas en mi vida). En este panorama, la irrupción de la pandemia y el cierre de las escuelas tiene como consecuencia un particular giro en las circunstancias, que torna necesario el uso de la tecnología actual y al mismo tiempo imposible el empleo de los métodos tradicionales.

Más que para cualquier otra cosa, quiero aprovechar este desarrollo de los acontecimientos para indicar una particularidad de la educación que, considero, debería quedar por encima de cualquier consideración que hagamos sobre sus medios y sus métodos. Sin un marco donde se desarrolla la enseñanza, sin una escuela como todas las que se cerraron en marzo, donde un profesor aconseja atender a sus explicaciones y tiene el apoyo de un conjunto de estudiantes ‘modélicos’ que hacen lo que se espera de ellos y obtienen resultados satisfactorios, la cuestión del aprendizaje reside como nunca en la autonomía del estudiante, que debe hacerse cargo de su aprendizaje en su mismidad, y casi sin otra motivación o estímulo que el propio aprendizaje. Creo, finalmente, que la mayor parte de las adaptaciones de los docentes al contexto telemático —a juzgar por la información que he podido recibir de gente que estaba en contacto con ellos— no ha sido capaz de lograr esta autonomía en los estudiantes; y cabe entonces preguntarse si verdaderamente lo estaba logrando en el trascurso habitual de sus sesiones, o si se trataba simplemente de la inercia que establece en el terreno escolar. Lo que quiero decir con esto es que esta relación entre la motivación y el aprendizaje, que facilita la autonomía del

estudiante, no puede conseguirse sólo diciéndole al alumno que es importante que estudie porque estudiar es importante; sino mostrándole, en el desarrollo de cada contenido, en la transmisión de cada conocimiento, la manera en que este aprendizaje se relaciona con sus propios intereses. En otras palabras: el valor de cada asignatura, el valor de la enseñanza y del aprendizaje –un valor que depende en cada caso del estudiante y sus inquietudes– tiene que hacerse evidente en cada clase, e independientemente de los medios por los que esta se lleva a cabo.

Por mi parte, creo que una última reflexión sobre este valor que concedemos a la enseñanza tiene que ser una continuación de lo que he expuesto en las primeras líneas de este trabajo, introducción y justificación. En primer lugar, considero que la labor docente es una de las dedicaciones más importantes que puede adoptar un individuo para con su sociedad; más aún, teniendo en cuenta mis propias convicciones y la formación que he recibido, considero que la educación es el camino que debo seguir considerándolo simplemente desde el punto de vista de mis inquietudes e intereses. Además, la educación filosófica, entendida como la educación en el pensamiento y la reflexión sobre las relaciones que atraviesan la realidad que habitamos, es una de las grandes cuestiones desatendidas de nuestra sociedad, y por ende también de su educación. Desde este punto de vista, la vocación docente toma, más aun, la forma de un esfuerzo social que me llama a cumplir con ella también como una responsabilidad de la que debo hacerme cargo si quiero hacer justicia a mis opiniones. El valor, finalmente, de la educación y la filosofía que quiero transmitir a mis alumnos no es otro más que el que llevo todo este trabajo procurando describir. Saber pensar, reflexionar y a explorarnos a nosotros mismos en el contexto en el que nos encontramos son cualidades no tan extendidas que, por sí mismas, tienen una importancia que bien trabajada puede acercarse rápidamente a los intereses de nuestros estudiantes. Tomando en consideración este hecho, este trabajo se ha elaborado con las consecuencias que pueden extraerse del mismo.

CONCLUSIÓN

Con todo lo dicho, hay ya poco que podamos decir aquí sin repeticiones. Vamos a intentar, simplemente, hacer una reflexión circular que nos conduzca, de nuevo, a las premisas que hemos manejado para desarrollar la unidad didáctica. Intentemos, pues, hacer un repaso a la forma y el contenido de nuestra unidad didáctica, que no deja de ser una referencia a la metodología y los contenidos que tantas páginas nos han ocupado en este trabajo.

Sobre los contenidos debemos destacar –dado que no lo hemos hecho hasta ahora– la amplitud del currículo oficial de nuestra asignatura y muchas de las que, como profesores de filosofía, podremos ocuparnos tras nuestra incorporación a un centro de secundaria. Aunque esto significa, también, una notable dificultad a la hora de tratar los contenidos considerados más relevantes en profundidad; también tiene la grandísima virtud de permitir una gran cantidad de posibilidades en lo que refiere a la organización de las sesiones, unidades y las relaciones que se establecen entre ellas. La nuestra se ha desarrollado con vistas, como hemos dicho, a mostrar en cada caso el valor que tienen las enseñanzas filosóficas que transmiten; y los contenidos han sido desarrollados con vistas a servir de modelo sobre el que los estudiantes pueden realizar sus reflexiones. La selección de estos contenidos, como debería hacerse en cualquier unidad, se ha realizado teniendo siempre presente el volumen de contenidos que el mentado texto legal prescribe

y, por lo tanto, ha sido preciso tener en cuenta que se trata de una doceava parte del total de nuestra asignatura, y que en consecuencia no podía permitirse ser más, ni menos, de lo que debería. Aunque, por las inclinaciones que ha lo largo de este trabajo he dejado entrever, me habría gustado poder dedicar muchas más sesiones a hablar de los autores antiguos, considero que el desarrollo realizado es el que puede y debe ofrecer una unidad didáctica en un curso de primero de Bachillerato. El tratamiento de los contenidos ha sido tal que, finalmente, pretende transmitir la enseñanza más importante de la ética antigua, de una manera que, para este trabajo, tiene que resultar también paradigmática del enfoque que habría recibido la asignatura en su conjunto.

Por otra parte, la forma que han adoptado estos contenidos, el del relato de una investigación filosófica, ha sido tal que permite mostrar este valor en cada desarrollo, y haciendo que cada nuevo conocimiento resulte significativo para el conjunto de las enseñanzas. La coherencia y la cohesión de una unidad didáctica y el conjunto de las mismas en una programación tiene que ser indiscutible, o los estudiantes terminarán por entender que las reflexiones están simplemente yuxtapuestas y no conducen a ningún lado. Por otra parte, una de las grandes dificultades que debemos tener en cuenta es este carácter narrativo de nuestra unidad, tan marcado por las intervenciones y los intereses de nuestros estudiantes, que hace de la misma un conjunto, como ya hemos destacado, algo inestable y sobre todo impredecible. Por ello, aunque en la unidad didáctica y este trabajo hemos procurado dar cuenta de todas las relaciones que se establecen entre los elementos, y los presentamos como un edificio –consideramos– firme y bien asentado; debemos tener en cuenta que la unidad didáctica no va a ser nunca un trabajo concluido, porque estará siempre abierto a la crítica y continuas modificaciones.

Para terminar, podemos destacar que, como esperamos de nuestros alumnos, en calidad de docentes debemos ser también capaces de hacer un ejercicio de introspección y auto-evaluación que nos permita discernir los puntos fuertes de nuestra labor, pero también y sobre todo los errores y las dificultades que han surgido para ser capaces de atajarlas rápidamente cuando vuelvan a presentarse. La programación de una Unidad Didáctica siempre tiene que ser refrendada por la realidad del aula, esto es, hemos de ser capaces de contrastar los hechos acontecidos en el aula para discernir tanto los logros didácticos como los fallos en la docencia. De esta manera, los resultados que obtienen los alumnos no sólo evalúan sus propias capacidades, sino especialmente las capacidades del docente que se ha hecho cargo de ellas; y de poco serviría toda la capacidad de reflexión y conocimiento de sí mismos que queremos transmitir a nuestros estudiantes si, a la hora de la verdad, no somos capaces juzgarnos a nosotros mismos en nuestra labor docente.

Aunque la presente unidad no ha podido refrendarse con la realidad, como sería conveniente, sólo el desarrollo de este trabajo ha permitido resaltar una serie de problemas relativos a mi formación y mis conocimientos en los que debo ponerme a trabajar antes de enfrentar propiamente una clase de secundaria. Ahora que todos los conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación se han puesto en práctica (y aunque esta práctica debería ir muy entrecuillada) he podido darme cuenta de todo el conocimiento que debo adquirir antes de ser capaz de transmitirlo adecuadamente a un grupo de estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Textos legales de referencia

ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Con especial atención a la parte dispositiva, recuperada de <http://www.educaragon.org/FILES/Cuerpo%20Orden%20Curriculo%20ESO.pdf>, y el currículo de Filosofía, recuperado de <http://www.educaragon.org/FILES/Filosofia%204%20ESO.pdf>.

Bibliografía empleada para la justificación y propuesta metodológica

Ferrer i Guardia, Francisco. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Ediciones Júcar.
Gómez Mendoza, Miguel Ángel. *Introducción a la didáctica de la Filosofía*.

(2003). Pereira: Editorial Papiro. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3353/Filosofia.PDF?sequence=1>

Havelock, Erick. *La musa aprende a escribir*, traducción de Bredlow Wenda, Luis. (1996). Barcelona: Paidós.

UNESCO. *La Filosofía; una escuela de la libertad*, traducción de la UNESCO.

(2011). México: UNESCO. Recuperado de http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Filosofia_unaescueladelalibertad_UNESCO.pdf

Lipman, Matthew. *El papel del pensamiento en la educación*, traducción de Gómez Pérez, Manuela. (2016). Barcelona: Octaedro.

Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*, traducción de García González, Magdalena y García Moriyón, Félix. (1992). Madrid: Temple University Press. Recuperado de <https://aproximandonosalactica.files.wordpress.com/2016/10/lipman-matthew-la-filosofia-en-el-aula.pdf>

Bibliografía empleada para el desarrollo de los contenidos

Arendt, Hannah. *La Condición Humana*, traducción de Gil Novales, Ramón. (2015). Barcelona: Paidós.

Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, traducción de Rus Rufino, Salvador, y Meabe, Joaquín. (2009). Madrid: Tecnos.

Gracián, Baltasar. *El Criticón*. (1938). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/research/el-criticon-tomo-primero-0/035928.pdf>

Hadot, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?*, traducción de Cazenave, Eliane. (1998). México D.F: Fondo de cultura económica.

Onfray, Michel. *Las sabidurías de la antigüedad; Contrahistoria de la filosofía, I*, traducción de Galmarini, Marco Aurelio. (2007). Barcelona: Anagrama.

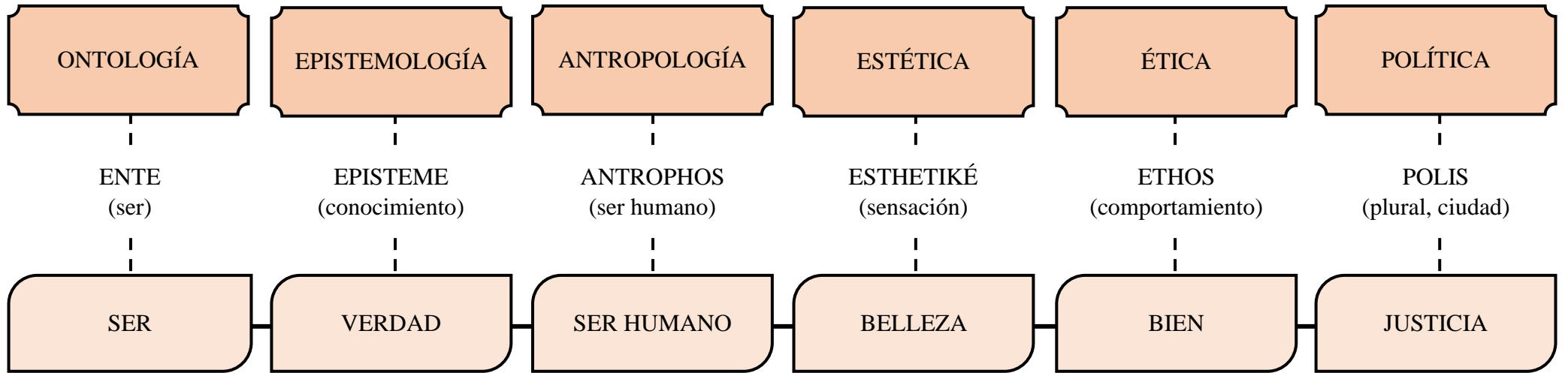
Solana Dueso, José (editor). *Los sofistas, Testimonios y fragmentos*. (2013). Madrid: Alianza.

Solana Dueso, José. *El camino del Ágora; Filosofía política de Protágoras de Abdera*. (2000). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

ANEXOS DE MATERIALES

Todos los materiales presentados son de elaboración propia.

Anexo 1: Mapa conceptual de las disciplinas filosóficas



Anexo 2: Ética y Moral



ETHOS

Google, definiciones de Oxford Languages:

1. **Norma común de vida o de comportamiento** que adopta un grupo de individuos que pertenecen a una misma **sociedad**. "El ethos de las clases altas; según el autor, el ethos cristiano consiste en la humildad"

(drae) Del gr. ἦθος êthos 'costumbre', 'carácter'.

1. **Conjunto de rasgos y modos de comportamiento** que conforman el carácter o la identidad de una persona o una **comunidad**.

ÉTICA

Drae: Del lat. ethĭcus, y este del gr. ἠθικός êthikós.

4. **Conjunto de normas morales que rigen la conducta** de la persona en cualquier ámbito de la vida. Ética profesional, cívica, deportiva.

5. Parte de la filosofía que trata del bien y del fundamento de sus valores.

Google, Definiciones de Oxford Languages:

1. **Disciplina filosófica que estudia el bien y el mal y sus relaciones con la moral y el comportamiento humano**. "Aristóteles fue el fundador de la ética; don Joaquín fue catedrático de psicología, lógica y ética"

2. Conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad.

MORAL:

(Drae) Del lat. morālis.

5. f. **Doctrina del obrar humano** que pretende regular el comportamiento individual y colectivo en relación con el bien y el mal y los deberes que implican.

6. f. Conjunto de **facultades del espíritu**, por contraposición a físico.

7. f. **Estado de ánimo**, individual o colectivo. Tengo la moral por los suelos.

8. f. **Ánimo** para afrontar algo. Se necesita tener moral para aguantar tantas penalidades.

Google, definiciones de Oxford Languages:

1. Disciplina filosófica que estudia el comportamiento humano en cuanto al bien y el mal. "Profesor de moral"

2. **Conjunto de costumbres y normas** que se consideran buenas para dirigir o juzgar el comportamiento de las personas en una comunidad. "moral sexual; una moral relajada; una actitud contraria a la moral; don Guzmán es un hombre de estricta moral "

3. **Estado de ánimo y confianza de una persona**, en especial para el cumplimiento de un objetivo. "la moral de los soldados se mantiene; desde que su novia lo dejó tiene la moral por los suelos"

1. A partir de las definiciones de la página anterior, y de los comentarios que hemos hecho sobre ellas en clase, ¿podrías escribir una definición de ética, y una definición de moral?

ÉTICA:

MORAL:

2. Ahora, y dado que la definición de bien que realizan los diccionarios es, como mínimo, complicada, vamos a intentar investigar sobre este concepto por otros medios. Lo primero, como haría un bien aristotélico, es recabar información que nos permita hacernos una idea del alcance de esta palabra.

Escribe, a continuación, una frase que contenga la palabra «bien». La frase puede venir de cualquier sitio: puedes sacarla de un libro, de la televisión o de lo que dijo un amigo tuyo, pero no puede ser una frase que se te haya ocurrido a ti. Además, escribe lo que piensas que, en el caso de la frase, significa la palabra. Junto a las frases de tus compañeros, en el próximo día de clase intentaremos continuar nuestra investigación.

ENTRADA DEL MUNDO

A

[Critilo es un náufrago que fue a parar a la isla desierta donde conoció a Andrenio. Andrenio llevaba allí toda su vida, y había sido criado por animales sin otro contacto con las personas. Desde ese momento, Critilo se convierte en su mentor y guía de su encuentro con el mundo natural y humano. Ahora, acaban de desembarcar de vuelta en España, después de una larga temporada lejos de casa.]

—¿Qué te parece —dijo Critilo— esta primera entrada del mundo? ¿No es muy conforme a lo que yo te decía? Nota bien lo que aquí se usa, ¡y si tal es el principio, dime cuáles serán sus progresos y sus fines!: para que abras los ojos y vivas siempre alerta entre enemigos.

» Saber deseas quién es aquella primera y cruel mujer que tú tanto aplaudías: aquella primera tirana es nuestra mala inclinación, la propensión al mal. Esta es la que se apodera de un niño que aun no tiene la razón y hace lo que le viene en gana, y trae un tierno infante al valle de las fieras a ser presa de los vicios y esclavo de sus pasiones.

» De esta forma cuando llega la razón, que es aquella otra mujer, madre del desengaño con las virtudes de compañeras, los encuentra depravados y entregados a los vicios, muchos de ellos sin remedio. Le cuesta mucho sacarlos de las uñas de sus malas inclinaciones, y halla grande dificultad en encaminarlos a lo alto y seguro de la virtud, porque es llevarlos cuesta arriba.

—¿Qué piedra tan preciosa es esta —preguntó Andrenio— que nos ha entregado a todos con tal recomendación?

—Ésta es la piedra —le respondió Critilo— que resplandece en medio de las tinieblas, así de la ignorancia como del vicio; éste es el diamante finísimo que entre los golpes del padecer y entre los incendios del apetecer está más fuerte y brillante; ésta es la piedra de toque que examina el bien y mal; finalmente, ésta es la piedra de todas las virtudes que los sabios llaman el dictamen de la razón, el más fiel amigo que tenemos.

Así iban hablando cuando llegaron a aquella famosa encrucijada donde se divide el camino y se diferencia el vivir; una parada célebre por su dificultad, porque allí no se decide en cuanto a lo que se sabe, sino a lo que se quiere. Aquí Critilo es donde se vio en mayor duda, porque la tradición que conocía hablaba dos caminos (uno fácil y cuesta abajo, otro escarpado y cuesta arriba) pero encontró tres, dificultando más su elección.

—¡Válgame el cielo! —decía— ¿no es este el mismo sitio donde Hércules tubo que preguntarse por el camino que tomar?—. Miró adelante y atrás preguntándose a si mismo — ¿no son estas las dos vías que sentó Pitágoras, la espaciosa del vicio y la estrecha de la virtud, de las que siguen el castigo y la corona?

- i. ¿Cuáles son las dos vías de las que habla Critilo?
- ii. ¿Puedes relacionarlas con las dos mujeres?
- iii. ¿Cuál es el problema de Critilo al final del texto?

ENTRADA DEL MUNDO

B

[Critilo es un náufrago que fue a parar a la isla desierta donde conoció a Andrenio. Andrenio llevaba allí toda su vida, y había sido criado por animales sin otro contacto con las personas. Desde ese momento, Critilo se convierte en su mentor y guía de su encuentro con el mundo natural y humano. Ahora, acaban de desembarcar de vuelta en España, después de una larga temporada lejos de casa.]

–¿Qué montón de piedras es aquel –preguntó Andrenio– que está en medio de las sendas?

–Vallamos allá, –dijo Critilo– ese es el misterioso montón de Mercurio, el que guía.

–Pero el montón de piedras, ¿a qué propósito? –replicó Andrenio.

–Estas piedras –respondió suspirando Critilo– las arrojan aquí los viandantes. Así pagan la enseñanza sobre los caminos, son el galardón que se da a todo maestro. Vamos a acercarnos, deben de ser el oráculo de esta perplejidad.

Critilo leyó el primer letrero, que decía “Medio hay en las cosas, tu no vayas por los extremos”. Todas las piedras estaban decoradas así, con aforismos y dibujos en ellas. Andrenio y Critilo las comentaron con gusto. En una había un joven montado en un carro, y su padre le decía “Ve por el medio, y correrás seguro”. –Este fue –decía Critilo– un mozo que entró muy orgulloso en un proyecto, pero que, por no atender a la mediocridad prudente como decían los ancianos, perdió los estribos de la razón y acabó cayendo de tan alto como había subido.

Después de esto se veía a Icaro en un dibujo, cayendo tras perder las alas por volar muy cerca del sol, mientras Dédalo gritaba “¡Vuela por el medio!”. –Este fue otro que no supo cuál era su límite –seguía Critilo–. Y mira, aquí a aparece uno de los siete sabios griegos, al que se eternizó sabio sólo por su sentencia “Huye en todo la demasía”, porque siempre dañó más lo más que lo menos.

- i. Escribe todos los aforismos que encuentres en el texto. Un aforismo es una frase breve que propone una regla acerca de algo, en el texto los reconocerás porque están entrecomillados.
- ii. ¿qué sacas en claro de estos aforismos?

ENTRADA DEL MUNDO

C

[Critilo es un náufrago que fue a parar a la isla desierta donde conoció a Andrenio. Andrenio llevaba allí toda su vida, y había sido criado por animales sin otro contacto con las personas. Desde ese momento, Critilo se convierte en su mentor y guía de su encuentro con el mundo natural y humano. Ahora, acaban de desembarcar de vuelta en España, después de una larga temporada lejos de casa.]

Detrás de las piedras había una columna en la que no se habían fijado, y que resultó ser una representación de las diferentes virtudes. Estaban ordenadas y situadas entre sus dos vicios extremos. En la parte de abajo, asegurando el apoyo de las demás, estaba la Fortaleza a medio camino entre la Temeridad y la Cobardía. En la parte de arriba remataba la Prudencia como reina, y tenía en las manos una corona con el lema “Para el que ama la mediocridad de oro”. Aparecían otras inscripciones que formaban lazos y servían de definiciones de la Técnica y el Ingenio. Coronaba esta elegante composición la Felicidad muy serena, rodeada de sus varones sabios y valerosos, y también entre dos extremos que son el Llanto y la Risa.

Andrenio se maravilló al ver y entender aquel maravilloso oráculo de toda la vida. Para cuando se dieron cuenta, el lugar se había llenado de gente que parecía tan perdida como ellos. Llegó uno y, sin informarse, muy a lo necio echó por un camino que nadie había tomado; intentó presumir, pero el viento se lo llevó porque era sólo una máscara, y no se volvió a saber de él. Había un camino lleno de zarzas y matojos, para cuando Andrenio se había convencido de que no era buena idea ir por allí, se encontró con un grupo muy numeroso que se precipitaba a tomarlo. Preguntó al último de ellos, y le contestó que iba por allí por no irse solo. Al lado había un camino lleno de arbustos con vayas, algunos se adentraron por allí para llenar el estómago con glotonería, pero no llegaron a la tarde por el veneno de los frutos. Otros pensaron que era buena idea descasar, dormir un poco y tomar la decisión más adelante, pero cuando se quisieron dar cuenta se les hizo de noche y el frío acabó con ellos. La mayor parte de la gente se paraba con indecisión, se hacían preguntas unos a otros y acababan tomando el camino que les encomendaban, o se quedaban parados por la dificultad que representaba aquella bifurcación.

—¿Te das cuenta —dijo Critilo— que casi todos toman el camino ajeno y se van por el extremo contrario al que pensaban? El necio se va presumiendo, el sabio hace como que no sabe, y al cobarde le da por hacerse el valiente. Y pues, el que puede no hace nada y el que no sabe no para de hacer. Todos, al fin, verás que se van por extremos, errando el camino de la vida de medio a medio. Echemos nosotros por el más seguro, aunque no tan plausible, que es el de una prudente y feliz medianía, no tan dificultoso como los de los extremos por estar siempre en un buen medio.

- i. ¿De qué habla el texto?
- ii. ¿Qué representan las personas que aparecen?
- iii. ¿Por qué el sendero de Critilo y Andrenio es el correcto?

Anexo 4: Preguntas Existenciales

Para este ejercicio, nos centraremos en el estribillo de esta canción, que son los versos en cursiva. Escucha la canción y lee con atención, después responde a las preguntas de la derecha.

¿QUIÉNES SOMOS? ¿DE DONDE VENIMOS?
Siniestro Total

- ¿Cuándo fue el Gran Estallido?
- ¿Dónde estamos antes de nacer?
- ¿Dónde está el eslabón perdido?
- ¿Dónde vamos después de morir?
- ¿Qué son los agujeros negros?

- ¿Se expande el universo? ¿Es cóncavo o convexo?*
- ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?*
- ¿Estamos solos en la galaxia o acompañados?*
- ¿Y si existe un más allá? ¿Y si hay reencarnación?*
- ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos?*
- ¿Estamos solos en la galaxia o acompañados?*

- ¿Qué es el ser? ¿Qué es la esencia?
- ¿Qué es la nada? ¿Qué es la eternidad?
- ¿Somos alma? ¿Somos materia?
- ¿Somos sólo fruto del azar?
- ¿Es fiable el carbono catorce?
- ¿Es nuestro antepasado el hombre de Orce?

- ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Adónde vamos?*
- ¿Estamos solos en la galaxia o acompañados?*
- ¿Y si existe un más allá? ¿Y si hay reencarnación?*

1: ¿Cres que Sócrates, Platón o Aristóteles se hicieron alguna de estas preguntas?

.....
.....
.....
.....
.....

2: Ahora, nos centramos solo en la primera frase:

¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos?

a: ¿Sobre quién preguntan estas frases?

.....
.....

b: ¿Crees que estas preguntas tienen respuesta?

.....
.....

c: ¿Qué sentido puede tener hacerse estas preguntas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3: Las preguntas están escritas en plural, ¿puedes escribirlas en singular?

- ¿Quiénes somos? →
- ¿De dónde venimos? →
- ¿A dónde vamos? →

a: ¿Sobre quién preguntan estas frases?

.....
.....

b: ¿Crees que estas preguntas tienen respuesta?

.....
.....

c: ¿Qué sentido puede tener hacerse estas preguntas?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4: ¿Se te ocurren más preguntas existenciales que plantear sobre ti mismo? Puedes utilizar las siguientes palabras:

cómo ♥ qué ♥ cuál ♥ tener ♥ poder
querer ♥ objetivo ♥ sentido

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

a: ¿Alguna vez te habías hecho alguna de estas preguntas?

.....
.....

b: ¿Crees que será necesario que te las plantees en algún momento de tu vida? ¿Cuándo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo 5: Ejercicios para la Disertación

¿Cuál puede ser el papel del pensamiento en la dirección de nuestra vida?

1: Análisis de la cuestión

a. ¿Cuáles son los elementos más importantes de la pregunta?

- i. El papel del pensamiento, únicamente.
- ii. La dirección de nuestra vida, únicamente.
- iii. El papel y la dirección.
- iv. El papel del pensamiento y la dirección de nuestra vida.

b. ¿Qué es lo que pregunta sobre estos elementos?

- i. Las características más importantes de uno.
- ii. Las características más importantes del otro.
- iii. La manera en que uno de ellos influye en el otro.
- iv. Una comparación entre los dos.

c. ¿Qué te sugiere la expresión «cuál puede ser»?

- i. Que debo hacer un análisis exhaustivo de todos los autores que hablaron de este tema y exponerlos detalladamente.
- ii. Que debo hablar desde una perspectiva personal y plantear mi opinión sobre el tema, aunque esto no significa que deba estar injustificada.

d. En conclusión, la frase pregunta por ...

- i. ... la teoría completa de un autor que hable de este tema.
- ii. ... la forma en que considero que pensar puede influir en mi vida.
- iii. ... una comparación entre los dos elementos que nombra.
- iv. ... la manera apropiada de freír una tortilla.

2: Lluvia de ideas

A partir de las cosas que hemos comentado hasta ahora en clase, escribe 5-10 frases breves que puedan responder a la pregunta. Si te sirven o te vienen bien para aflorar las ideas, puedes utilizar alguna de las siguientes palabras:

- felicidad ◇ buen ánimo
- ética ◇ moral ◇ normas
- ser humano ◇ acción ◇ razón
- práctica ◇ objetivo ◇ sentido
- decisión ◇ placer ◇ dolor

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

a. De lo que acabas de escribir, ¿hay algo que fuera dicho por algún autor que hayamos trabajado? Anótalo al lado si no lo has hecho ya.

b. ¿Recuerdas algún autor o escuela que dijera algo sobre este tema? ¿Qué dijo?

.....

.....

.....

c. ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....

4: Objetivo

Teniendo en cuenta lo que has hecho hasta ahora, piensa y escribe brevemente la conclusión a la que quieres llegar con tu disertación. No pierdas de vista la pregunta y recuerda que no es un tema cerrado, por lo que la conclusión no será nunca definitiva.

.....
.....
.....
.....
.....

5: Cuerpo

Teniendo en cuenta tu conclusión, piensa en la manera en la que llegarás hasta ella. Utiliza las frases que has escrito en tu lluvia de ideas, desarróllalas y busca la manera en que podrías ordenarlas de forma lógica, llegando paso a paso a la conclusión. Haz un esquema aquí y después empieza la primera redacción en un folio en sucio.

i. Introducción

ii.

iii.

iv.

v.

vi. Conclusión

6: Introducción y conclusión

Ahora que ya sabes cual es el cuerpo de tu disertación, puedes redactar la introducción y la conclusión:

a. Para la introducción, explica el enfoque y los temas que tratarás en tu texto, y relaciónalo con la pregunta que se te ha hecho.

b. Para la conclusión, recupera la pregunta y respóndela en vista a lo que has explicado en el cuerpo, no olvides que no es una conclusión definitiva, por lo que tienes que intentar dejar el tema abierto a otras interpretaciones.

7: Ahora, pasa todo a limpio en una hoja nueva.

8: Ya está. Bravo.

Anexo 6: Estoicos y Epicúreos

Los estoicos asumen como nadie la contemplación y la búsqueda de la felicidad que tanto preocupaba a los autores clásicos. Sin embargo, para ellos, la felicidad no es algo que viene del ejercicio de la virtud, sino que consiste precisamente en ello. Además, los estoicos pensaban que el mundo que nos rodea es una realidad completamente ordenada, donde las cosas ocurren siempre por un motivo; lo que les permitía adoptar una posición de indiferencia ante las cosas que nos ocurren, por muy perjudiciales que resulten, y simplemente entendiéndolas como cosas que tienen que ocurrir y que, por lo tanto, no está en nuestra mano cambiar. Así, los estoicos podían mantenerse firmes pese a las circunstancias, cumpliendo con su función y teniendo siempre presente que hacer el bien, y la valoración que hacemos de lo que ocurre, es lo único que depende de nosotros. No es de extrañar que esta filosofía se extendiera rápidamente entre las élites romanas, que tenían, en muchas ocasiones, que tomar decisiones muy desafortunadas para su pueblo.

Los epicúreos, siguiendo a Epicuro, no están de acuerdo con una forma de vida dedicada a la razón, y mucho menos con una forma de vida dedicada a la contemplación. Para Epicuro, la filosofía tiene que ser la medicina del alma, un uso del pensamiento y la reflexión que nos permita liberarnos de incomodidades e inquietudes que nos suscitan, por ejemplo, el temor a los destinos fatales o a la propia muerte. La felicidad, así, no consiste en acomodarse a una determinada visión del bien, sino en el placer, pero un placer liberado de excesos que acarrear consecuencias muy negativas. La razón también tenía que servir para realizar un "Cálculo de placeres" que permitiera discernir de cuáles merece la pena gozar y el momento propicio para ello. Al fin y a cabo, este placer no es más que el mero placer de existir y no tener hambre, ni frío, ni sed. Es comprensible que huyeran de los lujos y la ostentación de las ciudades, y con ello de la vida política, lo que los llevó a realizar sus actividades filosóficas en lo que se conocía como el Jardín, una pequeña villa en las afueras de Atenas.

¿Qué escuela te ha parecido más interesante?

.....
.....

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de esta escuela?

.....
.....
.....

¿Qué eres, Estoico o Epicúreo?

.....

¿Qué es lo que te ha convencido de esta escuela?

.....
.....
.....

Anexo 7: Rúbricas de evaluación

<i>DEBATE:</i>		Fecha:					
Nombre:		Grupo:					
Notas:							
Factor	Frecuencia	0 Nunca	1	2	3	4	5 Siempre
Presentación y lenguaje:							
Claridad y organización:							
Adecuación y control de la materia:							
Respeto argumentativo:							
Argumentos y contraargumentos:							

Leyenda de comportamientos:

Presentación y lenguaje	Usa gestos, contacto visual, entonación y un lenguaje adecuado, que atraen la atención de sus compañeros.
Claridad y organización	Su postura queda clara. Demuestra fluidez y coherencia en sus ideas y conclusiones.
Adecuación y conocimiento de la materia	Demuestra una comprensión profunda del tema en cuestión y se adecúa a las problemáticas que se están discutiendo.
Respeto argumentativo	Escucha y analiza los argumentos de sus compañeros. Respeta el turno de palabra sin interrumpir; pide la palabra y espera su turno.
Argumentos y contraargumentos	Los argumentos y contraargumentos empleados son coherentes y convincentes; ofrece ejemplos, citas o referencias como apoyo a los mismos.

<i>DISERTACIÓN:</i>		Fecha:				
Nombre:		Grupo:				
Notas:						
Grado de cumplimiento Factor	0 Nada	1	2	3	4	5 Comp.
Presentación y lenguaje:						
Claridad y organización:						
Adecuación y control de la materia:						
Posicionamiento:						
Argumentación:						

Leyenda de Comportamientos:

Presentación y lenguaje	Utiliza un registro lingüístico coherente y emplea correctamente, al menos, tres conceptos referentes al tema en cuestión.
Claridad y organización	Su postura queda clara. El texto está cohesionado y todo lo dicho es relevante para la explicación que ofrece.
Adecuación y conocimiento de la materia	Demuestra una comprensión profunda del tema en cuestión y se adecúa a las problemáticas que se están discutiendo.
Posicionamiento	Responde a la pregunta de manera personal y meditada. No se limita a reproducir argumentaciones ajenas.
Argumentación	Los argumentos empleados son coherentes y convincentes; están desarrollados y se ofrecen citas, ejemplos o referencias como apoyo a los mismos.