



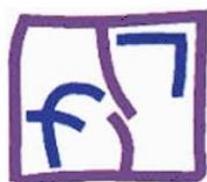
Universidad de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

*Filosofar desde la filosofía.
Una actitud crítica sin sesgos cognitivos*

Autor: Alonso San Juan Gudiña

Tutor: Dr. Adrián Pradier Sebastián



Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

2020-2021

A Laura,
por ser en su mirada

ÍNDICE

1)	INTRODUCCIÓN _____	7
2)	ESTADO DE LA CUESTIÓN _____	9
	2.1 REVISIÓN DE LOS TÉRMINOS «CRÍTICO», «CRÍTICA» Y DERIVADOS EN LA NORMATIVA EDUCATIVA. _____	9
	2.1.1. <i>Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.</i> _____	9
	2.1.2. <i>Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).</i> _____	11
	2.1.3. <i>Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</i> _____	12
	2.1.4. <i>Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.</i> ____	13
	2.1.5. <i>Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.</i> _____	14
	2.1.6. <i>Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.</i> _____	16
	2.2 REVISIÓN DOXOGRÁFICA SOBRE LA CONTROVERSIA EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA. _____	20
	2.1.1 <i>Sobre el dilema: «enseñar a filosofar o enseñar filosofía».</i> _____	20
	2.2.2 <i>Conclusiones provisionales</i> _____	44

3) APRENDER A FILOSOFAR DESDE LA FILOSOFÍA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE MARX. _____ 47

3.1 INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES PRELIMINARES Y OBJETIVOS FUNDAMENTALES.	47
_____	47
3.1.1 <i>Los sesgos cognitivos. Un principio de investigación.</i>	48
3.2 CRÉDITOS Y CATALOGACIÓN	53
3.3 CONTENIDOS	53
3.4 COMPETENCIAS	54
3.4.1 <i>Aprender a filosofar: ¿una nueva competencia?</i>	57
3.5 MÉTODOS DOCENTES EMPLEADOS	60
3.5.1 <i>Método dialéctico</i>	60
3.5.2 <i>Método de lección magistral.</i>	63
3.5.3 <i>Flipped classroom.</i>	66
3.6 ACTIVIDADES	68
3.6.1 <i>“Mitos desmontados sobre Marx”.</i>	68
3.6.2 <i>Debates celebrados en clase</i>	69
3.7 ELEMENTOS TRANSVERSALES	70
3.7.1 <i>Elementos transversales de la etapa</i>	71
3.7.2 <i>Elementos transversales de la asignatura</i>	71
3.8 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	72
3.9 EVALUACIÓN	72
3.9.1 <i>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje</i>	73
3.9.2 <i>Instrumentos de evaluación.</i>	74
3.9.3 <i>Herramientas de evaluación</i>	75

4) APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DURANTE LA FASE DEL PRÁCTICUM	76
4.1 CENTRO DE ENSEÑANZA	76
4.2 PERIODIZACIÓN	76
4.2.1 Primera sesión. “Comienzo in medias res”.	77
4.2.2 Segunda sesión. Antecedentes filosóficos (Hegel y Feuerbach)	79
4.2.3 Tercera sesión. Trabajo enajenado.	81
4.2.4 Cuarta sesión. La noción de ideología.	84
4.2.5 Quinta sesión. Materialismo histórico.	86
4.2.6 Sexta sesión. Infraestructura, superestructura y modos de producción	87
4.2.7 Séptima sesión. “Mitos desmontados sobre Marx”.	90
5) CONCLUSIONES	91
6) BIBLIOGRAFÍA	94
ANEXO I: RÚBRICA DE LA ACTIVIDAD <i>MITOS DESMONTADOS SOBRE MARX</i>	98
ANEXO II: RÚBRICA DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LOS DEBATES	100

RESUMEN

El presente trabajo pretende postular un nuevo enfoque para la materia de Filosofía encaminado al desarrollo de una «actitud crítica» por parte del alumnado. Para ello, en primer lugar, se analizará el uso de los términos «crítico» y «crítica» en la normativa educativa vigente; posteriormente se expondrá la controversia actual en torno al dilema de si es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar simultáneamente y, por último, se presentará una propuesta didáctica con la que pretendemos probar en la práctica la tesis de que la didáctica de la filosofía debe estar orientada a enseñar a filosofar partiendo de los contenidos de la filosofía, ya que este es el único modo de alejar los razonamientos de las falsas creencias preconcebidas y los sesgos cognitivos.

PALABRAS CLAVE

sesgo cognitivo, pensamiento crítico, didáctica de la Filosofía, ídolos

ABSTRACT

This present work tries to postulate a new perspective for the ‘Liberal Arts’ subject towards the development of a “critical attitude” by the students. In order to do that, we will first discuss the use of the term “critical” in the current educational programs. Later we will expose the present controversy that surrounds the dilemma about if it is possible to teach Liberal Arts/Philosophy and to teach how to philosophize simultaneously. And finally, we will submit an educational proposal that will allow us to test in practice the thesis that says that the didactic of philosophy should be oriented to teaching how to philosophize, based on Liberal Arts/Philosophy’s contents, since this should be the only means to get away from the false and preconceived beliefs of some reasonings as well as cognitive biases.

KEY WORDS

cognitive biase, critical thinking, teaching approach of Philosophy, idols

1) Introducción

En las siguientes líneas se pretende presentar una «biografía» del TFM, cuyo propósito es el de ofrecer al lector una guía que le ayude a contemplar el itinerario seguido en la elaboración del presente trabajo.

Esta empresa comenzó con una ardiente sensación de inquietud y agitación. En un primer momento, la necesidad de dar respuesta a la cuestión de cómo enseñar filosofía desde el rigor y la actitud crítica latía con fuerza en mi mente, pero no lograba cristalizarse en una idea definida. El primer paso en firme tuvo lugar después de que mi tutor me hiciese una sugerencia que me ayudó a divisar los primeros senderos de mi largo camino: revisar pormenorizadamente la normativa educativa en busca de un significado unívoco y concreto de los términos *crítico* y *crítica*, para así tener un punto de partida desde el cual definir qué es la actitud crítica y poder analizar cómo fomentarla pedagógicamente. Este ejercicio de investigar y, posteriormente, poner sobre el papel los diferentes usos que la normativa hace de estas palabras me llevó a extraer dos conclusiones que podemos avanzar aquí: por un lado, que actualmente nos referimos con bastante asiduidad a estos términos –tal y como hace la normativa– y, por otro lado, que no existe, ni siquiera en el propio marco jurídico, una definición de los mismos.

Tras sentar estas primeras bases, pasé a la fase de lecturas. Al principio, comencé a indagar por mi cuenta, movido por la fuerte motivación de investigar cómo la filosofía, con su capacidad crítica, podía suponer un antídoto contra la actual proliferación de bulos y falsas informaciones en diversas plataformas. Esto me llevó a descubrir la existencia de los sesgos cognitivos, elementos que alteran nuestra forma de recibir la información e interfieren en nuestros juicios y decisiones. Ciertamente, el hallazgo de estos sesgos me reafirmó en mi idea de que la filosofía debe constituir un reducto del saber frente al conocimiento impulsivo y acrítico. Así, indagué sobre dicho concepto y, acto seguido, redacté algunas de las tesis planteadas por autores que abordan el tema desde el campo de la psicología.

Más adelante, mi tutor me proporcionó una amplia bibliografía acerca del estado actual de la reflexión en torno a la didáctica de la filosofía. Desde las primeras lecturas advertí la controversia existente entre dos concepciones pedagógicas distintas: unos autores sostienen que no es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar sincrónicamente, mientras que otros consideran que este objetivo dual es perfectamente factible. Tras ahondar en artículos y obras recomendados por el tutor, comencé la fase de

escritura del estado de la cuestión, intentando seguir una estructura clara: en las primeras páginas me remito al debate entre Kant y Hegel en torno a la cuestión sobre si es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar simultáneamente, posteriormente, redacto las tesis de algunos de los autores que defienden que enseñar filosofía y enseñar a filosofar sincrónicamente es posible y, finalmente, explico los argumentos de aquellos pensadores que consideran que tal tarea no puede implementarse con éxito. Consciente de que existían diversas posturas y planteamientos en cada una de las posiciones, intenté desglosar detalladamente las más importantes en las páginas dedicadas al estado de la cuestión. Finalmente, para cerrar este apartado, redacté unas conclusiones provisionales de toda la exposición anterior. En ese texto, en el que analizo los puntos a los que ha llegado mi análisis, comienzo a elucidar los elementos que conforman mi nuevo modo de entender la didáctica de la filosofía, así como los principios fundamentales de lo que, a mi modo de ver, constituye una actitud verdaderamente crítica.

Tras haber culminado la redacción del estado de la cuestión, comencé la fase del *Practicum*. Fui destinado al Colegio Nuestra Señora de la Consolación-Agustinas Misioneras Valladolid, donde el tutor de las prácticas me sugirió que comenzase la fase de intervención explicando la parte final de filosofía práctica de Kant y, posteriormente, que impartiese los contenidos de Marx. Debido a esto, decidí, de común acuerdo con mi tutor, incluir en mi trabajo una propuesta didáctica en la que, partiendo de los contenidos de Marx, debía diseñar algunas actividades para llevar a cabo mi nueva forma de comprender la docencia de la filosofía, que parte de la enseñanza rigurosa de los contenidos académicos y busca lograr, desde ahí, el desarrollo de una actitud crítica libre de sesgos cognitivos o, al menos, preparada para reconocerlos. De este modo, logré el permiso de mi tutor del *Practicum* para poner en práctica las actividades planteadas en la presente propuesta, y, fruto de esa experiencia, consolidé algunos de mis planteamientos, que conforman la sección de las conclusiones finales del trabajo.

Finalmente, tras completar la fase del *Practicum*, centré mi esfuerzo en redactar la parte teórica de la propuesta didáctica y en corregir algunos elementos puntuales del trabajo.

2) Estado de la cuestión

2.1 Revisión de los términos «crítico», «crítica» y derivados en la normativa educativa.

Hemos llevado a cabo una tarea de búsqueda y rastreo de las apariciones de los términos *crítico*¹, *crítica* y *críticamente* dentro de la legislación educativa vigente. Estructuro la tarea de la siguiente manera: en primer lugar, partimos de las Leyes Orgánicas actualmente vigentes, así como del Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) –pendiente, hoy por hoy, de aprobación por el Senado–. Con posterioridad, atendemos a las leyes de educación autonómicas de Castilla y León y nos centramos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Por último, indagamos en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, y en la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

2.1.1. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Los términos *crítico*, *crítica*, o *críticamente* aparecen de forma abundante en la normativa educativa actual. Si bien, en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación no encontramos todavía ninguna referencia, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) dichos términos aparecen en dieciséis ocasiones. Analicemos cada una de ellas.

En el Preámbulo encontramos tres referencias a estos términos:

En primer lugar, «la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y *crítica*, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas». Unas líneas más abajo; «entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de

¹ La cursiva es nuestra.

los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres (...), así como la valoración *crítica* de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas». Por último, poco después; «Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud *crítica* y responsable. La relación completa de principios y fines permitirá asentar sobre bases firmes el conjunto de la actividad educativa».

Volvemos a encontrar numerosas referencias a estos términos en los artículos siguientes:

En el Artículo 2, dedicado a los fines educativos perseguidos por dicha ley, se establece como uno de ellos «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud *crítica* y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento».

En el Artículo 17, que regula los objetivos en la educación primaria, la ley pretende que los niños y niñas adquieran la capacidad de «desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido *crítico*, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor». De igual manera, pretende que los niños y niñas puedan «iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu *crítico* ante los mensajes que reciben y elaboran».

En el Artículo 23, dedicado a la regulación de los objetivos de la secundaria, se dice que la educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido *crítico*, adquirir nuevos conocimientos», «desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido *crítico*, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades», y, «valorar *críticamente* los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora».

En el Artículo 33, dedicado a la regulación de los objetivos del bachillerato, la ley pretende contribuir a desarrollar las aptitudes que al alumnado le permitan: «Consolidar

una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu *crítico*», «fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar *críticamente* las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad», «conocer y valorar *críticamente* las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución», «conocer y valorar de forma *crítica* la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida», y, «afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido *crítico*».

En el Artículo 66, dedicado a la educación de las personas adultas, se establece el siguiente objetivo: «prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar *críticamente* las desigualdades entre ellos».

Finalmente, la última referencia que encontramos en esta ley corresponde al Artículo 113, dedicado a las Bibliotecas escolares. La ley prevé que «las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje (...) y pueda formarse en el uso *crítico* de los mismos».

2.1.2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Las referencias a estos términos que encontramos en la siguiente ley, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), son cuatro.

En primer lugar, analizamos el Preámbulo. Encontramos los términos nombrados en tres ocasiones.

Al comienzo, la ley dice que «el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, *críticas*, con pensamiento propio». A continuación, apunta que: «las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento *crítico*». Finalmente; «se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud *crítica*».

En su único artículo, encontramos exclusivamente una referencia a dichos términos. Se modifica el párrafo b) de la LOE, que ahora pasa a tener la siguiente redacción: «desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido *crítico*, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor».

2.1.3. Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, encontramos, al igual que en la LOE, dieciséis referencias a los términos anteriormente citados.

En el Preámbulo, aparecen las siguientes tres referencias:

Al comienzo, se nombran las modificaciones previstas para la educación primaria, que presentará una nueva redacción. En una de ellas, se dice específicamente que «se añade en el tercer ciclo un área de Educación en Valores cívicos y éticos, en la cual se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la función social de los impuestos y la justicia fiscal, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu *crítico*». En cuanto a la educación secundaria obligatoria, se ofrecerá también una nueva redacción de sus artículos. En esta nueva ley se propiciará, entre otros elementos, «la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento, el fomento del espíritu *crítico* y científico, la educación emocional y en valores, la educación para la paz y no violencia y la creatividad». Asimismo, en la disposición adicional cuadragésima primera se añade la necesidad de que la comunidad educativa tenga un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España: «el estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido *crítico*».

En su único artículo, la ley citará hasta trece veces los términos nombrados. Hasta en siete ocasiones aparece la fórmula «espíritu crítico»; vemos algunas de ellas: «fomento del *espíritu crítico* y científico», «valor del respeto a la diversidad y al papel social de los

impuestos y la justicia fiscal, fomentando el *espíritu crítico* y la cultura de paz y no violencia», «consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico». En cuanto a la forma de conocer y procesar la información por parte de los alumnos, la ley pretenderá que estos puedan «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido *crítico*, adquirir nuevos conocimientos». También se abordará la educación del cuerpo, en sentido estricto; «conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar *críticamente* los hábitos sociales relacionados».

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

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato son hasta nueve las referencias.

En el Artículo 6, dedicado a los elementos transversales, se apunta la incorporación de elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial; «las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido *crítico*».

En el Artículo 11 se estipulan los objetivos de la educación secundaria obligatoria. En él se dice que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido *crítico*, adquirir nuevos conocimientos», «desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido *crítico*, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a

aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades», y, «conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad (...), valorar *críticamente* los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora».

En el Artículo 25 se recogen los objetivos del bachillerato. En él se dice que el Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: «consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu *crítico*», «fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer», «conocer y valorar *críticamente* las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución», «conocer y valorar de forma *crítica* la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente», «afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido *crítico*».

2.1.5. Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Encontramos diversas referencias también en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

En el artículo 19, dedicado a los Materiales y recursos para el desarrollo curricular se establece que «los materiales y recursos necesarios para el desarrollo curricular de cada una de las materias será múltiple, incorporando a los de carácter tradicional otros innovadores que integren diferentes soportes instrumentales, con objeto de fomentar en el alumnado la búsqueda *crítica* de fuentes de diversa naturaleza y procedencia y desarrolle la capacidad de aprender por sí mismo».

En el Anexo I: Principios metodológicos de la etapa, se declara que «los procesos de enseñanza y aprendizaje deben proporcionar al alumno un conocimiento sólido de los contenidos, al mismo tiempo que propiciar el desarrollo de hábitos intelectuales propios

del pensamiento abstracto, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la investigación, la capacidad creativa, la comprensión y expresión y el sentido *crítico*».

En la asignatura de *Valores Éticos* encontramos las siguientes referencias:

En primer lugar, en la descripción de la asignatura se declara que «contribuye a potenciar la autonomía del joven y a prepararlo para convertirse en el principal agente de su propio desarrollo, aprendiendo a construir, mediante una elección libre y racionalmente fundamentada en valores éticos y la inversión de su propio esfuerzo, un pensamiento y un proyecto de vida propios, asumiendo de modo consciente, *crítico* y reflexivo el ejercicio de la libertad y el control acerca de su propia existencia». Del mismo modo se dice que «parece claro que contribuye de manera decisiva al desarrollo de la Competencia Social y Cívica; la competencia social se relaciona con el bienestar social y colectivo, objetivo último de toda discusión ética y la competencia cívica se basa en el conocimiento *crítico* de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles».

En *Valores Éticos* de Primero de la ESO encontramos los términos referidos tanto en el apartado de Contenidos: «*crítica* racional de aquellas normas y valores que atenten contra la dignidad humana teniendo en cuenta la Declaración Universal de Derechos Humanos», como en el de Estándares de aprendizaje evaluables: «justifica y aprecia la necesidad de la *crítica* racional» del *Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales*.

En *Valores Éticos* de Segundo de la ESO encontramos una referencia en los Estándares de aprendizaje evaluables del *Bloque 3. La reflexión ética*: «conoce los motivos que llevaron a Sócrates a afirmar el “intelectualismo moral”, explicando en qué consiste y la *crítica* que le hace Platón». Encontramos otra en los Criterios de evaluación del *Bloque 4. La justicia y la política*: «conocer y apreciar la política de Aristóteles y sus características esenciales, así como entender su concepto acerca de la justicia y su relación con el bien común y la felicidad, elaborando un juicio *crítico* acerca de la perspectiva de este filósofo».

En *Valores Éticos* de tercero de la ESO encontramos dos referencias en el *Bloque 5. Los valores éticos, el Derecho y la DUDH*. En el apartado de Contenidos: «principales *críticas* a la teoría de Rawls: la *crítica* liberal; la *crítica* utilitarista». En el de Criterios de evaluación: «evaluar, utilizando el juicio *crítico*, la magnitud de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la DUDH, en la actualidad, apreciando la labor que realizan

instituciones y ONG que trabajan por la defensa de los derechos humanos, auxiliando a aquéllos que por naturaleza los poseen, pero que no tienen la oportunidad de ejercerlos».

En *Valores Éticos* de Cuarto de la ESO encontramos diversas referencias en el *Bloque 5. Los valores éticos*, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos. En el apartado de contenidos: «*crítica* al utilitarismo (...), principales *críticas* a la teoría de Rawls: la *crítica* liberal; la *crítica* utilitarista». En el apartado de criterios de evaluación: «disertar acerca de la teoría de Rawls basada en la justicia como equidad y como fundamento ético del Derecho, emitiendo un juicio *crítico* acerca de ella». En el de Estándares de aprendizaje evaluables: «realiza un juicio *crítico* acerca de la teoría de Rawls y explica su conclusión argumentada acerca de ella». Encontramos también otra en los Criterios de evaluación del *Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología*: «identificar criterios que permitan evaluar, de forma *crítica* y reflexiva, los proyectos científicos y tecnológicos».

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

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

En el Artículo 22, dedicado a los Materiales y recursos del desarrollo curricular se declara que «los materiales y recursos necesarios para el desarrollo curricular de cada una de las materias serán múltiples, incorporando a los de carácter tradicional otros innovadores que integren diferentes soportes instrumentales, con objeto de fomentar en el alumnado la búsqueda crítica de fuentes de diversa naturaleza y procedencia y desarrolle la capacidad de aprender por sí mismo y en equipo».

En la asignatura de *Filosofía* encontramos abundantes referencias:

En primer lugar, al comienzo de la descripción de la asignatura, aparecen las siguientes: «la materia dota de herramientas como la actitud *crítica* y reflexiva que enseña al alumnado a no admitir ideas que no han sido rigurosamente analizadas y evidenciadas, el saber pensar, razonar y argumentar con fundamento, coherencia y de forma autónoma, la habilidad discursiva para dialogar y convencer evitando el pensamiento único y dogmático». Posteriormente; «a través de la filosofía del lenguaje, la lógica, la retórica y

la argumentación, se educa la expresión e interpretación del pensamiento y de los sentimientos, utilizando el lenguaje para regular la propia conducta y las relaciones sociales, empleando el razonamiento lógico y los procesos propios de pensamiento (análisis, síntesis, relación, asociación, etc.) para propiciar la resolución de problemas y el conocimiento de diferentes lenguajes comunicativos, desarrollando así la capacidad *crítica* que discierne lo nuclear de lo accesorio». Unas líneas después: «la metafísica, la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia y de la naturaleza, permiten profundizar en el conocimiento de sí mismo y en la comprensión del entorno, posibilitando la competencia para interpretar sucesos, analizando sus causas, prediciendo consecuencias y analizando *críticamente* los factores capaces de transformar la realidad». A continuación: «en el ámbito práctico, el estudio de la ética y la filosofía política desarrolla la competencia social y cívica con la comprensión de la realidad individual, cultural y social de la mano de la capacidad normativa y transformadora de la filosofía, permitiendo realizar razonamientos críticos, dialogantes, y fomentando el respeto por los valores universales y la participación activa en la vida democrática». En cuanto a los aspectos formales, «la metodología para el desarrollo de la materia Filosofía ha de ser variada, constructiva, activa y que promueva el razonamiento *crítico* y autónomo. El diálogo como vehículo del pensamiento y su comunicación constituye un recurso esencial, guiado por estrategias de exposición y argumentación de contenidos teóricos y prácticos que promuevan la reflexión y el razonamiento *crítico* ante diferentes ideas, situaciones o contextos planteados».

En el currículum de Filosofía de primero de Bachillerato encontramos constantes referencias a nuestros términos. Sobre todo, en el apartado de Criterios de evaluación: en el *Bloque 2. El saber filosófico*; «conocer y comprender la especificidad e importancia del saber racional (...) valorando que la filosofía es, a la vez, un saber y una actitud que estimula la *crítica*», «analizar de forma *crítica*, fragmentos de textos significativos y breves sobre el origen, caracterización y vigencia de la filosofía». En el *Bloque 3. El conocimiento*; «analizar de forma *crítica*, fragmentos de textos significativos sobre el análisis filosófico del conocimiento humano». En el *Bloque 4. La realidad*; «leer y analizar de forma *crítica*, textos filosóficos, epistemológicos y científicos sobre la comprensión e interpretación de la realidad». *Bloque 5. El ser humano desde la filosofía*; «conocer y reflexionar sobre las concepciones filosóficas (...) analizando *críticamente* la influencia del contexto sociocultural en la concepción filosófica». *Bloque 6. La*

racionalidad práctica; «conocer las principales teorías y conceptos filosóficos que han estado a la base de la construcción de la idea de Estado y de sus funciones, apreciando el papel de la filosofía como reflexión *crítica*», «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», «conocer y valorar la importancia de la razón *crítica* para el avance de un proyecto personal y colectivo».

La *Historia de la Filosofía* se plantea como una materia que «contribuye a la educación de personas autónomas, con capacidad de pensamiento *crítico* y propio, puesto que, como nos enseñó Kant, la filosofía se fundamenta en la autonomía de la propia razón y el juicio *crítico* de las ideas, tanto ajenas como propias; contribuye al desarrollo personal y la formación de la propia identidad». También, «como una materia que persigue conseguir el logro de la mayor parte de los objetivos y competencias del Bachillerato: tanto los relacionados con el desarrollo personal y social (autonomía, capacidad *crítica* y de diálogo, conciencia del pensamiento y su relación con las distintas expresiones culturales».

En el currículum de *Historia de la Filosofía* de segundo de Bachillerato encontramos también abundantes referencias a nuestros términos. Veámoslas siguiendo el orden de los propios bloques:

Bloque 1. Contenidos transversales: «argumentar con claridad y capacidad *crítica* (...) sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía».

Bloque 2. La Filosofía en la Grecia antigua; Contenidos: «la teoría del conocimiento y la *crítica* de los conceptos metafísicos de la Escolástica tradicional», Criterios de evaluación: «conocer el origen de la Filosofía en Grecia y comprender el primer gran sistema filosófico, el idealismo de Platón (...) apreciando *críticamente* su discurso».

Bloque 3. La Filosofía medieval; contenidos: «la teoría del conocimiento y la *crítica* de los conceptos metafísicos de la Escolástica tradicional», Criterios de evaluación: «conocer alguna de las teorías centrales del pensamiento de Guillermo de Ockham, cuya reflexión *crítica* supuso la separación razón-fe».

Bloque 4. La Filosofía en la Modernidad y la Ilustración; contenidos: «la teoría del conocimiento de Hume y el principio de causalidad. La *crítica* de la metafísica tradicional», «El liberalismo político de John Locke y la *crítica* de Hume al contractualismo», «*Crítica* de la Razón Pura: la teoría del conocimiento y la posibilidad

de la metafísica como ciencia», «*Crítica* de la razón práctica: la ética formal kantiana. La filosofía de la historia de Kant y el camino hacia la paz perpetua». Encontramos también varias referencias en los otros dos apartados.

Bloque 5. La Filosofía contemporánea; contenidos: «el nuevo método filosófico de Nietzsche. La *crítica* a la cultura occidental: lenguaje, metafísica y religión», «Habermas y la *crítica* de la Escuela de Frankfurt. La teoría *crítica* de la Escuela de Frankfurt y sus principales representantes», «conocimiento e Interés: la *crítica* del conocimiento». Criterios de evaluación: «conoce las tesis fundamentales de la *crítica* de la Escuela de Frankfurt», «conocer las tesis más definitorias del pensamiento posmoderno (...) valorando *críticamente* su repercusión en el pensamiento filosófico a partir de finales del s. XX». Estándares de aprendizaje evaluables: «conoce y explica (...) las teorías fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico la *crítica* al idealismo, a la alienación a la ideología y su visión humanista del individuo», «define conceptos de Nietzsche, como *crítica*, tragedia, intuición, metáfora, convención, perspectiva, genealogía, etc.», «entiende y explica con claridad (...) las teorías fundamentales de la filosofía de Nietzsche, considerando la *crítica* a la metafísica, la moral, la ciencia, la verdad como metáfora y la afirmación del superhombre como resultado de la inversión de valores y la voluntad de poder».

En resumen, si bien es cierto que la normativa no parece partir de un significado claro de los términos analizados, consideramos que a lo largo del estudio llevado a cabo anteriormente podemos distinguir fundamentalmente entre dos usos diferenciados.

Por un lado, apreciamos uno más instrumental, orientado principalmente al desarrollo de cierta habilidad para discernir a la hora de razonar con solvencia, tanto en el plano teórico como en el concerniente a la vida práctica. Este uso se encuentra frecuentemente bajo el concepto de «sentido crítico».

Por otro lado, encontramos un uso de corte más filosófico, vinculado al desempeño de una actitud vigilante y perspicaz en el proceso de analizar de forma autónoma la información recibida. Este último se halla algunas expresiones como «actitud crítica».

En todo caso, sea como fuere, podemos concluir que existen una gran cantidad de referencias a dichos términos dentro de la normativa educativa vigente sin que se establezca, sin embargo, un significado unívoco y preciso de estos. Por ello, consideramos que para encontrarlo debemos extender nuestro análisis más allá de la normativa.

2.2 Revisión doxográfica sobre la controversia en torno a la Didáctica de la filosofía.

En este apartado nos disponemos a examinar los principales debates acontecidos en el campo de la didáctica de la filosofía acerca de la relación entre la enseñanza de la filosofía y la adquisición de una actitud crítica. Ello nos conducirá, posteriormente, a la presentación de unas conclusiones provisionales en base al estado actual de la reflexión sobre el currículum de nuestra asignatura en las enseñanzas preuniversitarias.

Tras la amplia revisión doxográfica implementada en este campo de estudio, queremos señalar, en primer lugar, que hemos reparado en que existe una cuestión sobre la cual se ha vertebrado históricamente la reflexión en torno a la Didáctica de la filosofía; nos referimos al renombrado dilema acerca de si es compatible enseñar a filosofar y enseñar filosofía simultáneamente, de forma sincrónica. La disparidad de opiniones y posicionamientos en este tema es evidente, máxime, advirtiendo la proliferación de artículos que examinan dicha cuestión. En la sección siguiente, procedemos a examinar algunos de los más importantes.

2.1.1 Sobre el dilema: «enseñar a filosofar o enseñar filosofía».

Parece haber cierto consenso en situar, como origen de esta disyuntiva, la contraposición entre la postura de I. Kant y G.W.F. Hegel en torno a dicha cuestión. Nos concierne enunciarla como el punto de partida de la discusión, sin embargo, no pretendemos ahondar en el debate filosófico entre ambas posturas ni contraponer un modelo pedagógico de corte kantiano con otro de cariz hegeliano. Nuestro propósito es, más bien, escudriñar las implicaciones didácticas y pedagógicas que han emanado de dicho debate.

Uno de los autores que aluden explícitamente al debate entre ambos filósofos como punto de partida de la reflexión es Redondo Sánchez (2003). En su artículo *¿Se enseña filosofía o a filosofar? El filósofo ante sus alumnos*, comienza apuntando que cualquier debate acerca de del papel del profesor de Filosofía se encuentra mediado por una suerte de eslogan atribuido a Kant que reza que no es posible aprender filosofía, sino tan solo aprender a filosofar.

Ya desde la Ilustración cualquier discusión sobre el papel del docente de filosofía está mediada y hasta determinada por unas supuestas palabras de Kant que han llegado a ser

consigna de los *curricula* que regulan las enseñanzas medias y de no pocos manuales. Al parecer Kant habría dicho en su momento que “no se aprende filosofía, se aprende a filosofar”.²

Como bien señala Redondo Sánchez, el tópico ya manido surgido de la interpretación literal de dichas palabras del filósofo prusiano ha enturbiado el entendimiento acerca de lo que estas pretenden significar en realidad. Kant no defiende la existencia de una imposibilidad absoluta con respecto a la enseñanza de la filosofía; por el contrario, estamos, más bien, ante una imposibilidad determinada por un rasgo inherente a la propia filosofía *en sí*: su carácter histórico y finito, es decir, inacabado.

Para Kant la filosofía se encuentra históricamente en una permanente realización práctica, por ende, en tanto que docentes no podemos dedicarnos a enseñar filosofía –en un plano teórico– sino tan solo a pensar, a filosofar.

El joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a *aprender*. A partir de ese momento piensa que va a *aprender filosofía*, lo cual es imposible, ya que ahora lo que tiene que *aprender* es a *filosofar*. [...] Para *aprender* filosofía antes que nada tendría que existir una [disciplina semejante]. Se debería mostrar un libro y poder decir: «mirad, aquí hay sabiduría y conocimiento fidedigno; aprended a entender este libro y a comprenderlo; contad con él de ahora en adelante, y de esta manera seréis filósofos».³

A alguien que no pueda filosofar no se le puede llamar en general filósofo. A filosofar sólo se puede aprender por medio del ejercicio y del uso propio de la razón. ¿Cómo se podría aprender también propiamente filosofía? Todo pensador filosófico construye su propia obra, por así decir, sobre las ruinas de otro, pero nunca sucede que una obra llegue a estar completa en todas sus partes. Por ello, ya fundamentalmente, no se puede aprender filosofía, porque nunca está dada.⁴

Sin entrar en profundidad en su postura, encontramos en Hegel una posición antagónica a la enunciada anteriormente por Kant. A ojos de Hegel, la dicotomía entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar carece de sentido; para Hegel no debe existir una

² Redondo Sánchez, P. (2003). ¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos. *Duererías*, 1: 10-25, 11. <https://dialnet.unirioja.es/revista/21142/A/2003>

³ Kant, I. (1991). Sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 10: 131-152, 145. <http://hdl.handle.net/10347/991>

⁴ Redondo Sánchez, P., Op. Cit., 11.

contraposición entre ambos términos, sino por el contrario, ha de acontecer una síntesis dialéctica entre ellos: la didáctica de la filosofía debe partir de los contenidos para no caer un filosofar vacío y rimbombante.

La idea de que no se puede aprender ni enseñar filosofía porque ésta no existe como un contenido, sino sólo como una serie de opiniones más o menos elaboradas sobre las que elegimos según criterios de afinidad o gusto lleva, según Hegel, a ver la filosofía como una saber vacío, sin contenido. En segundo lugar, la pretensión de que, por tanto, lo único importante en el aprendizaje de la filosofía es el ejercicio y el uso individual de la razón que haga el aprendiz (y, por tanto, a la idea de que el método debe primar sobre el contenido), conduce inmediatamente, según Hegel, a la desafortunada consecuencia de que se puede aprender a filosofar, y se puede aprender filosofía, sin necesidad de estudio ni práctica y sólo por la ejercitación de unos talentos filosóficos innatos.⁵

A mayores, otro de los argumentos presentados por Hegel para refutar la posición de Kant consiste en que no es posible abordar adecuadamente la cuestión de la enseñanza de la filosofía sin elaborar, al mismo tiempo, una concepción propia que explique en qué consiste el filosofar como praxis y la filosofía como saber teórico. En este sentido, desde el punto de vista de Hegel, para que la filosofía logre desarrollar su papel fundamental a nivel formativo es preciso que se reivindique como una ciencia; a saber, como un saber serio con contenido propio que requiere preparación y esfuerzo.

Es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vale la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía parece imperar el prejuicio de que (...) cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello (...). Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquella termina donde comienzan éstos. Se la reputa frecuentemente como un saber formal y vacío de contenido; y no se ve que lo que en cualquier conocimiento y ciencia es verdad aun en cuanto al contenido, sólo puede ser acreedor a este nombre cuando es engendrado por la

⁵ Pineda Rivera, D. A. (2012). Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 59: 139-159, 149. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v29n59/v29n59a09.pdf>

filosofía; y que las otras ciencias, por mucho que intenten razonar sin la filosofía, sin ésta no pueden llegar a poseer en sí mismas vida, espíritu ni verdad.⁶

Así las cosas, con la enunciación de la contraposición entre ambas propuestas, parecen quedar dilucidados, al menos *grosso modo*, los dos enfoques sobre los que ha caminado la discusión en torno a cómo se debe concebir la enseñanza de la Filosofía: por un lado, encontramos el de quienes consideran que la filosofía, en su vertiente académica, ha de adoptar un enfoque más procedimental, orientado a la praxis genuina del filosofar, y, por otro, el de aquellos que consideran que en el ejercicio de su enseñanza la filosofía se ha de constituir, eminentemente, como un saber de contenidos, teórico, encaminado mayormente al acercamiento y la síntesis del corpus académico reconocido a lo largo de la historia.

Como veremos, en la Didáctica de la filosofía ambos enfoques se han desarrollado más bien en forma de tendencia hacia una u otra postura, sin que eso implique, necesariamente, un posicionamiento hermético o excluyente hacia la otra posición. De hecho, si bien encontramos varias investigaciones en las que se pondera una de las dos formas de enseñar, el grueso de los estudios consultados presenta el problema de enseñar filosofía o enseñar a filosofar de una forma no dicotómica, sino como un falso dilema, dado que entienden que en la actividad de enseñar nuestra materia se incluye, indisociablemente, la enseñanza de la *filosofía* y del *filosofar*.

Así pues, vamos a referirnos, en primer lugar, a aquellos trabajos en los que se postula la integración e indisociabilidad entre las praxis de enseñar filosofía y enseñar a filosofar, a fin de arrojar cierta luz sobre esta posición didáctica.

En el artículo que recoge las líneas principales de una ponencia, Salmerón (1961) dedica un apartado a bosquejar los principios que ha de seguir la enseñanza de la filosofía. El autor apunta como fundamentales estos dos principios, a saber: por un lado, señala que la enseñanza ha de presentarse como una investigación de la experiencia vivida, «como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de la que se parte».⁷ Según Salmerón, la enseñanza de la filosofía ha de partir de su conexión con la propia realidad, es decir, de la búsqueda de respuesta ante los

⁶ Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁷ Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón. Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman). *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 7(7): 119-144, 125. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1961.7.1282>

problemas filosóficos que, habiendo sido planteados históricamente, se nos presentan aún hoy con fuerza y viveza. Una cuestión a tener en cuenta de este planteamiento es que este es harto beneficioso a nivel didáctico, ya que, aparentemente, es capaz de suscitar en el alumnado un sentimiento de interés y motivación idóneos para allanar y agilizar el proceso de aprendizaje.

Toda enseñanza tiene que contar con el interés del educando, y la necesidad de la filosofía sólo se descubre cuando no se la mira como una región nueva de conocimientos, sino como el camino natural en que desembocan los problemas reales. Mantener vivo el interés del estudiante es algo que se logrará, manteniendo viva la relación del trabajo del maestro con los problemas surgidos de la realidad concreta.⁸

Una vez despertado este interés en el educando el docente ha de encontrar el modo preciso de brindar al educando la posibilidad de implementar la experiencia del filosofar. Es en este momento cuando nuestro autor señala la necesidad de esclarecer y desarrollar el segundo principio prescrito en favor de acometer acertadamente la labor del docente de filosofía: se refiere, inequívocamente, a la enseñanza por medio de la lectura de los textos clásicos. Lejos de proponer una metodología pedagógica no directiva, Salmerón remarca la posición de guía o acompañante del docente en su labor de seleccionar las lecturas y autores más importantes para la formación filosófica del alumnado. Esa labor de selección y síntesis entre los textos clásicos, guiada por la pretensión de armonizar los problemas de actualidad con las cuestiones más arraigadas en la historia del pensamiento, es una de las funciones cardinales del profesor de filosofía.

La lectura e inteligencia de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en filosofía. No se trata de leer a todos los grandes filósofos –una vida entera apenas sería suficiente– sino de realizar la experiencia de la filosofía de la única manera posible para quien no es un gran filósofo: reviviendo en la lectura el esfuerzo de aquél frente a los problemas. Y si esta lectura se lleva a cabo sin perder de vista los problemas de la situación concreta y, por tanto, aquellos en que el alumno se encuentra interesado, de manera que no se convierta en una mera explicación terminológica y libresca, se habrá logrado que éste alcance, no sólo la experiencia auténtica de la filosofía; sino la

⁸ *Ibid.*

experiencia de la magnitud y de la altura en que se han movido los grandes espíritus del pasado.⁹

En la sección siguiente, Salmerón extiende el posicionamiento pedagógico anteriormente planteado al ámbito de las enseñanzas superiores. Cabe apuntar que a pesar de que en nuestro trabajo pretendemos analizar exclusivamente los modelos didácticos implementados en los centros de enseñanzas medias, creemos conveniente examinar algunos planteamientos pedagógicos que puedan tener continuidad en estancias superiores; en este caso, el docente especializado en filosofía deberá mantener esa misma función de conectar a los clásicos con los problemas filosóficos de la actualidad, o, en una palabra: deberá estar capacitado para enseñar a filosofar por medio de la enseñanza de la filosofía.

En relación con la filosofía habría que añadir que se requiere para estar en aptitud de enseñar es tener experiencia de la filosofía. Saber leer un texto clásico poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente, esto es saber filosofar. No se trata, por tanto, de estar en posesión de una filosofía propia, ni siquiera de un cierto saber sobre las cosas aprendido de otros filósofos, sino de estar en posesión de ciertos métodos para acercarse a los problemas que las cosas plantean; de contar con ciertos hábitos intelectuales indispensables para poder recorrer, al lado de los grandes clásicos, el camino de la filosofía.¹⁰

En una línea argumental considerablemente similar a la de Salmerón, se encuentra Sánchez Álvarez (2011), que en su artículo se propone satisfacer un doble propósito: por un lado, escrutar cuáles son las condiciones trascendentales de la enseñanza de la filosofía –esto es, qué enseñar en filosofía–, y, por otro, revelar cuál es el sentido de la incorporación de la filosofía en los planes de estudio hoy en día –es decir, para qué enseñar filosofía–. A fin de centrar nuestro análisis en relación con las ideas anteriormente expuestas, vamos a focalizar la atención sobre la primera de las cuestiones planteadas por el autor.

Sánchez Álvarez comienza su exposición planteándonos la siguiente pregunta: ¿qué tipo de conocimiento están brindando los docentes cuando imparten filosofía? Ante

⁹ *Ibid.*, 125-126.

¹⁰ *Ibid.*, 129.

dicho interrogante, el autor opta por adoptar una postura a medio camino entre el saber meramente histórico, instalado en la historia de la filosofía, y el saber como *propedéutica* del resto de formas de conocimiento humano. Según Sánchez Álvarez, el profesor ha de dotar al alumnado de suficientes recursos para desempeñar, en primer lugar, un recorrido sólido por la historia de la filosofía y, posteriormente, poder examinar los planteamientos de la actualidad que entronquen con las cuestiones fundamentalmente estudiadas por la tradición.

En el caso que nos ocupa, el supuesto conocimiento filosófico debe situarse, a nuestro juicio, entre la propedéutica y la historia. Es decir, debemos preparar a nuestros alumnos, primero, introduciéndolos en lo que ha significado históricamente la filosofía y sus diversas manifestaciones; y, después, en un segundo momento, pasar al análisis de las teorías y cuestiones verdaderamente filosóficas. Dando un paso hacia adelante deberíamos llevarlos, incluso, a tratar los planteamientos más relevantes, hoy día, que enlacen con la tradición filosófica.¹¹

Casi a renglón seguido, Sánchez Álvarez pone de manifiesto un problema de doble vertiente al que todo profesor de filosofía se ve obligado a hacer frente en el ejercicio de su actividad: por un lado, el hecho de que toda vez que la filosofía abandona el terreno del pensar solitario y desciende a las aulas para adquirir el cariz de «saber fijado», pierde, *ipso facto*, su fuerza crítica; «fijar la filosofía como un "contenido enseñable" es obligarla a renunciar a lo mejor de sí misma, es despojarla de su sentido».¹² Por otro lado, la desaprobación del estudiantado ante la falta de comprensión de los contenidos impartidos es debida, en cierto modo, a que estos estiman como casi imperceptible la vinculación de los contenidos impartidos en *Historia de la Filosofía* con su realidad material e histórica. A ojos del autor, la solución estriba en restituir el valor pedagógico de la perspectiva histórica por medio de la integración de una perspectiva crítica y analítica en el momento de la presentación de los textos clásicos por parte de los docentes.

Evidentemente, es bueno conocer los caminos que han recorrido los filósofos para que, al menos y como se mencionó anteriormente, no volvamos a tenerlos que recorrer y caer

¹¹ Sánchez Álvarez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophía*, 1(10): 11-35, 13. <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>

¹² *Ibid.*, 17.

en los mismos errores. No obstante, el espíritu crítico no debería abandonarnos en ningún momento. Debemos estar en guardia frente al dogmatismo y los errores que se deslizan en los textos; ser más exigentes con las conclusiones a las que llegan; y plantear los puntos débiles de sus argumentaciones a la hora de analizar los fragmentos que han de ser explicados a los alumnos.¹³

En suma, podemos reparar fácilmente en que el posicionamiento de Sánchez Álvarez guarda una estrecha similitud con el asumido por Salmerón conforme al modo de abordar la tesis de que enseñar filosofía y enseñar a filosofar son praxis compatibles. En último término, para Sánchez Álvarez la labor del docente de filosofía debe orientarse hacia ese doble camino anteriormente señalado, a saber: enseñar, por un lado, a entender los textos clásicos, y, por otro lado, a relacionarlos con los problemas de la actualidad y fomentar el pensamiento crítico del alumnado.

Para concluir este primer epígrafe, ¿qué enseñar en filosofía? Por un lado, parte de esos contenidos que la tradición ha dado en llamar historia de la filosofía; centrándolos, en especial, en aquellos que se acerquen más a los problemas de nuestro tiempo. Por el otro, enseñar al alumno a pensar por sí mismo; a llevar a cabo el ejercicio crítico de la razón. Porque hoy día, quizás con mayor necesidad que en otros momentos de la historia, debemos volver a recordar aquí el conocido lema de la Ilustración kantiana: *¡Sapere aude!* Ten el valor de usar tu propio entendimiento.¹⁴

En consonancia con las tesis recientemente glosadas en los dos artículos anteriores, Azar (2015) sostiene en los primeros compases de su artículo que la disyuntiva tradicionalmente enunciada entre aprender filosofía o aprender a filosofar es muy radical y no logra articular el problema de forma acertada ni exponerlo en sus términos adecuados. A sus ojos, la enseñanza de la filosofía debe cristalizarse en una suerte de diálogo permanente entre todos los componentes del aula –docente incluido– y los filósofos más relevantes de la historia del pensamiento que posibilite un aprendizaje sólido en el plano teórico y, a su vez, un desarrollo suficiente de las cualidades fundamentales en el ámbito discursivo.

¹³ *Ibid.*, 20.

¹⁴ *Ibid.*, 21.

Ahora bien, no estoy de acuerdo en trazar esta dicotomía de manera tan tajante, pues no veo por qué razón ha de establecerse que el “aprender filosofía”, entendido aquí como el aprender lo que otros filósofos han pensado, deba ser necesariamente incompatible con el “aprender a filosofar”; me gustaría proponer, más bien, que “aprendiendo filosofía podemos aprender a filosofar” al menos si el Profesor y los alumnos están dispuestos a hacerlo y se esfuerzan para lograrlo; es más, considero que la filosofía implica un *diálogo* constante –un preguntar y re-preguntar siempre renovado– y, puesto que el dialogar es un concepto *relacional*, se requiere de *otro* con quien hacerlo y, en este caso, ese otro pueden ser ciertos filósofos que forman parte de la historia de la filosofía.¹⁵

Siguiendo una línea profundamente similar a la trazada por Sánchez Álvarez en su artículo, Azar arguye que uno de los principales cometidos del docente es el de proyectar una actitud crítica y una mirada suspicaz en la lectura los textos clásicos incluidos en el temario. El docente ha de ser capaz de, en cierto modo, «desacralizar» académicamente las obras que copan el *canon* histórico de la disciplina, e instrumentalizarlas –en un sentido positivo– para implementar sobre ellas una lectura genuinamente filosófica, crítica, de modo similar a una suerte de *disputatio*.

En efecto, así como sería ridículo leer un texto religioso desde el punto de vista de la lógica (y decir, por ejemplo, que es contradictorio afirmar que “Dios es uno y trino”, pues viola el principio de no contradicción aristotélico), no lo sería menos leer un texto filosófico *religiosamente* (en el sentido de *dogmáticamente*), pensando que estamos accediendo a las “verdades del universo” que algunos *iluminados* – a los que nunca podríamos igualar, aunque nos esforcemos por imitarlos una y otra vez – han alcanzado. Si hiciéramos tal cosa, estaríamos siendo infieles con nuestra vocación filosófica, tomaríamos a las “filosofías” como “sabidurías” y perderíamos la *actitud filosófica* que constituye el motor del verdadero filósofo, aquella que *ama* el saber, que lo busca incansablemente, y es impulsada por ese amor que nunca cesa, afortunadamente.¹⁶

Azar postula un aprender allende las fronteras de la memoria y la repetición, un aprender que emane de la disposición del «docente filósofo» capaz de cultivar la actitud de amor a la sabiduría requerida para superar el dogmatismo y el inmovilismo. Este

¹⁵ Azar, R. M. (2015). ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender filosofía? *Eikasia: revista de filosofía*, 61: 189-198, 192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4914933>

¹⁶ *Ibid.*, 193.

posicionamiento asumido por parte del docente ha de ser el punto de partida para formar verdaderos amantes de la filosofía ya que, como dice Ranovsky, «para enseñar a amar la sabiduría hay que amar la sabiduría».¹⁷

En definitiva, Azar sigue la estela de los autores anteriores al sostener la permeabilidad y la convivencia entre las tareas de enseñar filosofía y enseñar a filosofar: podemos aprender a pensar, incluso, a vivir mejor, partiendo de un conocimiento crítico de la Historia de la filosofía.

En consonancia con lo dicho, considero que aprendiendo lo que otros pensaron podemos aprender a pensar “por nosotros mismos” – como nos pedía Kant –, es decir que la historia de la filosofía, “bien utilizada”, *puede* tener un valor positivo – si bien ella no agota la cuestión del “aprender filosofía”, tal como estoy tratando de poner de manifiesto –, pues nos podría permitir la apertura a la dimensión del “aprender a filosofar”. “Aprender filosofía” implica, a mi modo de ver, la posibilidad de una apertura (...) del propio pensamiento, implica reflexionar críticamente sobre determinadas problemáticas que consideramos vitales para el ser humano, de modo que puede pensársela como una *actividad*, pero que a la vez puede ser complementada y enriquecida por la historia de la filosofía; es decir que cuando el alumno toma contacto con ciertos contenidos filosóficos, las ideas que mantuvieron ciertos pensadores de la historia de la filosofía, puede, la vez, adoptar una cierta actitud crítica, (...) de modo que el aprendizaje de la filosofía implicaría, también, el aprendizaje de un modo de posicionarse frente a la vida.¹⁸

Otro de los adeptos a la corriente de pensamiento que venimos desplegando es Fernández Trespalacios que, en dos de sus artículos, aborda pormenorizadamente la cuestión acerca de la enseñanza de la filosofía y argumenta en favor de la existente relación entre la enseñanza de la filosofía y del filosofar. Ciertamente, ambos artículos presentan tesis harto similares, pero desarrollan un tratamiento disparate, por lo que, en consecuencia, hemos optado estudiarlos de manera separada, a fin de poder elaborar un estudio más sólido, completo y ordenado.

En *El problema didáctico de la iniciación a la filosofía* (1970), Fernández Trespalacios comienza el texto indagando acerca de las condiciones necesarias para definir el concepto mismo de filosofía. Tras un estudio detallado, el autor señala

¹⁷ Ranovsky, A. (2011). *Filosofía del Docente Filósofo*. Buenos Aires: Colisión Libros, 21.

¹⁸ Azar, R. M., Op. Cit., 194.

finalmente una serie de elementos inherentes a la idiosincrasia de la disciplina, de entre los cuales hemos considerado este como el más significativo: la pretensión metafísica del propio método filosófico. En este punto, las palabras de Trespalacios: «el hombre ha tenido que encontrar una vez más que la materia filosófica le es tan connatural, que no puede apartarse de ella más de lo que lo hace su propia sombra»¹⁹, nos recuerdan claramente a las de Kant en la sección de la Dialéctica Trascendental de la *Crítica de la razón pura*.

La ilusión trascendental no cesa, en cambio, aunque haya sido ya descubierta y se haya comprendido ya claramente su nulidad a través de la crítica trascendental (...). La razón de esto se halla en que hay en nuestra razón (...) reglas básicas y máximas para aplicarla que tienen todo el aspecto de principios objetivos (...). Se trata de una *ilusión* inevitable, tan inevitable como que el mar nos parezca más alto hacia el medio que en la orilla, puesto que allí lo vemos a través de rayos de luz más altos que aquí.²⁰

El autor termina acotando la definición de filosofía como el saber dedicado a la «búsqueda del conocimiento de lo puramente inteligible».²¹ Esta conceptualización, tal vez algo abstrusa desde el punto de vista pedagógico, conduce a Fernández Trespalacios a plantearse, acto seguido, cuál ha de ser el modo más acertado de iniciarse en el estudio de la materia; la pregunta que hemos de afrontar, a ojos del autor, es, pues, la siguiente: ¿cómo debemos prepararnos para llegar a ese conocimiento de lo puramente inteligible?

Fernández Trespalacios delimita varias posibles sendas en pos de articular una respuesta firme y definitiva: por un lado, indica que podríamos detenernos en ahondar en los contenidos de filosofía ubicados fuera del sistema filosófico –en palabras del autor, «*filosofía asistemática*»–,²² por otro lado, se presenta la posibilidad de centrar la discusión sobre el método de estudio y, en tercer lugar, se expone el posible enfoque basado en la selección de contenidos necesarios para la iniciación académica. En los compases ulteriores del artículo, el autor opta por vertebrar su análisis sobre la tercera de las opciones expuestas, es decir, sobre la selección y el tratamiento de los contenidos pertinentes para iniciar a los neófitos en nuestra disciplina. En este sentido, para

¹⁹ Fernández Trespalacios, J. L. (1970a). El problema didáctico de la iniciación a la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 28(109): 51-66, 52. <http://www.jstor.org/stable/23762599>

²⁰ Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Taurus, 216-217.

²¹ Fernández Trespalacios, J. L. (1970a), Op. Cit., 54.

²² *Ibid.*, 56.

Fernández Trespalacios la selección de contenidos debe respetar dos elementos: por un lado, un cierto nivel de dificultad que garanticen su integridad filosófica; «la filosofía es de tal índole que al estudiarse elementalmente corre el riesgo de dejar de ser filosofía (...). He aquí la más profunda dificultad: sufre la elementalidad hasta un cierto nivel».²³ Por otro lado, el autor aduce que los contenidos seleccionados han de posibilitar un aprendizaje genuinamente filosófico, entendiendo este bajo el prisma de la actitud crítica. Dicha crítica deberá partir siempre de un estudio sólido y profundo de los contenidos.

Para criticar es necesario antes conocer. No tener en cuenta algo tan elemental ha llevado con frecuencia al error pedagógico de pensar que el estudio de la filosofía es una especie de gimnasia cerebral, teniendo como consecuencia convertir la iniciación a la filosofía en discusiones completamente acientíficas.²⁴

En suma, el autor postula en este artículo una enseñanza de la filosofía sustentada sincrónicamente en la crítica y en el conocimiento profundo de, al menos, alguno de los autores clásicos de la historia del pensamiento. Ya en las postrimerías del artículo, Fernández Trespalacios sintetiza de este modo la indisociable alianza entre el aprendizaje de la filosofía y el filosofar.

La filosofía y su historia, sin reducirse la una a la otra, no pueden separarse. En consecuencia, estudiar un problema filosófico implica también la historia de la filosofía de dicho problema. Si las ciencias positivas no pueden prescindir del laboratorio, la filosofía no debe prescindir de las obras de los más eminentes filósofos. La biblioteca es en parte el laboratorio en el que un sujeto se inicia en los estudios filosóficos.²⁵

En el segundo artículo, *Problemática didáctica de la filosofía*, Fernández Trespalacios completa su análisis de la didáctica de la filosofía desde un enfoque, esta vez, algo distinto. Si bien en el artículo anterior hemos atendido al desarrollo de su postura acerca de los contenidos que deben articular un aprendizaje cristalizado en el desempeño eficaz de dos labores, a saber, la actitud crítica y el conocimiento de los contenidos, en este segundo trabajo Fernández Trespalacios sostiene un posicionamiento harto similar

²³ *Ibid.*, 63.

²⁴ *Ibid.*, 62.

²⁵ *Ibid.*, 65.

desde el análisis, ahora, del plano de las formas y técnicas de enseñanza. En otras palabras, la pregunta a la que busca contestar ahora el autor es, pues, la siguiente: ¿cómo enseñar, entonces, simultáneamente, filosofía y a filosofar?

El autor comienza el texto aludiendo explícitamente a la cuestión sobre la que venimos cimentando nuestro análisis: «en cuanto al primer punto (...) se trata de la necesidad de tomar al menos una posición en la controversia filosofía-filosofar, punto ya señalado por Kant y puesto hoy de nuevo en el candelero de las discusiones filosóficas»²⁶. Según Fernández Trespalacios, el posicionamiento adquirido ante esta cuestión es determinante, ya que de él se dirimirá inexorablemente una determinada concepción acerca de cómo debe ser la filosofía académica y qué objetivos ha de perseguir.

Sin embargo, tal y como veíamos en el artículo anterior, Fernández Trespalacios alega nuevamente que la formulación de esta dicotomía entre enseñar a filosofar o enseñar filosofía emana de un planteamiento algo reduccionista e incompleto.

Sin embargo, es posible que el planteamiento de la dualidad filosofía-filosofar se haga en una disyunción exclusiva que no sea correcta. Quizá haya que decir que no se puede aprender a filosofar sin aprender también filosofía académica, ni se puede aprender dicha filosofía verdaderamente sin filosofar al mismo tiempo. En cuanto a la controversia sólo este punto es lo que didácticamente nos interesa.²⁷

De este modo, el autor critica severamente la tesis que sostiene que la enseñanza de la filosofía ha de limitarse al aprendizaje práctico de algunas destrezas como «enseñar a pensar» o a ser un buen ciudadano.

Es difícil afirmar con fundamento empírico –como tendría que hacerlo la didáctica si quiere tener rango científico– que la filosofía tiene como objetivo específico el enseñar a pensar. Éste es objetivo de todas las materias científicas, aunque cada una pueda aportar matices diferentes (...). Mucho más erróneo sería considerar "objetivo excluyente" de la filosofía la educación moral o política o de cualquier otra capacidad práctica. Además de las ciencias específicas todo ello es patrimonio común de todas las ciencias y modos de

²⁶ Fernández Trespalacios, J. L. (1970b). Problemática didáctica de la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 28(111): 237-263, 240. <https://www.jstor.org/stable/23762787>

²⁷ *Ibid.*, 241.

saber, aunque quepan (...) matizaciones diferentes. De aquí nace que resulte ridícula que quien estudia filosofía se arroge el monopolio de la sabiduría o de la vida prudente.²⁸

Fernández Trespalacios sostiene que el discente ha de ir desarrollando un aprendizaje gradual que debe partir de una ordenación programática que aúne cierto rigor en los contenidos con el desarrollo de su capacidad crítica. El objetivo de la enseñanza de la filosofía reside, según el autor, en enseñar a pensar críticamente partiendo de los contenidos –esto es, de las obras–, tesis que bien podría expresarse también con las palabras de Luri (2020) en una obra publicada medio centenar después.

Todos sabemos que para pensar con rigor debemos ser rigurosos, analíticos y sintéticos, pero muy a menudo nos olvidamos de ese que ese rigor debe ejercerse sobre algo, por lo cual, cuanto mejor conozcamos el tema (...) más garantías de éxito tendremos. El pensamiento crítico no se puede practicar sobre el vacío (...). Por esto, me resultan sospechosas las invitaciones a pensar críticamente que no tienen en cuenta la inmensa ayuda que nos proporcionan las disciplinas académicas.²⁹

En definitiva, para Fernández Trespalacios la docencia de la filosofía ha de consistir en impulsar un pensar filosófico que parta de un sólido conocimiento de los autores clásicos.

De todo lo dicho brota como conclusión que el objetivo de la enseñanza de la filosofía no es otro que el aprendizaje de la filosofía realizada por los grandes autores y, junto con ellos, el aprendizaje también del modo de pensar filosófico; es decir, del filosofar desde ese mismo aprendizaje.³⁰

En este instante, podemos apreciar de forma nítida y perspicua la gran afluencia de escritos refrendando la indisociabilidad entre *enseñar filosofía* y *enseñar a filosofar* en lo que respecta a la impartición docente de nuestra materia en el periodo de enseñanzas medias. Sin embargo, si bien esta postura parece ser mayoritaria, hemos encontrado, empero, varios autores que respaldan en sus trabajos la postura opuesta: consideran que

²⁸ *Ibid.*, 245.

²⁹ Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Editorial Ariel, 215-216.

³⁰ Fernández Trespalacios, J. L. (1970b)., Op. Cit., 245.

la enseñanza de nuestra materia ha de centrarse en una de las dos tareas ya que no es posible implementar ambas de forma sincrónica. Así, advertiremos durante el análisis de los siguientes textos diversos posicionamientos, a saber, unos que apuntan a favor de emprender un aprendizaje más orientado al desarrollo de la capacidad crítica y las aptitudes de la vida práctica en tanto que ciudadanos o sujetos morales, y otros que señalan que la enseñanza académica de la filosofía ha de circunscribirse a la didáctica de los contenidos, relegando así a un plano más extraacadémico el ejercicio de filosofar.

En primer lugar, vamos a retomar el artículo de Redondo Sánchez (2003) que empleamos al principio del apartado para introducir la reflexión. Lo hacemos debido a que en este artículo se presentan en conflicto diversas posturas cuyo nexo común es la aseveración de que existe en la didáctica de nuestra materia una disyuntiva ineludible entre, o bien, enseñar filosofía, o bien, enseñar a filosofar.

El artículo comienza ilustrando la postura de Immanuel Kant sobre la supuesta imposibilidad de aprender filosofía. Dado que esta ya ha sido desarrollada al inicio del apartado, vamos a centrarnos en los apuntes que señala Redondo Sánchez sobre dicha perspectiva. El autor admite que la postura del filósofo prusiano resulta aparentemente atractiva, en tanto que supone un reto tanto académico como pedagógico, a saber, el de mantener abierta la labor de continuar el desarrollo de sistemas filosóficos supuestamente ya culminados, a fin de involucrar al discente en el proceso de construcción del conocimiento.

Filosofar, en tanto que actividad abierta, representaría la alternativa a los intentos de establecer *filosofías* con pretensiones de validez universal en el espacio y en el tiempo y a sistemas supuestamente clausurados que no admiten la espontaneidad del pensamiento libre. Frente a *la o las filosofías*, filosofar supondría también privilegiar la posibilidad de sentirse íntimamente implicado en el proceso de enseñanza, pues parece apuntar a un ejercicio personal de pensamiento con el que cabe insuflar de materia viva (...) lo que de otro modo no sería más que la exposición y el seguimiento rutinario del curso de las filosofías en el tiempo.³¹

A renglón seguido, el Redondo Sánchez expone la crítica que Fernando Savater implementa sobre la postura anteriormente presentada. Según Savater, si la consistencia

³¹ Redondo Sánchez, P. (2003)., Op. Cit., 12.

del filosofar reside en asumir «vértigos teóricos» y «descarriarse hasta el delirio» en una creación, expresión y locura controlada en contraposición a la imposición de una filosofía basada en unos contenidos determinados, se cae en la siguiente paradoja: «el sistema se apropia del lema y propone asimismo como objetivo filosofar, imponiendo (...) un programa, unos contenidos (...), metodologías (...), con lo que acaba cayendo en aquello que consideraba secundario (la filosofía frente al filosofar mismo)».³²

A ojos de Redondo Sánchez, la ambigüedad que encontramos en la postura que sostiene que se debe exclusivamente enseñar a filosofar reside en la propia inconsistencia de la que parte su formulación. En otras palabras, para el autor no es sostenible prescribir la enseñanza del filosofar, –esto es, del pensar crítico y creador–, desde la mera subjetividad del discente, aludiendo a su originalidad como el único instrumento necesario para esta acometer esta labor.

¿Por qué (...) desistir de la tarea de enseñar filosofía como ejercicio previo para, llegado el caso, filosofar? (...) ¿Por qué no optar por enseñar filosofía, algo más o menos acabado, un conjunto de voces y documentos del pasado, un repertorio de noticias y textos célebres etc. que puedan ser de “utilidad al neófito”? Así pues, aprender o en su caso intentar enseñar un contenido con el que estar pertrechado para llegar a posiciones críticas y no una crítica sin contenido como parece derivarse de poner el acento exclusivamente en el filosofar, susceptible siempre de ser malentendido como la generación de propios pensamientos válidos únicamente en virtud de su carácter subjetivo.³³

Otro eminente pensador cuya postura es tomada en consideración en el artículo es Martin Heidegger. Así, Redondo Sánchez expone y desarrolla en las páginas sucesivas la evolución de la postura del filósofo germano con respecto a esta cuestión. Lo hace, a nuestro parecer, de modo muy esclarecedor, ya que examina sus tesis en relación con las de Kant, lo cual facilita ostensiblemente la comprensión del lector.

Según Redondo Sánchez, en sus primeros años como profesor universitario Heidegger enarbola con denuedo una defensa férrea del filosofar como la actividad sustancial de la filosofía en el marco académico. En este sentido, establece una clara diferenciación entre el filósofo, que lucha en constante esfuerzo con la cosa misma del pensar, y el profesor de filosofía, cómodamente situado al ocuparse meramente del

³² Cfr. Savater, F. (1995). *Misterios gozosos* (H. Subirats, Ed.). Madrid: Espasa Calpe, 107-110.

³³ Redondo Sánchez, P. (2003)., Op. Cit., 13.

análisis de los autores pretéritos. Sin embargo, este posicionamiento fue virando a partir de la publicación de algunas sus más importantes obras: en una epístola enviada a Jaspers a finales de 1931 Heidegger manifiesta reticencias hacia la figura del filósofo, identificándose ahora más con el papel más modesto de «vigilante de los avatares de la historia de la filosofía».³⁴ Otro de los puntos clave de la filosofía heideggeriana fundamental para entender su cambio de postura es el concepto de «temple de ánimo» (*Stimmung*). Según Heidegger, para filosofar y conceptualizar hemos de estar conmovidos por un temple de ánimo fundamental que viene posibilitado por la «madurez interna de la existencia» y que, por lo tanto, no se puede instruir o educar desde fuera.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, la posición de Heidegger ante la alternativa entre aprender/enseñar filosofía y a filosofar parece clara, al menos a la luz de los textos que hemos elegido como hilo conductor. En contra de lo que nos dicen las instancias oficiales en sus *curricula* tomando unas supuestas palabras de Kant, a filosofar no se puede aprender y, correlativamente, no es algo susceptible de ser enseñado, pues necesita un presupuesto existencial ineludible tanto en el alumno como en el docente, con lo que su carencia en cualquiera de ellos arruina el proceso de aprendizaje y de enseñanza.³⁵

Esta idea de Heidegger es empleada por Redondo Sánchez para fundar su tesis al final del artículo; según el autor, se debe restaurar el prestigio de la enseñanza en su historia ya que, entre otras cosas, este es el único elemento que puede posibilitar el desarrollo del talento necesario para emprender un filosofar fecundo. Esta meta de aprender a filosofar a partir de la enseñanza de la filosofía sería deseable, pero no estará en ningún caso garantizada.

En el momento actual sería conveniente restituir el valor de la enseñanza de la filosofía en su historia (...); al mismo tiempo sería beneficioso que se revalorizase y se dignificase al docente de filosofía que desde la responsabilidad y el compromiso (...) se impone como tarea enseñar filosofía, siempre con el convencimiento de que este es el único medio que puede llevar a filosofar con propiedad, pero también siendo conscientes de que no hay nada que garantice alcanzar esa difícil meta.³⁶

³⁴ *Ibid.*, 16.

³⁵ *Ibid.*, 24.

³⁶ *Ibid.*, 25.

En línea con esta postura, con un planteamiento considerablemente afín al de Redondo Sánchez, encontramos a Bueno (1995). En su artículo *Problemática didáctica de la filosofía*, Fernández Trespalacios recomienda consultar, entre otras, la obra de *¿Qué es la filosofía?* de Gustavo Bueno para conocer sus postulados en torno a la controversia filosofía–filosofar; es por esta razón que hemos procurado integrar un análisis minucioso de sus ideas y de la tesis principal que de estas se desprende: no es posible enseñar a filosofar, sino tan solo filosofía.

En la segunda parte de su obra, Bueno emprende la labor de dirimir cuál debe ser el papel de la filosofía en el sistema educativo. Para ello, examina cuatro modalidades distintas de filosofía en el plano académico, a saber: filosofía dogmática, filosofía histórica, filosofía adjetiva y filosofía crítica.

El autor se refiere a la filosofía dogmática como aquella que «se autopresenta como una doctrina cuya estructura pretenda fundarse en principios axiomáticos e intemporales, exentos de las fluctuaciones del presente y aun del pretérito».³⁷ Esta filosofía es, inexorablemente, una filosofía implantada políticamente, doctrinal. Por ello, pese a que ella misma se conciba como un saber definitivo y obligatorio –que no por ello cerrado o culminado– no se le puede atribuir de ningún modo un papel decisivo en la comprensión, dirección y organización del presente. Bueno apunta dos ejemplos de esta filosofía en la filosofía tomista desarrollada en España desde la época medieval hasta el franquismo y en el *Diamat* en las décadas de consagración de la URSS. Según Bueno, la razón por la que se le atribuye a esta filosofía un papel primordial en la educación radica en el papel instrumental que puede desempeñar con respecto a otros saberes subordinantes; por ejemplo, en el caso de la filosofía tomista española, por su sujeción a la fe religiosa, y en el caso de la filosofía marxista rusa por su papel en la edificación de la conciencia social revolucionaria. Esta filosofía se ubica en las antípodas de un filosofar mínimamente autónomo y libre.

Ya alejados de esta filosofía cercenada y restringida, encontramos la filosofía histórica. Bueno se refiere a la filosofía histórica como la disciplina histórico-filológica que presenta un «cuerpo doctrinal histórico realmente existente»³⁸ conformado por los pensadores indiscutiblemente más importantes de la historia del pensamiento. La ventaja pedagógica de esta filosofía reside, según Bueno, en que nos permite presentar un corpus

³⁷ Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía?* (1.ª ed.). Oviedo: Pentalfa Ediciones, 59.

³⁸ *Ibid.*, 61.

unitario que compila diversos autores y sistemas filosóficos sin tener que indagar en las diferencias y particularidades de cada uno de ellos.

Advirtamos que este planteamiento de la cuestión del lugar de la filosofía en la educación nos permite mantenernos al margen de las dificultades, debates, etc., derivados de las diferencias entre filosofías idealistas o materialistas, o entre filosofía positivista o filosofía metafísica, puesto que todos ellos pertenecen al conjunto de referencia: un conjunto de materiales tan “positivos” como puedan serlo los materiales óseos que se acumulan en el campo del paleontólogo o del prehistoriador. La Historia de la filosofía no puede excluir a Fichte por idealista ni a Marx por materialista; ni puede excluir a Avicena por musulmán, ni a Santo Tomás por cristiano. Los incluye a todos aunque no sea fácil explicitar los motivos.³⁹

Bueno critica el desarrollo de la filosofía histórica en los departamentos de las universidades, donde, según él, debería tener cabida en su lugar una filosofía crítica del presente. Aduce, en este sentido, que la expresión «saber mucha filosofía» suele reducirse simplistamente al conocimiento sólido que alguien manifiesta sobre doxografía o sobre la filosofía realmente existente, en cuyo caso, la expresión carece de significado y se torna una simple hipostatización de la filosofía. Bueno sostiene esta idea «no ya porque sólo sea posible “filosofar” (en el sentido subjetivo psicológico (...) según el cual se interpreta (...) el aforismo de Kant), sino sencillamente porque “la filosofía”, en abstracto, no existe, como sustancia exenta»⁴⁰. El lugar en el que, por consiguiente, se debe instalar la educación de la filosofía histórica es, según Bueno, en el bachillerato.

A continuación, Bueno critica otro tópico muy extendido en el ámbito de la didáctica de la filosofía histórica, a saber, el de que el profesor de Filosofía ha de limitarse a presentar las distintas alternativas relativas a cada cuestión sin tomar partido expresamente por ninguna de ellas. A ojos de Bueno, en muchas ocasiones se pondera excesivamente el riesgo de adoctrinar a los discentes tomando partido por una u otra postura durante la explicación, sin embargo, a efectos didácticos es más ineficaz la neutralidad.

³⁹ *Ibid.*, 61-62.

⁴⁰ *Ibid.*, 62-63.

El partidismo filosófico, por tanto, no significa la prohibición de exponer las posiciones alternativas, tal como son, sin desvirtuarlas, y aun profundizando en ellas; significa que una vez expuestas, comprendidas y defendidas, nos oponemos a ellas y las juzgamos; a veces (...) el rechazo exigido por la argumentación puede ser tan terminante que no sea posible transigir o reconocer siquiera su plausibilidad. Sin duda, el partidismo en la clase de filosofía puede confundirse exteriormente (...) con el partidismo político; pero la actitud neutral también puede confundir al alumno haciéndole creer que una exposición filosófica es equivalente a una sucesión de opiniones opuestas que se dan para elegir según el gusto del consumidor, como se elige entre el vino o la cerveza.

Bueno se refiere a la filosofía adjetiva o genitiva como la filosofía emanada de unas formas o praxis determinadas de la vida cotidiana, esto es, del presente: podríamos, según él, hablar de una filosofía adjetiva cuando aludimos, por ejemplo, a «la filosofía de la conservación de los tomates» en la época de Mao Tse Tung. Así pues, la filosofía adjetiva se halla vinculada indisociablemente a las formas de las que aflora. Esta filosofía se opone, por lo tanto, a toda forma de filosofía exenta, como puede ser la histórica o, en su caso, la crítica. En vista de lo anterior, podríamos, en principio, pensar que esta filosofía no tiene ninguna cabida posible en el sistema educativo institucional, no obstante, para Bueno no quedaría descartada la opción de que de manos de un grupo no reducido de docentes se asumiese la función de estimular y coordinar el ejercicio de una filosofía cotidiana que los propios discentes deberían desarrollar a partir de sus experiencias. Con todo, Bueno no despliega un análisis mucho mayor acerca del papel de esta filosofía en el panorama educativo ya que, «lo más lógico, es que la filosofía adjetiva busque lugares informales para una educación difusa: escenarios de rock (cuyas músicas y letras están plagadas de filosofemas), debates televisados, libros ‘destinados a Sofía’, etc.».⁴¹

Por último, Bueno examina el papel de la filosofía crítica en la educación. Esta es para él la más importante y, por consiguiente, a la que dedica un desarrollo más profundo en la obra. En cuanto a su definición, el autor apunta que podríamos considerar la filosofía crítica como una suerte de «posibilidad combinatoria»: se trata de la idea de una filosofía implantada en el presente –al igual que la adjetiva– pero que al no sentirse reconciliada con el presente ansía superar críticamente su escenario empírico y práctico para, una vez

⁴¹ *Ibid.*, 69.

logrado esto, establecer un sistema mínimo de líneas doctrinales. Otro de los elementos característicos de la filosofía crítica es su imposibilidad para asignarle un contenido doctrinal preciso. Pese a este escollo, Bueno remarca que la filosofía crítica debe buscar aniquilar los mitos oscurantistas que acompañan al resto de formas de filosofía; para llevar a cabo dicha empresa, la filosofía crítica ha de estar institucionalmente garantizada.

Una filosofía crítica parece que ha de reclamar un lugar muy importante en la educación de los hombres, más aún que en la educación de los ciudadanos. La importancia del lugar asignado, ¿podría hacerse equivalente a la universalidad o ubicuidad de ese lugar? (...). Lo que sí es evidente es que una tal filosofía crítica debería tener una implantación social tal que su continuidad pudiera quedar asegurada en su desarrollo histórico. Sólo cuando esa filosofía crítica, en efecto, pueda considerarse implantada como formando un “órgano”, entre otros, de una sociedad, podría decirse de ella que ocupa un lugar determinado, sin necesidad de ser ubicua o universal, o de no ser insustituible.⁴²

Unas líneas más adelante, Bueno se plantea la necesidad de dirimir el alcance que podría darse actualmente a la idea de una implantación política de la filosofía, y dada la concepción de la filosofía crítica como una filosofía del presente práctico, el de su implantación propiamente en el socialismo –tomado, este, en su significado más general y filosófico–. Cabe aclarar aquí que Bueno no pretende derivar ninguna forma determinada de socialismo de la filosofía crítica, sino, más bien, diríamos que insta a la filosofía a «comprenderse intercalada en el proceso del mundo».⁴³ De este modo, el autor revela la crítica que el socialismo hace a la conciencia gnóstica de la filosofía al señalar los límites del propio ego como sustancia: quedaría desechada, pues, esa idea de autofundamentación de la filosofía como esfera autónoma y soberana y, por tanto, la noción de crítica autónoma –cuasi solipsista– de la que parte el racionalismo ilustrado.

La conciencia gnóstica, en efecto, no por autodisolverse a través de su implantación política podría considerarse como una conciencia liberada de toda “coacción” que la determinase desde fuera. Pues otras muchas formas de conciencia (procedentes de la realidad social, política e histórica) estarán envolviendo y moldeando ideológicamente a

⁴² *Ibid.*, 70-71.

⁴³ *Ibid.*, 76.

esos individuos “liberados de su propia intimidad”. Nos reencontramos aquí con la cuestión de los *idola* (sobre todo de los *idola fori* y de los *idola theatri*).⁴⁴

Finalmente, Bueno compone un apartado final en el que expone su particular tesis pedagógica acerca del papel de la filosofía en la educación. En dicho apartado, el autor presenta varias de las conclusiones que ha tomado tras su análisis de las distintas filosofías en el marco educativo.

A modo de síntesis, presentamos tres ideas fundamentales en esta reflexión final, a saber:

En primer lugar, Bueno declara que él toma partido claramente por la filosofía crítica, sin embargo, admite que hasta el momento esta no ha sido suficientemente explicitada a nivel conceptual. Es por ello que, acto seguido, el autor desarrolla los ejes fundamentales del materialismo filosófico, teoría filosófica de la que parte para postular esta filosofía crítica.

En segundo lugar, creemos importante destacar que Bueno rechaza la idea socialmente extendida de que la filosofía tiene por meta última la de «educar filosóficamente a los jóvenes» en una orientación determinada: según el autor, la formación del juicio filosófico dependerá en mucho mayor grado de las experiencias sociales, vitales y profesionales que del aprendizaje obtenido en la enseñanza reglada; «desde luego, nos parece ridículo atribuir a esa educación reglada la responsabilidad de ‘enseñar a pensar’ a los ciudadanos, como han argumentado tantos profesores y estudiantes con ocasión de los debates en torno a los efectos de la LOGSE».⁴⁵

Por último, Bueno centra el papel de la enseñanza de la filosofía en combatir la ignorancia, a la que considera un síntoma de debilidad social. El autor aduce que, si bien no se pretende la participación de toda la sociedad en el órgano crítico de la filosofía, tampoco pueden dejarse de lado los efectos que una educación reglada en filosofía, aunque fuera meramente histórica, podría tener en los ciudadanos. Estos, según Bueno, pueden compararse metafóricamente a los efectos que puede tener la educación musical conducida no sólo a ofrecer la posibilidad de distinguir una sonata y una sinfonía, sino también a formar el gusto o a instaurar la conciencia de que la música no es una secreción espontánea.⁴⁶ Bueno admite la imposibilidad de enseñar a filosofar, de hecho, como

⁴⁴ *Ibid.*, 78.

⁴⁵ *Ibid.*, 85.

⁴⁶ Cfr. *Ibid.*

apuntábamos anteriormente, no considera que ese sea el papel fundamental de la filosofía académica hoy en día. El papel fundamental del docente de enseñanzas preuniversitarias ha de ser el de enseñar filosofía a sus discentes, a fin de que estos tengan al menos unas referencias intelectuales suficientes para valerse por sí mismos en sus juicios y argumentaciones.

En este sentido, a la pregunta tantas veces reiterada: ¿para qué sirve la filosofía?, cabría responder: para que, por lo menos, en la plaza pública de hoy (las tertulias radiofónicas o los debates televisados), el carpintero, el herrero, el zapatero, el periodista, el político o el ama de casa que defiende una opinión sobre la libertad, el aborto o la objeción de conciencia, no haga el ridículo (...) presentando como propias tesis que forman parte de un sistema que ellos desconocen, o como si fueran descubrimientos o convicciones personales unos determinados lugares comunes de cuyo alcance no pueden tener siquiera noticia.⁴⁷

En las antípodas de las tesis asumidas por Redondo Sánchez y Bueno se manifiesta el posicionamiento de Kohan (2011). Así, mientras que los dos primeros autores han expuesto la imposibilidad de aprender a filosofar frente al aprender filosofía, Kohan vertebraba su artículo con base en la defensa del filosofar como la práctica fundamental del proceso educativo de nuestra materia. Pese a las diferencias anteriormente señaladas entre ellos, los planteamientos de los tres autores convergen, sin embargo, en el mismo punto, a saber, el de que no es posible enseñar filosofía y a filosofar al mismo tiempo.

Kohan presenta al inicio de su artículo una definición ciertamente particular de filosofía a nivel pedagógico. Según el autor, la filosofía se define, principalmente, por evocar una determinada forma de sensibilidad absolutamente inherente a sí misma, es decir, en otras palabras, por suscitar un sentimiento similar entre todos los que participan activamente de su desarrollo.

La filosofía tiene que ver con una cierta sensibilidad (...). *Philosophía*, aquella vieja etimología griega formada por *philos*, que quiere decir amigo, amante, y *sophía*, que quiere decir saber, o sea, la *philosophía* tiene dentro de su palabra un sentimiento de amistad, de amor; eso quiere decir que allí está su propia razón o sentido; no hay filosofía

⁴⁷ *Ibid.*, 86.

sin ese sentimiento, no hay filosofía sin sensibilidad, sin una cierta apertura a los otros y al mundo.⁴⁸

En los compases siguientes del escrito, Kohan dice tomar de Deleuze la concepción del pensar como una suerte de encuentro. El modo en que, según el autor, hemos de encontrarnos con los demás, es mediante la apertura de nuestra sensibilidad para con ellos y sus postulados, que seguramente sean distintos a los nuestros. Esta actitud, según Kohan, implica una disposición no solo pedagógica, sino también vital.

Desde Sócrates la filosofía no sólo tiene que ver con el pensamiento, sino con la vida. Entonces, de alguna manera, enseñar filosofía es enseñar a vivir; sé que esto suena muy pretencioso; no se trata de decirles a los otros cómo tienen que vivir, pero sí que los otros aprenden a mirar su vida, a problematizarla y eventualmente a vivir de otra manera. La filosofía puede tornar la vida más interesante, más compleja, más digna de ser vivida.⁴⁹

La filosofía de los manuales, de las obras y, en general, del corpus académico presentado habitualmente como el soporte fundamental del aprendizaje, toma distancia, según el autor, de la práctica genuinamente filosófica, a saber, aquella que consiste en encontrarnos pensando los unos con los otros sin diferencia de estatus ni rango. Según Kohan, sería impropio atribuirle a la filosofía la propiedad de un saber inherente e intrínseco, ya que, solamente podemos señalar, cuanto más, una relación de la filosofía con el saber.

Desde entonces no sabemos qué sabe la filosofía, a no ser una cierta relación con el saber. Pero no hay un saber filosófico consagrado, fijo, a no ser la pluralidad de saberes consagrados por la tradición en tanto pluralidad, controversia, es decir, no es posible siquiera saber qué es la filosofía; conviven innumerables concepciones de filosofía, casi tantas como filósofos. Como decía Nietzsche, la filosofía no nace del asombro, sino del error y del horror. Creo que de esto último “sabemos” bastante (...) y justamente en este contexto creo que tiene mucho menos sentido la filosofía si se muestra como un saber fijo, consolidado, de reconocimiento, que si se pone a disposición para pensar el horror en el que vivimos y de qué otra manera podríamos vivir.⁵⁰

⁴⁸ Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar. . . la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11: 1-12, 1-2. <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>

⁴⁹ *Ibid.*, 4.

⁵⁰ *Ibid.*

En la segunda parte del artículo, Kohan alude a la distinción foucaultiana entre lógica de la verdad, empleada para transmitir lo que ya se sabe, y lógica de la experiencia, cuya función es la poner en cuestión la relación con la verdad. Si bien el autor aclara que no se trata de defender una y condenar la otra, él mismo se decanta por dar respuesta a las preguntas relativas a la enseñanza de la filosofía desde la lógica de la experiencia, esto es, desde la lógica más propia del filosofar.

Podríamos enfrentar estas preguntas desde la lógica de la verdad y decir por ejemplo: “La filosofía es, como dice Hegel...” o “Enseñar filosofía significa necesariamente...”, pero parece que la inspiración de este encuentro tiene más bien que ver con la experiencia. En ese sentido, auguro movimientos, traslaciones, desplazamientos, viajes. Espero que salgamos del lugar en el que estamos cómodamente instalados para ocupar otro lugar en el pensamiento, para encontrarnos con lo que no pensamos.⁵¹

En suma, a ojos del autor, el papel del docente de filosofía ha de circunscribirse a la tarea de enseñar a desarrollar esa lógica de la experiencia que, en otras palabras, podríamos traducir propiamente como filosofar.

Llegados a este punto, estimamos culminado el desarrollo de los diversos posicionamientos en torno al dilema pedagógico planteado en este apartado, a saber, el de si es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar sincrónicamente. En el próximo apartado expondremos una serie de conclusiones provisionales extraídas del análisis desplegado anteriormente. Con ellas, pretendemos apuntar el estado en que se encuentra la reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía, así como la conexión de dicha materia con el desarrollo de una actitud crítica y el origen de dicha actitud.

2.2.2 Conclusiones provisionales

En esta sección nos disponemos a presentar una síntesis de las ideas más relevantes que hemos podido desprender a partir de la revisión acerca de la controversia en torno a la didáctica de la filosofía. Concretamente, partimos del análisis del dilema entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar, donde varios de los autores han puesto de relieve cuestiones y problemáticas que indubitablemente requieren ser profundamente

⁵¹ *Ibid.*, 10.

debatidas y problematizadas. A fin de no extender excesivamente la redacción, hemos apuntado cuatro ideas que operan a modo de conclusiones provisionales de lo tratado anteriormente.

En primer lugar, cabe señalar que la cuestión acerca de si es posible ejercer una didáctica de la filosofía en la que se pueda enseñar filosofía y a filosofar sincrónicamente parece no tener una respuesta clara. A lo largo de las lecturas hemos reparado en que algunos autores esgrimen argumentos muy similares desde posturas contrapuestas, lo cual haría pensar que la respuesta depende por entero de las premisas o el enfoque que se adopte en un principio. Sin embargo, cabe destacar la superioridad –en términos cuantitativos– de los autores que defienden que sí es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar al mismo tiempo, por lo que consideran como falsa la dicotomía o disyuntiva entre ambas prácticas.

En segundo lugar, conviene subrayar la conexión que la mayor parte de los autores señalan entre la filosofía y el desarrollo de una actitud crítica de aquel que enseña y aprende dicha materia. Así, podría decirse sin más rodeos que la enseñanza de la filosofía posibilita el desarrollo de una actitud crítica, suspicaz y autónoma. Sin embargo, consideramos pertinente subrayar el matiz que señalan algunos autores como Fernández Trespalacios (1970b), Luri (2020), o el propio Bueno (1995), quienes aducen que la crítica filosófica ha de originarse a partir de un conocimiento doctrinal sólido, esto es, desde el saber de unos contenidos teóricos. En consonancia con dichos autores, consideramos que es posible compatibilizar el blindaje de los contenidos con la incitación al pensar crítico a partir de estos, para, en palabras de Bloom (1989), hacer frente al relativismo manifestado actualmente por varios que sostienen que todo el mundo tiene su forma de ver las cosas y ninguna es mejor que otra, por lo que no es necesario contrastar.⁵²

La tercera conclusión que obtenemos del anterior estudio es que parece existir en la didáctica de la filosofía una tensión dialéctica permanente entre, por un lado, los enaltecidos del rigor, y, por otro, los defensores de la «profanación» de la liturgia que envuelve a la filosofía académica. Esta tensión deriva en diversas formas de concebir al docente: unas veces se muestra como un guía, otras como un acompañante, etc. Particularmente, podríamos definir al docente en filosofía como un mediador entre el repertorio conceptual y la actitud crítica, es decir, como un individuo versátil, capaz de sincronizar el aprendizaje conceptual con el desarrollo de un espíritu crítico y suspicaz.

⁵² Cfr. Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza & Janes, 35.

Por último, creemos conveniente subrayar el fundamental papel de la enseñanza filosofía en la actualidad. Independientemente de su posicionamiento pedagógico, la mayor parte de los autores presentados coincide en señalar la importancia de la impartición de la filosofía en el periodo de enseñanzas preuniversitarias. En línea con Delors (1996), podemos afirmar que actualmente vivimos en un mundo donde la fluctuación de la información es constante, por lo que, la única forma de salvaguardarnos de este bucle de espontaneidad radica en proteger el conocimiento, esto es, aprendiendo a conocer,⁵³ o en el caso de la filosofía, aprendiendo a desarrollar un pensamiento crítico y riguroso. De este modo, la filosofía constituye un reducto doctrinal de gran valor al que acudir ante las falsas informaciones, a fin de intentar mitigar los efectos de los diversos sesgos que rigen nuestra cognición por medio de la lectura, el análisis y la crítica.

⁵³ Cfr. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO., 96.

3) Aprender a filosofar desde la filosofía: una propuesta didáctica desde Marx.

3.1 Introducción: consideraciones preliminares y objetivos fundamentales.

Tras la tarea de revisión y análisis implementada con anterioridad, nos disponemos a desplegar, en las siguientes líneas, una propuesta didáctica que aglutine algunas de las consideraciones pedagógicas compiladas en las conclusiones del anterior apartado. Ciertamente, son varias las líneas de desarrollo transitadas en el capítulo anterior, pese a ello, estimamos, empero, que a raíz de nuestros apuntes finales se pueden comenzar a elucidar algunas de las bases fundamentales de nuestra propuesta. En todo caso, creemos oportuno orientar más detalladamente al lector, presentando, de este modo, tres objetivos fundamentales sobre los que se va a conformar el diseño de la actividad.

En primer lugar, pretendemos mostrar la viabilidad de una didáctica de la filosofía que contemple de modo indisoluble aprender filosofía y a aprender a filosofar. En este sentido, cabe precisar que, en consonancia con lo postulado por algunos autores como Luri (2020), nuestra meta didáctica radica en contribuir al desarrollo de una actitud crítica que parta del suelo firme de los contenidos; en una palabra, queremos que los discentes adquieran los recursos conceptuales necesarios y suficientes para poder ejercitar un pensamiento crítico, perspicaz y autónomo. A nuestro parecer, para lograr que el alumnado se halle en disposición de desarrollar esa actitud crítica que se le presupone al estudiante de filosofía, se le ha de otorgar previamente un conocimiento sólido de los autores, conceptos y términos que integran el currículum de la materia. En suma, este posicionamiento pedagógico consistente en enseñar a filosofar críticamente, con la cautela y distancia que posibilita el conocimiento de los contenidos, va a constituir uno de los pilares fundamentales de nuestra propuesta.

En segundo lugar, deseamos implementar una didáctica de la filosofía capaz de ofrecer respuestas firmes ante los mitos, ídolos y, en definitiva, las falsas informaciones, que acompañan históricamente a la filosofía en su desarrollo. En este sentido, en línea con Delors (1996), consideramos que el flujo masivo de información que envuelve nuestro modo de vida actual supone un peligro para el conocimiento; «la vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación (...) atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información

captada».⁵⁴ Ante esta situación, pensamos que una de nuestras labores fundamentales como docentes consistiría en desmontar, en la medida de lo posible, esos mitos o falsas informaciones inicuos para el saber filosófico, provenientes, en su mayoría, del ámbito extraacadémico. A fin de implementar esta empresa consistente en despojar el saber filosófico de algunos mitos y falsos tópicos, hemos hecho uso de algunos materiales dispuestos ex profeso para tal finalidad: en concreto, dado que la propuesta se realiza sobre los contenidos de Marx de Historia de la Filosofía, emplearemos dos obras dedicadas eminentemente a desmontar y esclarecer algunos falsos mitos más recurrentes sobre el pensamiento marxiano; nos referimos, a saber, a las de Eagleton (2011) y Fernández Buey (1998). Cabe aclarar que nuestro propósito pedagógico en este punto no sería tanto el de justificar o desmentir al filósofo de esos mitos o falsas informaciones, como el de mostrar la situación de vulnerabilidad del alumnado ante esas falsas creencias difundidas carentes de rigor y precisión a nivel filosófico. En última instancia, consideramos que este ejercicio de filtraje de los contenidos es necesario y conveniente para asegurar a nuestros discentes una enseñanza honesta y rigurosa de la filosofía sobre la que poder ejercer su capacidad crítica, esto es, su habilidad de filosofar.

Por último, pretendemos lograr en los discentes la autopercepción y el conocimiento consciente de la existencia de unos sesgos cognitivos que interfieren en la formulación de los razonamientos de los sujetos, poniendo en tela de juicio la solidez de los procesos lógicos y dialécticos que les hacen decantarse por una u otra aseveración. Dada la importancia de este concepto en el presente trabajo, en la siguiente sección, procuraremos desglosarlo de forma rigurosa y pormenorizada.

3.1.1 Los sesgos cognitivos. Un principio de investigación.

En la actualidad, es harto frecuente escuchar o leer en los medios de comunicación abundantes noticias acerca de la vulnerabilidad de los sujetos hacia los bulos o *fake news*. Se habla, generalmente, de que, en muchas ocasiones, los individuos caemos en la trampa de asumir como ciertas estas noticias porque estamos movidos por heurísticos o sesgos como el de confirmación, que nos predispone a afirmar aquello que creíamos de antemano; el de anclaje, que nos hace emitir juicios a partir de un valor inicial que se va ajustando hasta obtener la respuesta definitiva; el de proyección o falso consenso, que refuerza nuestra tendencia a interpretar que los demás tienen las mismas creencias,

⁵⁴ *Ibid.*, 98.

pensamientos, razonamientos o valores que uno mismo; el efecto *bandwagon*, que nos predispone a pensar multitud de cosas simplemente en función de lo que piensa la gente de nuestro ambiente; el de simetría, que nos induce a considerar como más veraces y sólidos aquellos argumentos y razonamientos en los que existe una dicotomía clara; o el de punto ciego, que se refiere a nuestra propensión para identificar exclusivamente los sesgos de los demás, dejando de reparar en los nuestros propios.⁵⁵

Como podemos apreciar, la noción de sesgo cognitivo goza de gran vigencia en la actualidad, sin embargo, este término lleva unas décadas siendo trabajado. Su verdadero precursor a nivel teórico fue Kahneman (2012). El autor, psicólogo de gran relevancia y Premio Nobel de Economía en 2002, definió en su obra la existencia de dos sistemas cognitivos diferenciados que operan en nuestra mente permanentemente conectados entre sí: por un lado, estaría el Sistema 1, caracterizado por desarrollar procesos automáticos e intuitivos, y, por otro, el Sistema 2, definido por realizar procesos deliberativos y analíticos.

El *Sistema 1* opera de manera rápida y automática, con poco o ningún esfuerzo y sin sensación de control voluntario. El *Sistema 2* centra la atención en las actividades mentales esforzadas que lo demandan, incluidos los cálculos complejos. Las operaciones del Sistema 2 están a menudo asociadas a la experiencia subjetiva de actuar, elegir y concentrarse (...). Describo el Sistema 1 como el que sin esfuerzo genera impresiones y sentimientos que son las fuentes principales de las creencias explícitas y elecciones deliberadas del Sistema 2.⁵⁶

La distinción presentada por Kahneman pretende revelar la interrelación entre un modelo cognitivo automático, intuitivo, que actúa de modo impulsivo, sin un control consciente, y un modelo cognitivo consciente, deliberativo, que opera de un modo reflexivo y está orientado a accionarse en busca de soluciones cuando el modelo anterior manifiesta incapacidad para resolver ciertas dificultades. Según el autor, la conexión entre ambos sistemas podría ser positiva y eficiente en términos cognitivos, sin embargo, el problema radica en que el Sistema 1 es propenso a incurrir en ciertos sesgos de modo inconsciente, engañando, de este modo, a la mente en ciertas ocasiones.

⁵⁵ Cfr. Sanz Blasco, R., & Carro de Francisco, C. (2019). Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. *Historia y Comunicación Social*, 24(2): 521-531, 526-529.

<https://doi.org/10.5209/hics.66296>

⁵⁶ Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate, 35.

La división del trabajo entre el Sistema 1 y el Sistema 2 es muy eficiente: minimiza el esfuerzo y optimiza la ejecución. Esta disposición funciona muy bien la mayor parte del tiempo, porque el Sistema 1 es en general muy bueno en lo que hace: sus modelos de situaciones familiares son adecuados, son predicciones a corto plazo suelen ser también adecuadas, y sus respuestas iniciales a los retos son rápidas y generalmente apropiadas. Sin embargo, en el Sistema 1 hay sesgos, errores sistemáticos que es propenso a cometer en situaciones específicas.⁵⁷

De este modo, tras evaluar el funcionamiento de ambos sistemas, Kahneman presenta, en las últimas páginas de su obra, algunos de los sesgos cognitivos más frecuentes en el ámbito de la microeconomía. En esas líneas, el autor apunta que, cuando nuestro Sistema 1 se acciona y gobierna por entero el desarrollo de los razonamientos, los consumidores podemos incurrir en diversos sesgos.

A continuación, nos disponemos a enunciar dichos sesgos, no obstante, hemos optado por no desglosarlos, ya que se encuentran enteramente vinculados a otra área de conocimiento. En síntesis, algunos de ellos son: la insensibilidad al tamaño de la muestra, concepciones erróneas del azar, insensibilidad a la previsibilidad, la ilusión de validez, las concepciones erróneas de la regresión, sesgos debidos a ejemplos recuperables, sesgos debidos a la efectividad de una búsqueda, sesgos de imaginabilidad, concepción ilusoria, ajuste insuficiente, sesgos en la evaluación de eventos conjuntivos y disyuntivos, y, anclaje en la estimulación de distribuciones de probabilidad subjetiva.⁵⁸

Otra autora que ha profundizado en la cuestión de los sesgos cognitivos dentro del ámbito de la psicología es Matute (2019). En el segundo capítulo de su obra, Matute define los sesgos cognitivos como errores habituales en los procesos cognitivos de todos los individuos, cometidos en situaciones concretas al intentar economizar esfuerzos en el desarrollo de los razonamientos. Según la autora, dichos sesgos son consecuencia del proceso de evolución y adaptación de nuestra especie.

Los sesgos cognitivos (...) son errores que cometemos inevitablemente todas las personas, de manera sistemática y en la misma dirección, pues dependen de cómo se ha configurado nuestra mente durante los millones de años de evolución de las especies. Son

⁵⁷ *Ibid.*, 41.

⁵⁸ *Cfr. Ibid.*, 545-561.

la otra cara de los *heurísticos*, «atajos» del pensamiento. Los heurísticos han surgido en el contexto evolutivo, y tienen su razón de ser, pero cuando nos encontramos fuera del contexto en el que evolucionaron se pueden convertir en trampas mentales que nos afectan, a veces de manera muy dañina, y tanto a nivel individual como colectivo. Estas trampas mentales son lo que los psicólogos solemos llamar «sesgos cognitivos» y tenemos que darnos cuenta de que nos están afectando en todas las esferas de nuestra vida.⁵⁹

Más adelante, la autora asume la distinción entre los dos sistemas presentados por Kahneman. Según Matute, es conveniente reparar en la importancia de desarrollar nuestra capacidad de «pensar despacio», esto es, de deliberar cuidadosamente, tomando distancia de los impulsos de nuestro Sistema 1 y empleándonos, con denuedo y paciencia, a discurrir dialécticamente. En este sentido, la autora comenta que, pese a que el Sistema 1 conlleve menos esfuerzo, debemos aprender a usar el Sistema 2, a fin de no precipitarnos en nuestras elecciones racionales.

El Sistema 2, en cambio, es racional, crítico, científico, terriblemente lento y costoso (...). Debemos configurarlo adecuadamente, con mucho esfuerzo, muchas lecturas y muchas horas de pensar despacio; debemos, además activarlo conscientemente, no se activa él solito como el Sistema 1 (...). Según Kahneman, (...), el Sistema 1 es el responsable de los heurísticos, que nos sirven para adaptarnos de manera rápida y flexible, y por tanto, también es el responsable de que a menudo caigamos en sesgos y errores cognitivos (...). Hay muchas ocasiones en las que no importa que cometamos estos sesgos (...), pero hay que saber que los sesgos están ahí y hay que saber detectar en qué situaciones debemos detenernos a pensar despacio.⁶⁰

Unas páginas más adelante, la autora sistematiza algunos de los sesgos más comentados en la actualidad –que hemos explicado al comienzo de la sección–. Posteriormente, en los capítulos finales de su obra, Matute explica la importancia del conocimiento científico para hacer frente a los inevitables sesgos cognitivos. En este sentido, la autora señala que solo desde el conocimiento técnico, sistematizado, se puede reparar en la existencia de estos sesgos, y solo desde ese modo de saber, se puede

⁵⁹ Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña: Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos* (1.ª ed.). Barcelona: Shackleton books, 41-42.

⁶⁰ *Ibid.*, 48-49.

minimizar sus efectos adversos. Finalmente, Matute hace hincapié en el compromiso que hemos de cumplir para con nuestra integridad intelectual, a saber, tomar conciencia de la existencia de nuestros sesgos para mejorar nuestras habilidades cognitivas. Al fin y al cabo, el conocimiento de estos sesgos podría emplearse de un modo deshonesto e interesado, y debemos estar preparados para enfrentarnos a esas posibles situaciones.

Desde luego, el primer uso que le demos debería ser protegernos a nosotros mismos. Cuanto más sepamos y cuanto más nos entrenemos en evitar los sesgos, mejor; cuanto más pensemos, tanto mejor. Pero no tenemos más que imaginar por un momento a un publicista que quiera hacer uso de este conocimiento para vendernos algo y seguro que cuenta con alguna ventaja añadida (...). Pero pensemos ahora no en un *hacker* bueno (...), sino en alguien más malévolo que pensara en manipularnos para conseguir sus fines. O incluso en alguien que, con buenas intenciones, quisiera manejarnos con el fin de lograr una mejoría de algún tipo de sociedad. Ambos casos son comunes y, de hecho, se producen continuamente, por lo que deberíamos ser capaces de detectarlos.⁶¹

En sintonía con lo postulado por ambos autores, con las actividades⁶² de nuestra propuesta hemos procurado promover un pensar efectuado desde la profundidad y distancia; esto es, un pensar alejado de la inmediatez y la impulsividad habituales en la manera de pensar que promueve nuestro estilo de vida actual. El motivo de que hayamos incidido en la existencia de estos sesgos cognitivos y en su conocimiento y percepción por parte de los discentes, no radica, en ningún caso, en que abogemos por un escepticismo radical e inmovilista en el plano cognitivo. Nuestro propósito, en todo caso, es el de poner de relieve la falibilidad de un mero filosofar instantáneo, solipsista, alejado de los contenidos y conceptos del corpus académico e intelectual de la filosofía. Consideramos que podemos aprender a filosofar críticamente, sin duda, pero solo lo haremos de manera segura y precisa y evitaremos en mayor medida nuestros sesgos, si partimos de la reflexión rigurosa que nos brindan los contenidos de filosofía.

Finalmente, cabe aclarar otro aspecto relevante. La razón de que nos hayamos referido en el título de la sección a los sesgos cognitivos como un principio de investigación, reside en que, por medio de nuestros debates,⁶³ procuramos que los

⁶¹ *Ibid.*, 101-102.

⁶² Véase sección 3.6.

⁶³ Véase sección 3.6.2.

docentes adquieran la capacidad de comprender sus propios sesgos y errores cognitivos, pero no pretendemos implementar una investigación empírica acerca de qué sesgos han operado en cada momento. Simplemente, hemos empleado el concepto como un elemento sobre el que cimentar los propósitos pedagógicos que hemos presentado al comienzo de la propuesta.

A modo de síntesis, podemos apuntar que en las actividades diseñadas en la propuesta procuraremos probar el hecho de que acceso al conocimiento se encuentra mediado por una serie de sesgos y distorsiones cognitivas que interfieren en el modo de conocer, y, por consiguiente, condicionan al sujeto en sus juicios y resoluciones. De este modo, consideramos que el ejercicio pedagógico consistente en revelar la existencia de ciertos elementos susceptibles de influir en la formulación de los razonamientos puede ser de gran utilidad para los discentes, ya que, de esta forma, pueden tomar una mayor consciencia sobre el desarrollo su pensamiento a la hora de filosofar.

3.2 Créditos y catalogación

La presente propuesta didáctica ha sido diseñada para impartirse en la etapa de Bachillerato, concretamente durante el segundo curso, en la asignatura de Historia de la Filosofía.

Concretamente, nuestra propuesta didáctica pretende abordar el pensamiento de Karl Marx, problematizando algunos aspectos clave de su filosofía.

3.3 Contenidos

Tal y como ha sido apuntado con anterioridad, en la presente propuesta didáctica se abordarán los contenidos de Karl Marx, dispuestos en el currículum de asignaturas específicas de segundo de Bachillerato de Castilla y León, concretamente, en el *Bloque 5. La filosofía contemporánea*, de la asignatura optativa de Historia de la Filosofía.

El desglose de los contenidos prescrito en la normativa legal es recogido en la Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Marx. El autor y su contexto filosófico. Los antecedentes filosóficos de Marx: Hegel y Feuerbach. Humanismo y praxis en Karl Marx: la producción social de la vida y el concepto de alienación. El materialismo histórico: modos de producción, estructura y superestructura.

3.4 Competencias

Para la elaboración de una propuesta didáctica conviene tener presente el marco de aprendizaje por competencias que rige nuestro modelo educativo. En este sentido, estimamos pertinente comenzar implementando, en primer lugar, una breve revisión de la normativa consolidada en materia de educación en lo respectivo a esta cuestión, a fin de esclarecer los elementos fundamentales que conforman dicho modelo de aprendizaje.

En la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria, se declara, en el primer anexo, que: «la incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos». En consonancia con lo anterior, más adelante, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se establece, en el artículo 2, la existencia de siete competencias básicas que rigen el modelo educativo actual de enseñanzas medias, a saber:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

De acuerdo con el artículo 5 de la orden legislativa recientemente citada, que declara que «todas las áreas o materiales del currículum deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado», hemos

procurado que nuestra propuesta contribuya al mayor desarrollo posible de las competencias anteriormente presentadas. En este punto, consideramos pertinente aclarar que, ciertamente, cabe la posibilidad de que en una propuesta no se vean implementadas todas y cada una de las competencias; no obstante, en la presente propuesta, hemos procurado, empero, diseñar una serie de actividades que posibilite el desarrollo de todas las competencias integradas en la presente normativa. Así, nos disponemos a desglosar, a continuación, el modo en que son trabajadas cada una de las competencias en nuestra propuesta didáctica.

Competencias	Aplicación
Competencia lingüística	<p>Estimamos que esta competencia cobra una relevancia significativa en nuestra propuesta.</p> <p>En cuanto a su aplicación en las actividades: el discente podrá activar el conocimiento de su componente pragmático-discursivo y sociocultural por medio de los debates planteados en cada sesión, así como de la exposición oral grupal de la actividad <i>Mitos desmontados sobre Marx</i>⁶⁴ en la última clase, donde se pondrá en práctica tanto la comunicación oral, como la escrita.</p>
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<p>En la presente propuesta esta competencia no adquiere un grado de desarrollo significativo. No obstante, consideramos que algunos de sus aspectos sí serían puestos en práctica, al menos de modo colateral: por ejemplo, pensamos que el aprendizaje de la estrecha relación entre el conocimiento conceptual y el conocimiento procedimental que proporciona las matemáticas podría desarrollarse a partir de un análisis formal de los argumentos esgrimidos en los debates planteados en clase.</p>

⁶⁴ Véase sección 3.6.1.

Competencia digital	Esta competencia, que ha adquirido una gran relevancia en el modelo educativo actual, se verá desarrollada, fundamentalmente, en la realización de la exposición de la actividad <i>Mitos desmontados sobre Marx</i> . En esta, los discentes serán instados a proyectar una presentación en formato digital que compile los elementos cardinales de su explicación.
Aprender a aprender	Consideramos que esta competencia adquiere un cariz fundamental en la presente propuesta, hasta el punto de ser, probablemente, la más importante. En cuanto a su aplicación: las actividades diseñadas en la presente propuesta, a saber, los debates planteados en cada sesión, así como la exposición final de la actividad <i>Mitos desmontados sobre Marx</i> , persiguen el desarrollo de las aptitudes necesarias para la conformación de un proceso de aprendizaje sólido, eficiente y fructífero. Además, dichas actividades pretenden, a mayores, dotar al discente de instrumentos suficientes para tomar consciencia de su propio proceso de aprendizaje, lo cual le otorgaría, a buen seguro, un cierto grado de autonomía y madurez en el ámbito intelectual.
Competencias sociales y cívicas	Consideramos que esta competencia se encuentra presente en todo momento en nuestra propuesta. Esto es debido a que, además de desarrollarse por medio de las actividades diseñadas, los propios contenidos a impartir instan al alumnado a comprender y analizar de forma crítica los códigos de conducta, así como a dirigir una mirada crítica hacia los acontecimientos contemporáneos de mayor relevancia histórica.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Aparentemente esta competencia no cobra una especial relevancia en nuestra propuesta, sin embargo, consideramos que, en cierto modo, a través de los debates desarrollados en clase y de la exposición de la actividad <i>Mitos desmontados sobre Marx</i> , los discentes pueden desarrollar algunas de las destrezas propias de esta competencia, a saber: capacidad de análisis, comunicación,

	resolución de problemas, habilidad para trabajar tanto individualmente como dentro de un equipo, participación y pensamiento crítico.
Conciencia y expresiones culturales	Esta competencia sería desarrollada, sobre todo, a partir de las explicaciones magistrales del docente: la proyección de algunas imágenes, así como la lectura de alguno de los textos de Marx, podrían ser elementos idóneos para adquirir algunas de las destrezas vinculadas a esta competencia.

3.4.1 Aprender a filosofar: ¿una nueva competencia?

Como hemos podido apreciar anteriormente, se puede abarcar sin problema cada una de las competencias dispuestas en la normativa vigente por medio de la didáctica de la filosofía. Sin embargo, pese a que este hecho parezca no admitir objeción, existe cierta controversia en cuanto al encaje de nuestra materia dentro de este modelo educativo: el motivo radica en que, si bien hay competencias que parecen tener una aplicación directa en diversas asignaturas del currículum, la filosofía no se ve vinculada de forma específica con ninguna de las competencias; si acaso, podría aseverarse, cuanto más, que cumple, de facto, algunas de ellas. Esto pone de relieve la difícil situación a la que se puede enfrentar la filosofía en caso de que la inercia pedagógica actual, consistente en otorgar paulatinamente una mayor importancia a las competencias en detrimento de las asignaturas, persevere. Ante esta tesitura, ciertas voces críticas como la de Marina (2009) o Sanlés Olivares (2015) se han reivindicado reclamando la incorporación de una nueva competencia al currículum; nos referimos, a saber, a la competencia filosófica.

Marina se refiere a la conformación de esta nueva competencia como una posible solución rápida y firme capaz de solventar el problema de la conservación de la filosofía en el currículum académico. El autor alude a la capacidad de pensar críticamente ante el enorme volumen de información recibida como el elemento distintivo y sustancial de esta competencia. Para Marina, este aprender a pensar debe estar orientado puramente al ejercicio de filosofar, en su vertiente más pragmática y procedimental.

El mundo actual es complejo y conflictivo. Nuestros alumnos van a recibir mensajes contradictorios, y necesitan tener ideas claras sobre la realidad, su inteligencia, y su situación en el mundo. Tienen que saber pensar, seleccionar la información y ejercer sobre ellas una mirada crítica, si quieren ser libres (...). No se trata de que nuestros alumnos estudien filosofía como estudian historia del arte, o geología, para tener una especie de cultura general. Se trata de convertir la filosofía en un adverbio, y enseñar a tomar decisiones personales o políticas, a leer la prensa o ver la televisión, a ser ingeniero, arquitecto o empleado de banco «filosóficamente». Es decir, aplicando a la vida diaria conocimientos, hábitos, valores que tradicionalmente están relacionados con la filosofía, y que van desde hábitos intelectuales hasta hábitos éticos.⁶⁵

En una línea profundamente similar a la de Marina encontramos a Sanlés Olivares. Sanlés Olivares apunta en su artículo que, la didáctica de la filosofía, dentro de las enseñanzas de Secundaria y Bachillerato, debe concebirse desde una dimensión práctica, esto es, en una palabra; debe orientarse más a la formación de futuros ciudadanos que a la de futuros especialistas en filosofía.

La filosofía más que un *corpus* de doctrina –que también lo es–, es una actitud, unas capacidades, algo íntimamente relacionado con la racionalidad y la sociabilidad humanas. Algo que afecta al ser de la persona. La filosofía debe ser un “pensamiento interrogativo” (...) A la filosofía corresponde abrir interrogantes, plantear nuevas preguntas, esbozar hipótesis.⁶⁶

En cuanto al contenido específico de esta competencia, Sanlés Olivares lleva a cabo una síntesis de algunas de las destrezas más importantes compiladas en dos propuestas, a saber: el *Libro Blanco. Título de Grado en Filosofía de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*, y, los *Proyectos Oxford y Tesela de la Editorial Oxford Educación*.⁶⁷ De este modo, el autor propone, a renglón seguido, las siguientes destrezas como los elementos básicos de esta nueva competencia⁶⁸:

a) Competencia comunicativa.

⁶⁵ Marina, J. A. (2017, 30 octubre). *La actitud filosófica como novena competencia*. Aprender a pensar. <https://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/>

⁶⁶ Sanlés Olivares, M. (2015). Consideraciones sobre «la competencia filosófica» en la enseñanza secundaria. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, 20: 75-89, 82. https://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/10.msanles@hotmail.com_.pdf

⁶⁷ Cfr. *Ibid.*

⁶⁸ Cfr. *Ibid.*, 83-86.

- b) Competencia interpretativa o hermenéutica.
- c) Competencia argumentativa.
- d) Competencia crítica.
- e) Competencia dialógica.
- f) Competencia creativa.
- g) Competencia ética.

Para concluir, Sanlés Olivares ultima su definición de esta nueva competencia filosófica señalando algunos de sus rasgos definitorios más importantes. En pocas palabras, la labor didáctica del docente de filosofía, según el autor, radica en enseñar a filosofar. A ojos del autor, esto no ha de hacerse necesariamente desde los contenidos, sino desde la construcción conjunta de razonamientos entre el docente y el discente.

En resumen, la competencia filosófica como horizonte y meta educativa y como marco en el que desarrollar la tarea docente es de algún modo “echar a andar” de un modo actual la famosa frase de Kant: “no se aprende filosofía sino se aprende a filosofar, no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar”. Las propuestas didácticas no pueden centrarse en la transmisión de conocimientos, sino en la reflexión, el dialogo y el trabajo colectivo. Por tanto, la Filosofía no es solo Historia de la Filosofía, aunque el estudio de esa historia sea algo importante, sino filosofar. La Filosofía es búsqueda del saber y de la racionalidad. Es búsqueda de la eticidad y de la libertad. Y para estas tareas es preciso enseñar a razonar.⁶⁹

Cabe apuntar que nuestro propósito en estas líneas no es el de tomar partido por una u otra postura en cuanto a la incorporación de esta nueva competencia, sino, más bien, el de presentarla como una posible alternativa a considerar dentro del marco académico actual.

En cuanto a la presente propuesta didáctica, podríamos aseverar que satisface los designios de la proposición de Marina y que cumple y desarrolla suficientemente cada una de las destrezas postuladas por Sanlés Olivares. Con todo, estimamos oportuno volver a señalar, tal y como lo hemos hecho en otras partes del trabajo, que si bien nuestro propósito pedagógico radica también en enseñar a pensar críticamente –esto es, a filosofar–, debemos hacerlo desde la enseñanza de los conceptos, las obras, y los

⁶⁹ *Ibid.*, 87.

contenidos, –esto es, desde la enseñanza de la filosofía–. Por extensión, en este punto nos encontramos algo lejanos a la definición de la competencia filosófica propuesta por Sanlés Olivares.

3.5 Métodos docentes empleados

A lo largo de la presente propuesta se ven puestos en práctica varios métodos docentes. Existe, no obstante, una jerarquización ostensible entre ellos, en tanto que unos han sido empleados de un modo más asiduo que otros, y, por consiguiente, han adquirido una mayor relevancia en el desarrollo de las distintas actividades. En consonancia con ello, nos disponemos, a continuación, a presentar los distintos métodos, de acuerdo con el siguiente patrón: serán dispuestos de mayor a menor relevancia en la propuesta.

3.5.1 Método dialéctico

El método dialéctico es uno de los más empleados generalmente en la didáctica de la filosofía. En cuanto a su definición, podríamos presentarla, en líneas generales, del siguiente modo: el método dialéctico consiste en la implementación de debates o disputas dialécticas en las cuales el docente adquiere una posición central, esto es, ejerce de radio o nodo a partir del cual emergen las diversas preguntas, planteamientos y problematizaciones. La posición del docente adquiere una relevancia sustancial en la caracterización de este método, en tanto que supone un rasgo distintivo y diferencial para con otros métodos semejantes, como es el caso del método dialógico, en el cual el profesor adquiere una posición pasiva –esto es, no intervencionista– ante los debates planteados en clase.

Pese a que, ciertamente, parece no existir una cantidad significativa de documentos bibliográficos que se refieran directa y explícitamente a este método docente, consideramos, empero, que su aplicación satisface los designios de la normativa educativa: la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE) declara, en la sección IV de su preámbulo que, se han de «propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje», hecho, que, indubitadamente, es puesto en práctica en la aplicación pedagógica del método

dialéctico. Del mismo modo, consideramos que su implementación en la presente propuesta enlaza idóneamente con los contenidos a impartir: para Marx, la dialéctica constituye el modo fundamental de concebir la realidad histórica; por ello, pensamos que la puesta en práctica de este método con puede suponer, en cierto modo, un mayor acercamiento al pensamiento del filósofo germano para el alumnado.

Dentro de la aplicación del método dialéctico, hemos asumido algunas de las formas prescritas por Aguilar Gordón (2019). En concreto, en los debates planteados en las sesiones, hemos desarrollado, cuanto menos, de modo parcial, dos de los métodos que postula la autora, a saber: el método baconiano y el método hermenéutico.

Según Aguilar Gordón, el método baconiano se caracteriza por partir de la siguiente premisa: «para iniciar (...) es preciso librarse de los ídolos o prejuicios y actitudes preexistentes».⁷⁰ A renglón seguido, la autora propone emplear el recurso del debate para superar los famosos ídolos baconianos: el ídolo de la tribu o raza, «referida a los prejuicios comunes a la sociedad y a la totalidad del género humano»⁷¹; el ídolo de la cueva o caverna, «relacionado a los prejuicios que provienen de la educación y de los hábitos adquiridos por cada persona»⁷²; el ídolo de la plaza o foro, «vinculado a los prejuicios que nacen del mal uso del lenguaje, utilizando términos y palabras ambiguas, erróneas o imprecisas»⁷³; y el ídolo del teatro, «relacionado con los prejuicios que surgen de la falsa filosofía».⁷⁴ En nuestra propuesta, el desarrollo de los debates persigue la superación de estos mitos que enturbian y obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo.

En cuanto al método hermenéutico, su aplicación satisface alguna de nuestras pretensiones didácticas expuestas en los primeros pasajes de la propuesta: en concreto, la de ofrecer una interpretación correcta de los contenidos a nuestros discentes, a fin de sentar las bases sobre las que ellos ejercerán, posteriormente, su capacidad de filosofar. En este sentido, refrendamos la tesis de la autora, que dice que «este método es eficaz para evitar posibles tergiversaciones o distorsiones de los mensajes que realmente nos quieren proporcionar los textos y los contextos».⁷⁵ En línea con lo postulado por Aguilar

⁷⁰ Aguilar Gordón, F. D. R. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38): 129-150, 143. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² *Ibíd.*, 143-144.

⁷³ *Ibíd.*, 144.

⁷⁴ *Ibíd.*

⁷⁵ *Ibíd.*, 147.

Gordón, hemos asumido alguna de sus directrices a la hora de implementar los debates, por ejemplo:

- «Identificar y seleccionar los diferentes textos, documentos, archivos, datos y situaciones relacionadas con temas filosóficos». ⁷⁶
- «Analizar los textos, documentos, archivos, datos y situaciones seleccionados remitiéndose a otras fuentes para determinar la fiabilidad de la información». ⁷⁷
- «Evaluar la autenticidad, autoridad, credibilidad, actualidad, pertinencia e importancia de los mismos». ⁷⁸
- «Formular diversos interrogantes, proponer preguntas de carácter histórico, filosófico, sociológico, etc., basadas en la investigación y en la interpretación». ⁷⁹

En definitiva, como apunte final acerca del método dialéctico, cabe reseñar su contribución al desarrollo de la madurez intelectual del alumnado: en la presente propuesta hemos procurado mostrar como, por medio de la participación en los debates planteados por el docente, los discentes pueden incrementar gradualmente su autonomía e invulnerabilidad en la ejecución de sus decisiones y razonamientos, elementos esenciales para su formación tanto como alumnos, como ciudadanos. De esta manera, el empleo de este método contribuiría a satisfacer lo dispuesto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE), cuando esta declara, en la sección XIII de su preámbulo, que «se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento».

Finalmente, en la presente propuesta, el método dialéctico será complementado, de forma alterna, con el método que nos disponemos a presentar a continuación: el método expositivo o método de lección magistral.

⁷⁶ *Ibíd.*, 148.

⁷⁷ *Ibíd.*

⁷⁸ *Ibíd.*

⁷⁹ *Ibíd.*

3.5.2 Método de lección magistral.

En cuanto a su definición, podríamos apuntar, en líneas generales, que el método de lección magistral, o «método expositivo», se centra eminentemente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio. Así, el método de lección magistral parte, desde su formulación, de la autoridad científica del profesor como principal fundamento. Los partidarios de este método aducen, en este sentido, que el dominio de la materia por parte del profesor contribuye, indubitadamente, a facilitar la comprensión de los contenidos por parte de los discentes, así como a profundizar y comprender algunos detalles que, al menos aparentemente, requieren una explicación previa.

Pese a las frecuentes críticas recibidas por parte de algunos sectores de la pedagogía contemporánea, el empleo de este método no implica, de modo necesario, a nuestro entender, la imposición de un modelo de aprendizaje meramente pasivo y repetitivo; consideramos, en línea con Gómez López (2002), que la lección magistral, en un uso adecuado, puede contribuir al desarrollo de un aprendizaje eficaz, sólido y fructífero.

«La lección magistral, si se superan ciertos inconvenientes, puede resultar adecuada (no necesariamente como método único) para desarrollar el programa teórico de la asignatura con grandes grupos, desde una perspectiva de aprendizaje activo y significativo».⁸⁰

En consonancia con la tesis de Gómez López se encuentra Rodríguez Sánchez (2011), que arguye que un buen uso de la lección magistral puede reportar múltiples beneficios a nivel pedagógico, tanto para el docente como para el alumnado. Según el autor, la lección magistral es enormemente útil de cara a alcanzar los siguientes fines:

- «Proporcionar en un tiempo breve información relevante, actualizada y organizada procedente de fuentes diversas y de difícil acceso para los alumnos».⁸¹

⁸⁰ Gómez López R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32: 261-334, 269.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638360>

⁸¹ Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17: 83-103, 88.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>

- «Facilitar la comprensión de conceptos complejos que, de otra forma, llevaría demasiado tiempo asimilar por los alumnos». ⁸²
- «Facilitar la aplicación de procedimientos». ⁸³
- «Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina».
- «Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor». ⁸⁴
- «Proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina». ⁸⁵

En cuanto al desempeño o modo de aplicación del método magistral, varios autores coinciden en señalar que para que se pueda satisfacer su principal meta, que es la de lograr una transmisión fecunda de los conocimientos técnicos del docente, las sesiones deben estar dispuestas de acuerdo con un orden lógico. De acuerdo con este punto, Rodríguez Sánchez arguye que cada una de las sesiones ha de estar separada en tres fases.

En primer lugar, estaría la fase de introducción. En ella se ha de anunciar el tema a desarrollar, destacando su importancia en el seno de la disciplina y estableciendo conexiones con otros temas que guarden cierta relación. De igual modo, en esta fase, según el autor, es harto conveniente estimular la motivación y el interés del alumnado, a fin de estos puedan activar dicho estado de ánimo y mantenerlo a lo largo de la sesión. ⁸⁶

Posteriormente, se encontraría la fase de desarrollo. Esta es la fase central. En ella, el docente debe ahondar con claridad en los contenidos previamente seleccionados, presentando una distinción concisa entre las ideas más relevantes y las ideas secundarias y evitando sumergirse en explicaciones densas y prolijas susceptibles de entorpecer la comprensión del alumnado. El autor distingue, dentro de esta fase, tres elementos esenciales a perseguir por el profesor: ⁸⁷

- a) Selección y preparación de los materiales y uso de apoyos audiovisuales.
- b) Conexión de los nuevos conocimientos con los ya existentes.
- c) Mantenimiento del interés del alumnado.

⁸² *Ibíd.*

⁸³ *Ibíd.*

⁸⁴ *Ibíd.*

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ Cfr. *Ibíd.*, 90.

⁸⁷ Cfr. *Ibíd.*, 90-94.

Por último, tendríamos la fase de cierre. En ella, el docente ha de centrar sus esfuerzos en presentar una compilación o síntesis de lo expuesto a lo largo de la sesión, a fin de que los discentes puedan integrar de modo consciente y activo los nuevos conocimientos. De igual forma, el profesor debe, en la medida de lo posible, anticipar las posibles conexiones de dichos contenidos con los contenidos a impartir en las sesiones posteriores, otorgando, de este modo, una mirada panorámica del tema que puede facilitar considerablemente la comprensión y el aprendizaje del alumnado.⁸⁸

Este orden metodológico expuesto por Rodríguez Sánchez es refrendado y asumido por De Miguel Díaz (2006). En este sentido, Miguel Díaz aduce que este modo de proceder, siguiendo las tres fases presentadas en líneas anteriores, contribuye a lograr la comprensión de los contenidos por parte de los discentes.

Para lograr estos propósitos la exposición deberá ser organizada y desarrollada siguiendo el siguiente orden lógico. La parte introductoria de la exposición, además de captar el interés y la atención del alumno ante la importancia del tema, deberá activar en los alumnos los conocimientos previos con los que se relacionan los contenidos de la exposición. El desarrollo de la misma se deberá efectuar de forma estructurada con el fin de que permita observar la coherencia interna entre la información suministrada y consecuentemente elaborar una red o mapa conceptual de los contenidos adquiridos. Finalmente, la fase final de cierre de la exposición debe posibilitar la elaboración de un resumen o síntesis de la información adquirida y facilitar la integración de los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.⁸⁹

En cuanto a la implantación del método de lección magistral en la presente propuesta, este será empleado, como alegábamos en otros puntos del trabajo, en combinación con el método dialéctico. De este modo, a lo largo de las sesiones implementaremos, habitualmente, las fases de introducción y cierre, ya que, la fase de desarrollo será sustituida, generalmente, por la implantación del método dialéctico.

La combinación de la lección magistral con otros métodos más dinámicos parece ser, claramente, una opción muy favorable para lograr un aprendizaje sólido y activo; o, en términos de didáctica de la filosofía: para poder enseñar filosofía y enseñar a filosofar

⁸⁸ Cfr. *Ibíd.*, 95.

⁸⁹ De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo, 84.

al mismo tiempo. En este punto, algunos autores dedicados al estudio de la didáctica de la filosofía, que defienden la posibilidad de enseñar filosofía y enseñar a filosofar sincrónicamente, refrendan esta combinación metodológica, sosteniendo la eficacia de la lección magistral siempre y cuando no sea empleada de modo exclusivo.

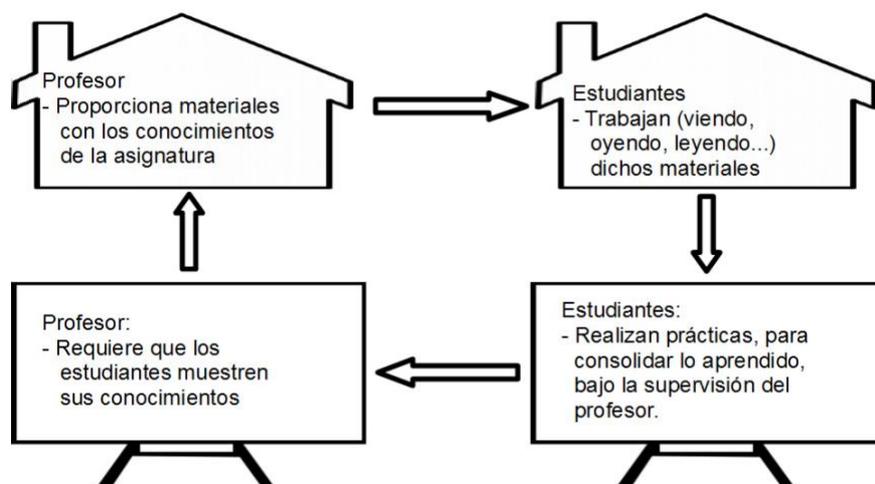
Una buena lección magistral puede evitar al discente mucho esfuerzo y muchas horas de trabajo. No podemos pretender que los discentes realicen una actividad tal que vuelvan a crear ellos mismos toda la labor filosófica que ha sido realizada ya en la historia. El gran inconveniente de la lección magistral es su uso exclusivo, preponderante o no relacionado con métodos activos o socializados en el sentido didáctico. Como otras muchas cosas el uso de la lección magistral se rige por la regla del "tanto cuanto".⁹⁰

En suma, el uso del método de lección magistral en combinación con el método dialéctico constituye el procedimiento metodológico más habitual en nuestra propuesta; en concreto, emplearemos esa fórmula a lo largo de todas las sesiones, a excepción de la última, donde haremos uso del método que nos disponemos a presentar en las siguientes líneas, a saber: el método de *flipped classroom*.

3.5.3 *Flipped classroom*.

En líneas generales, el método de *flipped classroom* o «clase invertida» consiste en una suerte de intercambio de los roles ejercidos tradicionalmente entre el docente y el alumnado dentro del aula. De esta forma, los discentes emplean el tiempo fuera del horario lectivo en llevar a cabo determinados procesos de aprendizaje implementados tradicionalmente en clase, mientras que, dentro de esta, las sesiones se destinan a potenciar y facilitar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos guiados por una participación activa y creativa. De un modo más explícito, Sánchez Rodríguez, Ruiz Palmero, Sánchez Vega (2017) presentan el funcionamiento de este método mediante el siguiente gráfico.

⁹⁰ Fernández Trespalacios, J. L. (1970b), Op. Cit., 245.



Cabe apuntar que la esencia de este método radica, no tanto en el intercambio de roles entre docente y discentes señalado anteriormente, como en la incorporación de nuevos modelos de planificación y programación acordes con la implantación de esta nueva corriente pedagógica: «las clases invertidas van más allá de un mero reordenamiento de actividades en el aula y en el hogar; en realidad representa un replanteamiento del programa de estudios y una utilización mejor del tiempo de clase con los estudiantes».⁹¹

En cuanto a la estructura o conformación del método, Sánchez Rodríguez, et al. (2017) señalan, unas líneas más adelante, los siguientes elementos como los cuatro pilares básicos del *flipped classroom*:⁹²

- a) *Flexible Environment* (entorno flexible).
- b) *Learning Culture* (cultura de aprendizaje).
- c) *Intentional Content* (contenido intencional).
- d) *Professional Educator* (educador profesional).

Finalmente, con respecto a la implantación del método en la presente propuesta, este adquiere cierta importancia, no obstante, ocupará, empero, un papel secundario. Esto es debido a que, tal y como hemos apuntado en otros puntos del trabajo, su uso se dará

⁹¹ Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2): 336-358, 343. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>

⁹² Cfr. *Ibid.*, 345-346.

tan solo en la última sesión, en la cual los discentes llevarán a cabo una exposición oral grupal acerca de la actividad *Mitos desmontados sobre Marx*.

3.6 Actividades

A lo largo de la presente propuesta serán llevadas a cabo dos actividades. En las líneas sucesivas las presentaremos de acuerdo con el siguiente patrón: serán dispuestas de mayor a menor relevancia con respecto a su peso en la evaluación.

3.6.1 “Mitos desmontados sobre Marx”.

Esta es la actividad más importante de la propuesta.

A grandes rasgos, la actividad consiste en la exposición grupal de la compilación de los mitos o tópicos desmontados acerca del pensamiento del autor a lo largo de las sesiones. Para ello, el alumnado deberá prestar atención a las conclusiones presentadas al término de cada debate, ya que, en ese momento, –que corresponde, con la fase magistral de cierre–, el docente explicará los argumentos principales para rebatir el mito o tópico planteado y problematizado anteriormente, en la fase del debate. De este modo, una vez terminada la explicación de todos los contenidos, el alumnado se dividirá en grupos de cuatro para realizar una exposición oral en la que quede desarrollada la superación de uno de los mitos o falsas creencias preconcebidas acerca del autor.

La actividad quedaría, por consiguiente, dispuesta de la siguiente manera.

- **Marx. El autor y su contexto filosófico. Antecedentes filosóficos (Hegel y Feuerbach):** *superación de un mito o falsa creencia acerca del pensamiento del autor (trabajado en las sesiones 1 y 2).*⁹³ → Grupo 1.
- **Alienación e ideología:** *superación de un mito o falsa creencia acerca del pensamiento del autor (trabajado en las sesiones 3 y 4).*⁹⁴ → Grupo 2.
- **Materialismo histórico:** *superación de un mito o falsa creencia acerca del pensamiento del autor (trabajado en la sesión 5).*⁹⁵ → Grupo 3.

⁹³ Véanse secciones 4.2.1 y 4.2.2.

⁹⁴ Véanse secciones 4.2.3 y 4.2.4.

⁹⁵ Véase sección 4.2.5.

- **Infraestructura, superestructura y modos de producción:** *superación de un mito o falsa creencia acerca del pensamiento del autor (trabajado en la sesión 6).*⁹⁶ → Grupo 4.

En cuanto a la justificación de la actividad, consideramos pertinente realizar varias anotaciones. Por un lado, convenimos en aseverar que esta satisface notablemente algunas de nuestras pretensiones didácticas presentadas en otros puntos de la propuesta, en concreto: garantiza el desarrollo de un aprendizaje sólido y fiable de los contenidos, dotando, a su vez, a los discentes, de unas herramientas conceptuales firmes sobre las que poder aprender a filosofar posteriormente. Por otro lado, la actividad, tal y como es dispuesta, facilita la implementación de metodologías activas, como es, en este caso, el trabajo colaborativo. Esto es, desde luego, harto relevante a efectos pedagógicos, debido a que permite al docente focalizar su mirada hacia los discentes que requieran una atención especializada, así como equilibrar las diferentes capacidades de los alumnos (aptitudes, actitud, conocimientos, etc.) en la conformación de los grupos de trabajo, praxis que, sin duda, favorecen el desarrollo de la atención a la diversidad.⁹⁷

Por último, acerca de la periodización de la actividad, cabe apuntar que, tal y como hemos indicado unas líneas más arriba, esta será desarrollada en la última sesión de la propuesta. En cuanto al método docente, se empleará, como señalábamos con anterioridad, el de *flipped classroom*.

3.6.2 Debates celebrados en clase

Al igual que la anterior, esta actividad cobra una gran relevancia en nuestra propuesta.

⁹⁶ Véase sección 4.2.6.

⁹⁷ Véase sección 3.8.

A modo de breve descripción, los debates consistirán, fundamentalmente, en la contraposición de argumentos acerca de las cuestiones planteadas por el docente. Pese a que, ciertamente, esto pueda concebirse a primera vista como algo aparentemente baladí o redundante a efectos pedagógicos, consideramos que los debates planteados en la presente propuesta pueden ser altamente provechosos a nivel didáctico, en tanto que pretenden contribuir a que el discente adquiera un alto grado de conciencia sobre el desarrollo de su pensamiento y sus capacidades dialécticas; esto es, en una palabra, sobre su capacidad de filosofar.

En cuanto a su aplicación dentro del aula, los debates versarán sobre cuestiones planteadas de un modo intencionadamente capcioso acerca de algunos mitos, tópicos, o falsas creencias formulados históricamente sobre el pensamiento del autor. En este sentido, emplearemos imágenes o textos controversiales que puedan inducirles a tomar uno u otro razonamiento de forma impulsiva. Por otro lado, serán planteados de forma espontánea, sin previa advertencia por parte del docente, a fin de acontezcan en un clima de improvisación y espontaneidad. El propósito que subyace bajo estas formas de proceder no es, en ningún caso, el de intentar provocar el error en el discente, sino, por el contrario, el de estimular al alumnado a conocer con precisión y rigor la filosofía del autor, poniendo de relieve la facilidad con la que los sujetos caemos en la aplicación de determinados sesgos a la hora de formular nuestros razonamientos.

Finalmente, en lo referente a la periodización, la actividad será llevada a cabo durante todas las sesiones a excepción de la última, y en cuanto al método docente, emplearemos el método dialéctico.

3.7 Elementos transversales

De acuerdo con la legislación vigente en materia de educación, debemos abordar una serie de contenidos transversales en el ejercicio de nuestra labor docente. Así procederemos del siguiente modo en este punto: en primer lugar, trataremos los elementos transversales relacionados con el currículo básico de ESO y Bachillerato, y, posteriormente, los relativos a la asignatura de Historia de la Filosofía.

3.7.1 Elementos transversales de la etapa

En el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se establece la necesaria incorporación de ciertos elementos transversales en todas las materias de Secundaria y Bachillerato, tales como: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, uso de las TIC, educación cívica, emprendimiento, igualdad efectiva entre hombres y mujeres, actividad física y dieta equilibrada, educación en la seguridad vial, etc. En consonancia con lo prescrito por dicha norma jurídica, hemos intentado abordar algunos de estos elementos en la presente propuesta, siendo conscientes, empero, de la imposibilidad de implementar todos ellos de forma satisfactoria. De este modo, los elementos que, a nuestro parecer, se ven suficientemente desarrollados en nuestra propuesta, son los siguientes: comprensión lectora, expresión oral y escrita, uso de las TIC, educación cívica e igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

3.7.2 Elementos transversales de la asignatura

De acuerdo con la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, en Historia de la Filosofía se deben abordar los siguientes cuatro elementos:

- 1- Realizar el análisis de fragmentos de los textos más relevantes de la Historia de la Filosofía y ser capaz de transferir los conocimientos a otros autores o problemas.
- 2- Argumentar con claridad y capacidad crítica, oralmente y por escrito, sus propias opiniones sobre los problemas fundamentales de la Filosofía, dialogando de manera razonada con otras posiciones diferentes.
- 3- Aplicar adecuadamente las herramientas y procedimientos del trabajo intelectual al aprendizaje de la Filosofía realizando trabajos de organización e investigación de los contenidos.

- 4- Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la realización y exposición de los trabajos de investigación filosófica.

En este caso, estimamos que la presente propuesta aborda todos y cada uno de los elementos aquí prescritos.

3.8 Atención a la diversidad

En el artículo 21 de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, en Historia de la Filosofía, se estipula la implantación de medidas de atención a la diversidad como un elemento necesario e indispensable en la conformación de las programaciones didácticas. En la misma línea, en los artículos 28 y 29 de la norma jurídica citada anteriormente, se establecen diversas medidas de atención a la diversidad.

En consonancia con lo prescrito por la normativa, hemos procurado adaptar nuestra propuesta a cualquier tipo de contingencia de esta índole, procurando facilitar el aprendizaje a todos los discentes. En este sentido, hemos asumido una de las medidas extraordinarias postuladas en el artículo 29, a saber: las tutorías individualizadas – dispuestas para aquellos casos en los que el alumnado así lo requiriese, bien por su situación personal y emocional o de orientación académica y profesional–. De igual manera, hemos intentado facilitar la atención a la diversidad por medio de la utilización de metodologías activas en la actividad de *Mitos desmontados sobre Marx*, en la que, a mayores, se ha procurado equilibrar las actitudes, aptitudes y capacidades de los discentes en la conformación de los grupos de trabajo, buscando, de este modo, favorecer la inclusión y la diversidad.

3.9 Evaluación

En las siguientes líneas detallaremos la evaluación desarrollada en la presente propuesta. Lo haremos atendiendo al siguiente parámetro: en primer lugar, trataremos los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje recogidos por la normativa; posteriormente, explicaremos los instrumentos de evaluación empleados por el docente

para calificar las actividades; y, por último, presentaremos las herramientas de evaluación empleadas por el docente para llevar a cabo dicha calificación.

3.9.1 Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

En la segunda sección del primer anexo de la ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, se estipulan unos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje asociados a los contenidos, cuya función radica en servir de referencia a los docentes en el momento de implementar el proceso de evaluación.

Con respecto a los contenidos de Marx, que vamos a trabajar en la presente propuesta, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje estipulados son los siguientes:

Criterios de evaluación.

- 1- Entender el materialismo histórico de Marx, relacionándolo con el idealismo de Hegel y con Feuerbach, valorando su influencia en el desarrollo de las ideas y los cambios socioculturales de la Edad Contemporánea.

Estándares de aprendizaje

- 1.1 Identifica conceptos de Marx, como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, plusvalía y humanismo, entre otros, utilizándolos con rigor.
- 1.2 Conoce y explica con claridad, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, las teorías fundamentales de la filosofía de Marx, examinando el materialismo histórico, la crítica al idealismo, a la alienación, a la ideología y su visión humanista del individuo.
- 1.3 Identifica los problemas de la Filosofía Contemporánea relacionándolos con las soluciones aportadas por Marx.

1.4 Valora el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social.

3.9.2 Instrumentos de evaluación.

En la presente propuesta han sido empleados tres instrumentos de evaluación, a saber: el examen, la actividad *Mitos desmontados sobre Marx*, y la participación en los debates celebrados en clase. A continuación, nos disponemos a desarrollar cada uno de ellos: serán presentados de mayor a menor relevancia, en relación con su peso en la evaluación.

- *Examen (60%).*

Cabe apuntar, en primer lugar, que, bajo nuestro punto de vista, el docente ha de ser consciente del contexto y la situación en el que se encuentra el alumnado a la hora de impartir su asignatura. Es por ello que, si bien estimamos que en otras circunstancias sería, quizá, más interesante prescindir de este instrumento en favor de otros, en la coyuntura de segundo de Bachillerato, lo más conveniente, en términos académicos, parece ser emplear el examen como principal instrumento de evaluación, a fin de dotar de solvencia y recursos a los discentes de cara a las pruebas de acceso a la universidad. De este modo, en común acuerdo con nuestro tutor, hemos decidido plantear un examen parcial a partir del modelo EBAU sobre los contenidos de Marx que supondrá de 0 a 6 puntos de la calificación final de la propuesta.⁹⁸

- *Actividad “Mitos desmontados sobre Marx”, (30%).*

⁹⁸ El examen no será detallado en la presente propuesta, ya que en el periodo del *Prácticum* no tuvimos tiempo suficiente de llevarlo a cabo. Por la misma razón, no explicitaremos tampoco su forma de evaluación.

Como comentábamos algunas páginas atrás, esta actividad cobra una gran relevancia en nuestra propuesta. Por esta razón, su realización puede suponer hasta 3 puntos de la calificación final de la propuesta.

- *Participación activa en los debates, (10%).*

Consideramos que la participación diaria en los debates de clase es importante y provechosa a nivel formativo. Por ello, los discentes que muestren una actitud participativa y dialogante podrán conseguir hasta un punto de la calificación final de la propuesta.

3.9.3 Herramientas de evaluación

La herramienta asumida para la evaluación en la presente propuesta es la rúbrica. En las rúbricas diseñadas para la evaluación de la presente propuesta se incorporarán algunos de los estándares de aprendizaje vinculados a los contenidos de Marx. Más adelante, detallaremos la composición de las rúbricas empleadas para evaluar la actividad de *Mitos desmontados sobre Marx* y la participación activa en los debates.⁹⁹

⁹⁹ Véanse anexos I y II.

4) Aplicación de la propuesta durante la fase del *Prácticum*

4.1 Centro de enseñanza

La presente propuesta fue llevada a cabo en el Colegio Nuestra Señora de la Consolación-Agustinas Misioneras Valladolid, ubicado en la calle Puente Colgante, 75, con código postal 47006, en Castilla y León, España.

En su Proyecto Educativo, el colegio se presenta, literalmente, como un centro con carácter propio que pretende la plena realización del hombre como persona, inspirándose en la dignidad, en los derechos humanos, en los avances científico-culturales de la sociedad y en el espíritu del evangelio. En consonancia con esta identidad propia, el centro destaca algunos propósitos educativos específicos, tales como: conseguir la formación integral de los alumnos mediante el desarrollo armónico de todas sus capacidades físicas, psicológicas, socioculturales y trascendentes; fomentar un espíritu crítico ante opciones totalizadoras de la vida; crear hábitos de trabajo para poder afrontar nuevas situaciones; y, favorecer la enseñanza personalizada y liberadora, para que nuestros alumnos sean ellos mismos artífices de su propia educación.

En cuanto a su extensión, el centro acoge a 1.170 alumnos y alumnas distribuidos en los niveles de Educación Infantil (1o y 2o Ciclo), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo cual lo convierte en un colegio de referencia para la población que reside en sus inmediaciones.

4.2 Periodización

La propuesta fue implementada durante el mes de marzo de 2021, hacia el final del segundo trimestre del curso académico 2020-2021. Su ejecución se llevó a cabo, concretamente, durante el periodo de siete sesiones lectivas, esto es, a lo largo de dos semanas, de acuerdo con el horario del grupo de Historia de la Filosofía de segundo de Bachillerato. Durante estas siete sesiones fueron empleados los métodos, actividades, contenidos y evaluación que hemos desarrollado en las secciones anteriores del trabajo.

Así, nos disponemos a presentar, en las siguientes líneas, el desarrollo de la presente propuesta didáctica a lo largo de cada una de las sesiones.

4.2.1 Primera sesión. “Comienzo in medias res”.

- *Primera parte de la sesión: debate acerca de la imagen y los postulados mostrados a continuación. (Método dialéctico)*



“En caso de que una persona sea propietaria de dos viviendas tendrá que ceder una al Estado directamente”

“La clase trabajadora debe llevar a cabo una revolución e imponer el comunismo, régimen donde el Estado regirá la vida de los ciudadanos, redistribuirá la riqueza y garantizará la existencia de clases sociales”

“Todos los individuos de una sociedad deberán tener el mismo número de propiedades, así como equiparar su salario”.

Cuestiones planteadas por el docente:

- ¿A qué creéis que se deben esas pintadas?
- ¿Se deben quizá a las consecuencias derivadas de estos postulados?
- ¿A todos o a alguno de ellos?

- *Segunda parte de la sesión: desmontamos esos mitos o falsas creencias en la fase de cierre, mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos. (Método de lección magistral)*

- En sus textos, Marx no critica la pequeña propiedad individual.

El rasgo distintivo del comunismo no es la abolición de la propiedad privada en general, sino la abolición de la propiedad burguesa (...). Se nos ha reprochado a los comunistas el querer abolir la propiedad bien adquirida, fruto del trabajo propio, esa propiedad que forma la base de toda libertad, de toda actividad, de toda independencia individual. ¡La propiedad bien adquirida, fruto del trabajo, del esfuerzo personal! ¿Os referís acaso a la propiedad del pequeño burgués, del pequeño labrador, esa forma de propiedad que precede a la propiedad burguesa? No tenemos que abolirla: el progreso de la industria la está aboliendo a diario (...). ¿Es que el trabajo asalariado, el trabajo del proletario, crea propiedad para el proletario? De ninguna manera. Lo que crea es capital...¹⁰⁰

- Para Marx, el comunismo no es una forma política definida bajo un Estado.

Marx se opuso implacablemente al Estado. De hecho, es de sobra conocido que esperaba con ansia el momento futuro en que aquel se desvaneciera por completo. (...) Marx no estaba siendo absurdamente utópico en realidad. Lo que esperaba que desapareciera en la sociedad comunista no era el Estado entendido como administración central, pues toda cultura moderna compleja necesita de algo así (...). Lo que Marx espera ver desaparecer es el Estado en su faceta de instrumento de violencia. Como explicó en *El manifiesto comunista*, el poder público perdería bajo el comunismo su carácter político.¹⁰¹

- Marx no consideraba la igualdad entre salarios como una solución estructural y efectiva.

Un alza forzada de los salarios (...), no sería, por tanto, más que una *mejor remuneración de los esclavos*, y no conquistaría, ni para el trabajador, ni para el trabajo su vocación y dignidad humanas. Incluso la *igualdad de salarios*, como pide *Proudhon*, no hace más que transformar la relación del trabajador actual con su trabajo en la relación de todos los hombres con el trabajo. La sociedad es comprendida entonces como el capitalista abstracto.¹⁰²

¹⁰⁰ Marx, K. & Engels, F. (2004). *Manifiesto comunista*. Madrid: Ediciones Akal, 28.

¹⁰¹ Eagleton, T. (2011). *Por qué Marx tenía razón* (1.ª ed.). Barcelona: Ediciones Península, 188.

¹⁰² Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía* (1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial, 149.

4.2.2 Segunda sesión. Antecedentes filosóficos (Hegel y Feuerbach).

- *Primera parte de la sesión: explicación acerca de la influencia de Hegel y los Jóvenes Hegelianos, del que destacamos a Feuerbach. (Método de lección magistral).*

-Breve explicación de la influencia de Hegel.

Hegel influyó decisivamente en la concepción de la historia adoptada por Marx. Marx aceptó el método dialéctico y la convicción de que la realidad es dinámica y está en continuo devenir, sin embargo, invirtió el sentido idealista de la dialéctica hegeliana y la transformó en una dialéctica materialista. En este sentido, según Marx, no es el espíritu lo que rige las relaciones entre los seres humanos, sino sus condiciones materiales de producción.

-Breve explicación de la influencia de Feuerbach.

Según Feuerbach, la filosofía de Hegel es, en el fondo, una teología racionalizada, es decir: es la religión puesta en ideas y desarrollada discursivamente. En su obra *La esencia del cristianismo*, Feuerbach critica la antropología hegeliana; aduce que la filosofía no debe tener como sujeto el espíritu (abstracto), sino al hombre concreto, material y terrenal.

Feuerbach concibe la alienación como alienación religiosa: el hombre se aliena al poner su esencia fuera de sí mismo, en Dios. Sin embargo, Feuerbach cae todavía en un *esencialismo antropológico*: para Marx no basta con criticar a la religión, de hecho, considera que si los humanos han desarrollado sistemas religiosos alienantes es porque no están a gusto en este mundo. Por consiguiente, la auténtica crítica tendrá que ir dirigida hacia las causas materiales de la miseria de los hombres.

- *Segunda parte de la sesión: debate acerca de la cita de Marx presentada a continuación. (Método dialéctico).*

Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de *transformarlo*.¹⁰³

Cuestiones planteadas por el docente:

- ¿En qué sentido sería innecesaria la interpretación o contemplación del mundo para Marx?
- ¿Podríamos interpretar el mundo si nuestros pensamientos fueran simplemente meros reflejos de nuestra realidad material?

- *Tercera parte de la sesión: aclaramos las respuestas y desmontamos los mitos o falsas creencias mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos, en la fase de cierre. (Método de lección magistral).*

- Para Marx el pensamiento no es un mero reflejo del mundo material. Lo que Marx señala es que la conciencia está *encarnada* en el mundo material y cobra forma en la interacción entre nosotros mismos y nuestro entorno material.

Nuestro pensamiento también está imbricado con el mundo en otro sentido. No constituye meramente un «reflejo» de la realidad, sino que es una fuerza material en toda regla. La teoría marxista misma no es solo un análisis del mundo, sino también un instrumento para cambiarlo (...). Cuanto más podemos comprender, más podemos hacer. Pero, a juicio de Marx, el tipo de comprensión que realmente importa es el que solo puede producirse a partir de la lucha práctica. La emancipación política es, pues, una forma de conocimiento práctico (...). De ahí que no debamos tomarnos la célebre undécima tesis marxiana sobre Feuerbach al pie de la letra. Los filósofos, reza esta, se han limitado a interpretar el mundo; se trata ahora de cambiarlo. Pero ¿cómo se puede cambiar el mundo sin interpretarlo? ¿Y no constituye acaso la capacidad de interpretarlo desde una óptica particular determinada el inicio mismo del cambio político? (...). Ahora bien, ¿no entraña esto una especie de falsa dicotomía? Si por «ser social» entendemos las cosas que

¹⁰³ Marx, K., & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Ediciones Akal, 502.

hacemos, esto debe de involucrar ya la conciencia. La conciencia no se sitúa a un lado de una divisoria y nuestras actividades sociales a otro.¹⁰⁴

- Marx considera que la realización de la filosofía es necesaria para la emancipación.

Lo mismo que la filosofía encuentra en el proletariado sus armas *materiales*, el proletariado encuentra en la filosofía sus armas *intelectuales*. Bastará con que el rayo del pensamiento prenda en este ingenuo suelo popular, para que los *alemanes*, convertidos en *hombres*, realicen su emancipación (...). *La emancipación del alemán es la emancipación del hombre*. La *cabeza* de esa emancipación es la *filosofía*, su corazón, el *proletariado*. La filosofía no puede realizarse sin suprimir al proletariado; el proletariado no puede suprimirse sin realizar la filosofía.¹⁰⁵

4.2.3 Tercera sesión. Trabajo enajenado.

- *Primera parte de la sesión: explicación de las distintas formas de enajenación derivadas del trabajo enajenado mediante la exposición de los siguientes fragmentos. (Método de lección magistral).*

-El trabajador se siente alienado con respecto al producto de su trabajo.

El trabajador se convierte en una mercancía más barata cuantas más mercancías produce. La desvalorización del mundo humano crece en razón directa de la valorización del mundo de cosas (...). El objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un *ser extraño*, como un *poder independiente* del productor (...). El trabajador pone su vida en el objeto, pero a partir de entonces ya no le pertenece a él, sino al objeto.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Eagleton, T. (2011)., Op. Cit., 134-143.

¹⁰⁵ Marx, K. (2014). *Introducción a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel* (1.ª ed.). Valencia: Pre-Textos, 75-76.

¹⁰⁶ Marx, K. (2013)., Op. Cit., 134-136.

-El trabajador se siente alienado con respecto a la propia actividad productiva.

El extrañamiento no se muestra solo en el resultado, sino en el *acto de la producción*, dentro de la *actividad productiva* misma. El trabajo es *externo* al trabajador, es decir, no pertenece a su ser; no se siente feliz, sino desgraciado; no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por eso el trabajador solo se siente en sí fuera del trabajo, y en el trabajo fuera de sí. Su trabajo no es así, voluntario, sino forzado, *trabajo forzado*.¹⁰⁷

-El trabajador se siente alienado con respecto a la naturaleza.

La vida genérica, tanto en el hombre como en el animal, consiste físicamente, en primer lugar, en que el hombre (como el animal) vive de la naturaleza inorgánica, y cuanto más universal es el hombre que el animal, más universal es el ámbito de la naturaleza inorgánica de la que vive. Así como las plantas, los animales, las piedras, el aire, la luz, etc. constituyen teóricamente una parte de la conciencia humana, en parte como objetos de la ciencia natural, en parte como objetos del arte (...) así también constituyen prácticamente una parte de la vida y de la actividad humana. Físicamente el hombre vive solo de estos productos naturales, aparezcan en forma de alimento, calefacción, vestido, vivienda, etc.¹⁰⁸

-El trabajador se siente alienado con respecto al resto de individuos.

En general, la afirmación de que el hombre está enajenado de su ser genérico quiere decir que un hombre está enajenado del otro, como cada uno de ellos está enajenado de la esencia humana (...). En la relación del trabajo enajenado, cada hombre considera, pues, a los demás según la medida y la relación en la que él se encuentra consigo mismo en cuanto trabajador.¹⁰⁹

Segunda parte de la sesión: debate acerca la imagen y el planteamiento presentados. (Método dialéctico).

¹⁰⁷ *Ibid.*, 138-139.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 140-141.

¹⁰⁹ *Ibid.*, 144-145.



Cuestión planteada por el docente:

- Marx dice que lo que nos diferencia del resto de animales es que somos capaces de producir nuestros propios medios de vida y, en tanto que esos medios nos son privados, nuestra vida se encuentra en manos de otros; por tanto, cabe preguntarse, ¿está en la propiedad de los medios el origen de nuestra alienación?

- *Tercera parte de la sesión: aclaramos la respuesta y desmontamos los mitos o falsas creencias mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos, en la fase de cierre. (Método de lección magistral).*

- Marx señala el carácter asalariado y enajenado del trabajo como el elemento originario de la alienación. La propiedad privada no es sino consecuencia de este.

Es fácil inferir, y así se ha hecho con frecuencia, que el origen del mal (aquí el trabajo enajenado) es la propiedad privada. En consecuencia, su abolición pasa a ser el horizonte de la emancipación. No obstante, Marx, que casi siempre sorprende, nos dice que no, que esa no es la lógica del proceso histórico, que es solo la apariencia. Aunque al final del proceso la propiedad privada refuerza y reproduce el trabajo alienado hasta presentarse como su fundamento, en el origen —al menos el origen del orden lógico— las cosas son a la inversa: es el trabajo enajenado lo que hace posible la propiedad privada. Y este es un atractivo problema teórico que debemos dilucidar.¹¹⁰

¹¹⁰ Bermudo, J. M. (2015). *Del ágora al mercado*. Madrid: Batiscafo, 48.

La perspectiva feuerbachiana preside también el análisis que Marx hace de la relación entre trabajo alienado y propiedad privada. En la economía política el trabajo enajenado aparece como un resultado de la evolución o desarrollo de la propiedad privada. Pero el análisis del concepto muestra que la propiedad privada, aunque aparece como fundamento y causa del trabajo alienado, es en realidad una consecuencia de este, del mismo modo que originariamente los dioses no son causa sino efecto de la confusión del entendimiento humano y sólo posteriormente esa relación pasa a ser interactiva. Esto se ve desde el momento en que la propiedad privada ha llegado a su culminación. Entonces revela su secreto, el ser producto del trabajo extrañado y el medio a través del cual se realiza esta extrañación.¹¹¹

4.2.4 Cuarta sesión. La noción de ideología.

- *Primera parte de la sesión: debate acerca la imagen y las cuestiones planteadas a continuación. (Método dialéctico).*



Cuestiones planteadas por el docente:

- ¿Quiso Marx instalar, en el plano teórico, un nuevo modelo cerrado y definido de pensamiento?
- ¿Podríamos catalogar el pensamiento de Marx como una “teoría política”?

¹¹¹ Buey, F. F. (1998). *Marx (Sin Ismos)*. Barcelona: El viejo topo, 106-107.

- *Segunda parte de la sesión: aclaramos las respuestas y desmontamos los mitos o falsas creencias mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos, en la fase de cierre. (Método de lección magistral).*

- Marx no pretende crear o definir idealmente una nueva ideología.

Marx no ha escrito una teoría de las ideologías sino una *crítica* de las ideologías. Y, aunque pueda sonar a paradoja, su intención era tan antiideológica como la de los teóricos actuales del fin de las ideologías. Solo que la crítica marxiana de las ideologías sigue una dirección contraria, de la actual. En la mayoría de sus escritos, cuando quiere precisar, Marx no entiende por “ideología” un simple conjunto articulado de ideas y valores o una concepción del mundo sin más. Usa por lo general el término “ideología” en un sentido peyorativo: ideología en un sentido peyorativo: ideología es un cuerpo de ideas que aspiran a la universalidad y a la verdad más abstracta, pero que representan sólo (unas veces de manera inconsciente y otras de manera dogmática) intereses parciales, particulares, de una muy determinada clase social.¹¹²

- Marx no pretende instalar una nueva teoría política por medio del rebatimiento teórico de los postulados de la ideología actual. El único camino posible es la lucha práctica, ya que las ideas dominantes de cada época son las que impone la clase propietaria de los medios de producción (tanto de los medios materiales como de los espirituales).

Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente.¹¹³

¹¹² *Ibid.*, 128.

¹¹³ Marx, K., & Engels, F. (2014)., Op. Cit., 39.

4.2.5 Quinta sesión. Materialismo histórico.

- *Primera parte de la sesión: explicación del método materialista desarrollado por Marx y Engels en el capítulo de Feuerbach de La ideología alemana. (Método de lección magistral).*

En el capítulo de Feuerbach, Marx y Engels critican el método idealista de la historia adoptado por los jóvenes hegelianos, y proponen instaurar, en su lugar, el método materialista de la historia, compuesto por los siguientes cuatro pasos:

- 1-Exponer el proceso real de producción (partiendo de la producción material de aquello que es inmediatamente necesario).
- 2-Explicar cómo se intercambian los bienes producidos de esta manera.
- 3-Explicar el surgimiento de una forma específica de Estado.
- 4-Analizar, por último, cómo surgen los productos teóricos y las formas de conciencia.

- *Segunda parte de la sesión: debate acerca del fragmento y la pregunta presentada a continuación. (Método dialéctico).*

El desafío ideológico representado por la otra gran alternativa al capitalismo, el comunismo, era mucho más serio. Marx, utilizando el mismo lenguaje que Hegel, afirmó que la sociedad liberal contenía una contradicción fundamental que no podía resolverse dentro de su contexto: la contradicción entre el capital y el trabajo, que desde entonces ha sido en realidad resuelto con éxito en Occidente. Pero sin duda el problema de clase ha sido en realidad resuelto en Occidente. Como Kojève (entre otros) señaló, el igualitarismo de la Norteamérica moderna representa el logro esencial de la sociedad sin clases ideada por Marx.¹¹⁴

Cuestión planteada por el docente:

- ¿Quedaría obsoleta, en el momento histórico actual, la concepción marxiana de la lucha de clases?

¹¹⁴ Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? Y otros ensayos* (García-Morán Escobedo, Ed.; 1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

- *Tercera parte de la sesión: aclaramos la respuesta y desmontamos los mitos o falsas creencias mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos, en la fase de cierre. (Método de lección magistral).*

- No hay una contestación clara. En las obras de Marx no encontramos la pretensión de dar una respuesta atemporal para los problemas sociales y políticos de la especie humana.

Marx proclama en el *Manifiesto Comunista* su famosa sentencia de que «la historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases». Es evidente que no pudo afirmar algo así en sentido literal (...). Quizá Marx no se tomara su propia sentencia en sentido literal. A fin de cuentas, el *Manifiesto Comunista* es un escrito de propaganda política y, como tal, está repleto de adorno retórico. Pese a todo, es importante preguntarse cuánto pensamiento marxista contiene en realidad. Algunos marxistas parecen haberlo tratado como una especie de «teoría del todo», pero no lo es (...). No es una filosofía total.¹¹⁵

El *Manifiesto Comunista* no fue escrito para la eternidad, ni pensando en lo que podrían llegar a hacer los obreros y campesinos rusos en 1917, ni para resolver los problemas de los pobres y excluidos en el mundo de hoy (...). El *Manifiesto Comunista* fue escrito para ayudar a los trabajadores europeos de 1848. El que muchas de sus afirmaciones nos sigan conmoviendo se debe a que en él hay verdades sobre la historia de los hombres, sobre la evolución de la industria y del capitalismo, sobre la lucha de clases y sobre cómo intervenir en ella desde abajo que rebasan, todas, lo que era la intención inmediata de sus autores.¹¹⁶

4.2.6 Sexta sesión. Infraestructura, superestructura y modos de producción

¹¹⁵ Eagleton, T. (2011)., Op. Cit., 45.

¹¹⁶ Buey, F. F. (1998)., Op. Cit., 155-156.

- *Primera parte de la sesión: explicación de dichos conceptos. (Método de lección magistral).*

-Infraestructura: Es la base material de la sociedad, compuesta por las fuerzas productivas y relaciones de producción. La infraestructura es la base económica de la sociedad, esto es, la base real sobre la cual se constituye la superestructura.

-Superestructura: compuesta por determinadas formas de conciencia social. No tiene historia propia, ya que sus cambios se corresponden con cambios en la estructura económica.

-Modos de producción: forma de producir los bienes esenciales para la subsistencia. En ellos acontece una lucha dialéctica entre las fuerzas productivas materiales y las relaciones de producción existentes.

- *Segunda parte de la sesión: debate acerca del fragmento y la pregunta presentada a continuación. (Método dialéctico).*

El marxismo es un sueño utópico. Cree en la posibilidad de una sociedad perfecta, sin penurias, sufrimiento, violencia ni conflicto. En el comunismo no habrá rivalidad, egoísmo, sentimientos posesivos, porfías competitivas ni desigualdad. Nadie será superior ni inferior a nadie. Nadie trabajará, los seres humanos convivirán en perfecta armonía y el flujo de bienes materiales será interminable. Esta imagen tan asombrosamente ingenua nace de una fe crédula en la naturaleza humana.¹¹⁷

Cuestiones planteadas por el docente:

- ¿El modo de producción comunista nos llevaría a una sociedad perfecta según Marx?
- ¿El comunismo supondría el fin del trabajo para el ser humano?

¹¹⁷ Eagleton, T. (2011)., Op. Cit., 72.

- *Tercera parte de la sesión: aclaramos las respuestas y desmontamos los mitos o falsas creencias mediante la exposición y explicación de los siguientes fragmentos, en la fase de cierre. (Método de lección magistral).*

- Marx no pretende implantar un sistema perfecto. Lo que él ansía no es sino aniquilar las relaciones de dominación que subyugan a la clase trabajadora y lograr la emancipación humana.

Para nosotros el comunismo no es un *estado* que debe implantarse, un *ideal* al que haya de sujetarse la realidad. Nosotros llamamos comunismo al movimiento *real* que anula y supera al estado de cosas actual.¹¹⁸

- Marx no pretendía abolir el trabajo en sí, sino el trabajo asalariado.

Así pues, el marxismo no promete la perfección humana. Ni siquiera promete abolir el trabajo duro. Marx creía, al parecer, que, incluso en condiciones de abundancia, continuaría resultando esencial una cierta dosis de trabajo desagradable. La maldición de Adán seguirá pesando sobre todos nosotros incluso en el reino de la prodigalidad. Lo que sí promete el marxismo es la solución de las contradicciones que actualmente impiden que comience la historia propiamente dicha, con toda la libertad y la diversidad que la caracterizarán.¹¹⁹

- De hecho, Marx es el primero que pone de relieve la producción como un elemento fundamental en la esencia del ser humano.

El lado realmente anti-tradicional y carente de precedentes de su pensamiento es su glorificación de la labor y su reinterpretación de la clase social que la filosofía desde su comienzo había siempre despreciado: la clase trabajadora. La labor, la actividad humana propia de esta clase, fue considerada tan irrelevante que la filosofía ni siquiera se molestó en interpretarla y comprenderla.¹²⁰

¹¹⁸ Marx, K., & Engels, F. (2014)., Op. Cit., 29.

¹¹⁹ Eagleton, T. (2011)., Op. Cit., 96.

¹²⁰ Arendt, H. (2012). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental* (1.ª ed.). Madrid: Ediciones Encuentro, 24-25.

4.2.7 Séptima sesión. “Mitos desmontados sobre Marx”.

*Exposiciones grupales de la actividad “Mitos desmontados sobre Marx”.
(Método flipped classroom).*

5) Conclusiones

En una breve relectura del trabajo encontraríamos, a buen seguro, varios puntos de encuentro centrales en el contenido de nuestra exposición. Por ello, en los siguientes renglones procuraremos desglosar los pilares argumentales de este trabajo, intentando ofrecer al lector una imagen clara de las raíces que lo vertebran.

Consideramos que no incurriríamos en incoherencia alguna si partimos de la idea de que las conclusiones que fueron expuestas en el apartado de conclusiones provisionales¹²¹ al término del estado de la cuestión, han sido ratificadas y consolidadas posteriormente con la propuesta didáctica, por lo que, por extensión, han supuesto un punto de partida fundamental para la conformación de las conclusiones definitivas del trabajo. De este modo, nos disponemos a reformular y completar algunas de ellas presentando, a continuación, un breve esbozo de cuatro ideas que operarán a modo de conclusiones finales del trabajo.

La primera conclusión que extraemos de nuestro trabajo es la incuestionable importancia de la filosofía en el plano académico. Pese a que esta pudiera concebirse, aparentemente, como una conclusión poco concreta o muy general, hemos apreciado que existe un amplio consenso en torno a la defensa de la filosofía dentro del marco educativo de Enseñanza Secundaria y Bachillerato por parte de los autores que estudian la controversia en torno a la didáctica de nuestra materia. En este sentido, podemos hacer alusión a la propuesta de incorporar una nueva *competencia filosófica* al modelo educativo actual, cuyo fin sería garantizar el desarrollo de unas cualidades propiamente filosóficas en los estudiantes, así como garantizar la subsistencia de la asignatura de Filosofía independientemente de las novedades introducidas con cada norma educativa.¹²² Creemos que la enseñanza de la filosofía se adapta sin problemas a los requerimientos del sistema educativo actual, tal y como hemos visto con las diversas alusiones a la normativa educativa vigente. Igualmente, consideramos que la filosofía se adecúa a los métodos docentes empleados hoy en día; en este sentido, pensamos que la combinación del método magistral con el método dialéctico, que hemos desarrollado en la propuesta didáctica, permite al docente equilibrar la tensión entre los dos polos de la enseñanza filosófica, a saber: mantener el rigor terminológico y conceptual de las obras

¹²¹ Véase sección 2.2.2.

¹²² Véase sección 3.4.1.

clásicas –para enseñar filosofía–, y *profanar*, mediante la crítica y el debate, la liturgia que envuelve a dichas obras –para poder enseñar a filosofar–.

En segundo lugar, nuestro posicionamiento pedagógico con respecto a la controversia sobre la didáctica de la filosofía y, en particular, acerca del debate sobre si es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar sincrónicamente, se encuentra, en este punto, muy definido; como hemos comentado en partes anteriores del trabajo, pensamos que nuestra función como docentes radica en dotar al alumnado de las herramientas conceptuales necesarias y suficientes para que puedan aprender a filosofar desde el rigor y la amplitud de miras que proporcionan los contenidos de la filosofía académica. Compartimos con autores como Marina (2009) o Sanlés Olivares (2015), la tesis de que la didáctica de la filosofía debe centrarse en enseñar a filosofar, sin embargo, asumimos los matices que en este punto introducen otros pensadores como Luri (2020), Bueno (1995) o Fernández Trespalcios (1970b), que aducen que solamente es posible desarrollar una actitud genuinamente crítica si se parte de un conocimiento sólido de los contenidos; «la biblioteca es en parte el laboratorio en el que un sujeto se inicia en los estudios filosóficos».¹²³ En síntesis, podríamos decir que, si bien en el apartado de conclusiones provisionales expresamos que el dilema sobre si es posible enseñar simultáneamente filosofía y a filosofar parecía no tener una respuesta clara, ahora consideramos que existen argumentos suficientemente sólidos para sostener que sí es posible enseñar filosofía y enseñar a filosofar al mismo tiempo y que, de hecho, este objetivo dual debe regir la enseñanza de la filosofía.

En conexión con lo anterior, queremos subrayar, en tercer lugar, la relación existente entre la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de una actitud crítica en los discentes. Somos conscientes de que hoy en día afirmaciones como «la filosofía ha de enseñarnos a pensar y a tener un pensamiento crítico» constituyen una parte importante de la visión que el imaginario social proyecta sobre nuestra asignatura. De igual manera, como podemos comprobar si nos situamos al comienzo del estado de la cuestión, la legislación educativa introduce innumerables referencias a los términos *crítico*, *crítica* y derivados, aunque, si bien parece otorgar gran importancia al desarrollo de esta facultad, se refiere a ella de una forma totalmente genérica.¹²⁴ Nuestra concepción pedagógica de la actitud crítica es, sin embargo, distinta a las que acabamos de exponer: bajo nuestro

¹²³ Fernández Trespalcios, J. L. (1970a), Op. Cit., 64.

¹²⁴ Véase sección 2.1.

punto de vista, la enseñanza de la filosofía desde sus contenidos nos permite, tal y como hemos visto en las actividades de la propuesta, ahuyentar los mitos, ídolos y falsas creencias que la rodean, proceso que consideramos necesario para sentar las bases de un pensamiento verdaderamente crítico y autónomo. Por ello, a nuestro entender, la filosofía es, en sí, el mejor medio para el desarrollo de esta actitud crítica.

La última conclusión se resume en la idea de que para iniciarse en el desarrollo de una actitud genuinamente crítica es importante tener conciencia de la evolución del propio pensamiento. Bajo nuestro punto de vista, la enseñanza de la filosofía proporciona un aprendizaje del mismo proceso de aprendizaje, convirtiendo al estudiante en una persona cada vez más autónoma y dueña de su propio progreso intelectual. En este sentido, consideramos que la autopercepción y el conocimiento consciente de la existencia de unos sesgos cognitivos por parte del alumnado juegan un papel fundamental en la instauración de un modelo de aprendizaje basado en el rigor, la reflexión, y la templanza, características propias de la idiosincrasia de la filosofía. En definitiva, para conseguir que la cognición se rija predominantemente por el segundo de los sistemas presentados por Kahneman (2012), debemos promover el desarrollo de un pensar lento y riguroso, apoyado en la lectura, el análisis y la crítica. Esta propuesta se asemeja, en cierto modo, a la presentada por Delors (1996) consistente en aprender a conocer.¹²⁵

Por último, para finalizar, me gustaría decir que este trabajo supone un primer paso en un nuevo modo de entender la enseñanza de la filosofía. Como profesor, intentaré sembrar la simiente de la actitud crítica en mis alumnos a partir de una docencia profesional que respete el rigor y la grandeza del conocimiento filosófico.

¹²⁵ Delors, J. (1996)., Op. Cit.

6) Bibliografía

Aguilar Gordón, F. D. R. (2019). Didáctica de la Filosofía. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38): 129-150.

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>

Arendt, H. (2012). *Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental* (1.ª ed.). Madrid: Ediciones Encuentro.

Azar, R. M. (2015). ¿Qué sentido tiene enseñar y/o aprender filosofía? *Eikasia: revista de filosofía*, 61: 189-198.

DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4914933>

Bermudo, J. M. (2015). *Del ágora al mercado*. Madrid: Batiscafo.

Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza & Janes.

Bueno, G. (1995). *¿Qué es la filosofía?* (1.ª ed.). Oviedo: Pentalfa Ediciones.

Buey, F. F. (1998). *Marx (Sin Ismos)*. Barcelona: El viejo topo.

De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones Universidad de Oviedo.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO.

Eagleton, T. (2011). *Por qué Marx tenía razón* (1.ª ed.). Barcelona: Ediciones Península.

Fernández Trespalacios, J. L. (1970a). El problema didáctico de la iniciación a la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 28(109): 51-66.

DOI: <http://www.jstor.org/stable/23762599>

Fernández Trespalacios, J. L. (1970b). Problemática didáctica de la filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 28(111): 237-263.

DOI: <https://www.jstor.org/stable/23762787>

Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la historia? Y otros ensayos* (García-Morán Escobedo, Ed.; 1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Gómez López, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 32: 261-334.

DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638360>

Hegel, G. W. F. (1982). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.

Kant, I. (1991). Sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 10: 131-152.

DOI: <http://hdl.handle.net/10347/991>

Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Barcelona: Taurus.

Kohan, W. O. (2011). Desafíos para pensar. . . la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 11: 1-12.

DOI: <https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.649>

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Marina, J. A. (2017, 30 octubre). *La actitud filosófica como novena competencia*. Aprender a pensar.

DOI: <https://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/>

Marx, K. (2013). *Manuscritos de economía y filosofía* (1.ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K. (2014). *Introducción a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel* (1.ª ed.). Valencia: Pre-Textos.

Marx, K. & Engels, F. (2004). *Manifiesto comunista*. Madrid: Ediciones Akal.

Marx, K., & Engels, F. (2014). *La ideología alemana*. Madrid: Ediciones Akal.

Matute, H. (2019). *Nuestra mente nos engaña: Sesgos y errores cognitivos que todos cometemos* (1.ª ed.). Barcelona: Shackleton books.

Pineda Rivera, D. A. (2012). Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía. *Universitas Philosophica*, 59: 139-159.

DOI: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v29n59/v29n59a09.pdf>

Ranovsky, A. (2011). *Filosofía del Docente Filósofo*. Buenos Aires: Colisión Libros.

Redondo Sánchez, P. (2003). ¿Se enseña filosofía o a filosofar?: El filósofo ante sus alumnos. *Duererías, 1*: 10-25.

DOI: <https://dialnet.unirioja.es/revista/21142/A/2003>

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas, 17*: 83-103.

DOI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653734>

Salmerón, F. (1961). Sobre la enseñanza de la filosofía (Ponencia de Fernando Salmerón. Intervenciones de Francisco Larroyo, Luis Villoro y Robert S. Hartman). *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 7(7): 119-144.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1961.7.1282>

Sánchez Álvarez, V. (2011). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophía*, 1(10): 11-35. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n10.2011.01>

Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2), 336-358.
DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>

Sanlés Olivares, M. (2015). Consideraciones sobre «la competencia filosófica» en la enseñanza secundaria. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía*, 20: 75-89.
DOI: https://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/10.msanles@hotmail.com_.pdf

Sanz Blasco, R., & Carro de Francisco, C. (2019). Susceptibilidad cognitiva a las falsas informaciones. *Historia y Comunicación Social*, 24(2), 521-531.
DOI: <https://doi.org/10.5209/hics.66296>

Savater, F. (1995). *Misterios gozosos* (H. Subirats, Ed.). Madrid: Espasa Calpe.

Anexo I: rúbrica de la actividad *Mitos desmontados sobre Marx*

<i>*Observaciones</i>	En la siguiente rúbrica serán empleados el primer y el segundo estándar de los contenidos de Marx
-----------------------	---

Indicadores de logro	Notable-sobresaliente (20-30)	Suficiente-bien (10-20)	Insuficiente-suficiente (0-10)
En su exposición los alumnos han sido capaces de exponer con precisión y claridad uno de los mitos, ídolos o falsas creencias preconcebidas sobre Marx que han sido superados por medio de los debates.	Los alumnos exponen con rigor y claridad las tesis filosóficas que desmienten el mito o falsa creencia preconcebida sobre el pensamiento del autor. Además, aportan fuentes bibliográficas para respaldar su discurso, y son capaces de responder con precisión a las posibles cuestiones de los compañeros y/o del profesor.	Los alumnos exponen con cierta precisión las tesis filosóficas que desmienten el mito o falsa creencia preconcebida sobre el pensamiento del autor. Igualmente, responden con cierta habilidad a las preguntas formuladas por el resto de los integrantes de la clase.	Los alumnos explican, al menos de forma breve y superficial, las tesis filosóficas que desmienten el mito o falsa creencia preconcebida sobre el pensamiento del autor. No aportan ninguna fuente y no saben esclarecer las dudas planteadas por los compañeros y/o el profesor.

<p>De acuerdo con el primer estándar, los alumnos identifican sin problema conceptos de Marx, como dialéctica, materialismo histórico, praxis, alienación, infraestructura, superestructura, fuerzas productivas, medios de producción, lucha de clases, trabajo, plusvalía y humanismo, entre otros, utilizándolos con rigor en su exposición.</p>	<p>Los alumnos hacen referencia a esta terminología con una precisión y rigor que demuestran un dominio significativo de la filosofía del autor.</p>	<p>Los alumnos no rehúyen el uso de la terminología, de hecho, son capaces de emplearla con cierta precisión y soltura y sin cometer errores graves.</p>	<p>Los alumnos implementan un uso superficial y poco preciso de la terminología y/o cometen graves errores cuando la incorporan a su discurso.</p>
<p>De acuerdo con el segundo estándar, los alumnos valoran el esfuerzo de la filosofía de Marx por contribuir al desarrollo de las ideas y a los cambios sociales de la Edad Contemporánea, juzgando positivamente la defensa de la igualdad social en su exposición</p>	<p>Los alumnos son capaces de reconocer exhaustivamente cuáles son los argumentos que el autor presenta para defender la igualdad social. A mayores, saben diferenciar las tesis de Marx de las propuestas por otros autores o corrientes contemporáneas que también persiguen esta finalidad.</p>	<p>Los alumnos reconocen algunas ideas del autor en favor de la igualdad y los cambios sociales y son capaces de explicarlas con cierta claridad y precisión en su exposición.</p>	<p>Los alumnos reconocen de forma vaga y superficial algunas ideas del autor en favor de la igualdad y los cambios sociales en su exposición.</p>

Anexo II: rúbrica de la participación activa en los debates

Indicadores de logro	10	-
El discente participa activamente en los debates planteados en clase, con intervenciones que muestran interés y actitud.	El alumno interviene frecuentemente, presentando razonamientos sólidos y mostrando una actitud crítica y activa.	El alumno manifiesta un comportamiento pasivo, mostrando desinterés y/o indiferencia ante las cuestiones planteadas.