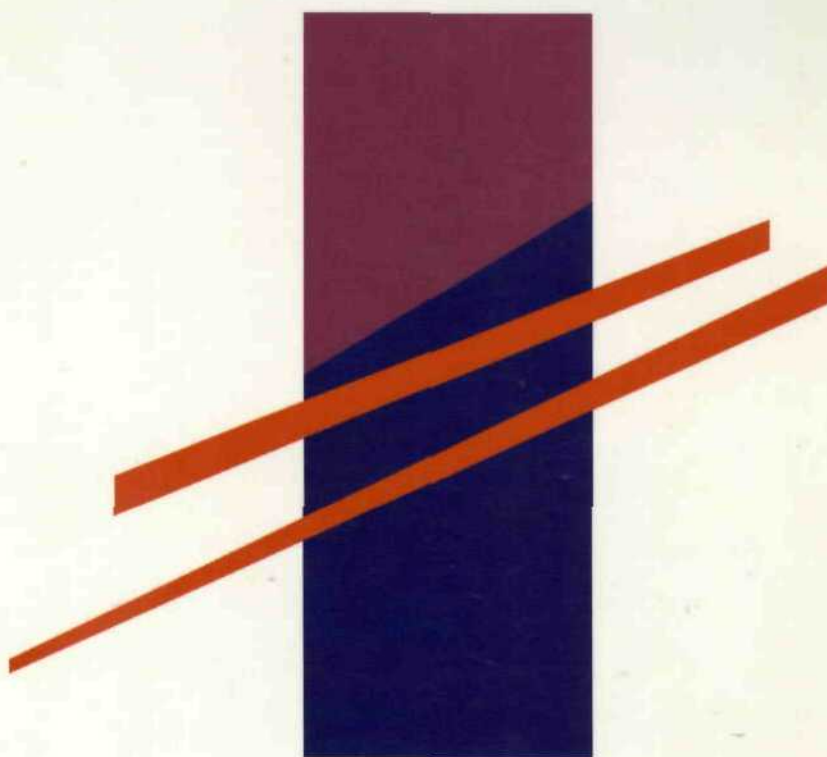


Materiales Didácticos

Filosofía

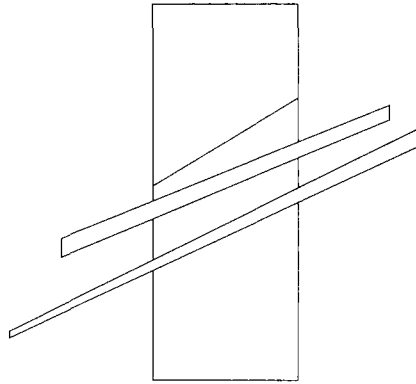


BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



Materias Comunes

Filosofía

Ana M.ª Rodríguez Penín
Carlos Mougán Rivero
Luis Martín Mucharaz



Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-128-6

I. S. B. N.: 84-369-2683-8

Depósito legal: M. 25.048-1995

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5 - 28039 Madrid

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es orientar a los profesores que, a partir de octubre de 1992, impartirán las nuevas enseñanzas del Bachillerato en los centros que se anticipan a implantarlas. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes materias, principalmente en las de primer curso, aunque algunas de ellas tienen su continuidad también en el segundo curso. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone anticipar en el curso 1992/93 la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

Se trata, por otro lado, de materiales elaborados por los correspondientes autores, cuyo esfuerzo es preciso valorar de modo muy positivo. Responden, todos ellos, a un mismo esquema general propuesto por el Ministerio en el encargo a los autores, y han sido elaborados en estrecha conexión con el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente asignatura, y que su utilización por profesores, en la medida en que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionarlos y para elaborar en un futuro próximo otros materiales semejantes.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental: destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio realizar ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma. Es propósito suyo también, desde luego, preparar los correspondientes materiales para la implantación, en octubre de 1993, del segundo curso de Bachillerato.

Estos materiales se publican en un momento en el que el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Bachillerato y la correspondiente Orden Ministerial que regulará el currículo para el ámbito territorial de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia se encuentran en su trámite final de aprobación, pero todavía no aprobados. Esto quiere decir que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas son conocidos solamente en su borrador final, pero no aún en su texto definitivo y oficial. Es previsible, por tanto, que no haya cambios importantes sobre el actual texto de los borradores, pero sí podrían darse modificaciones menores sobre ellos. Esta situación ha hecho particularmente difícil el trabajo de los autores, quienes en un plazo de tiempo extremadamente breve, y ajustando sus propuestas de desarrollo curricular a los sucesivos borradores del referido Decreto y Orden, han trabajado contra el reloj. Igualmente, la imprenta ha debido trabajar con plazos muy cortos. Por esta razón, los materiales correspondientes a algunas asignaturas llegan a los centros antes de las vacaciones estivales, mientras otros llegarán inmediatamente después, en septiembre, pero, en todo caso, antes de comenzar el curso.

Aún operando sobre borradores finales, pero no sobre redacción definitiva de normas legales a punto de aprobación, ha parecido oportuno destacar en la presente publicación los textos previstos del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato o de la correspondiente Orden de currículo para el ámbito del Ministerio. Los textos entresacados de los borradores de estas normas oficiales están resaltados en el texto con letra distinta. A semejanza del planteamiento curricular de etapas anteriores, también en el Bachillerato el currículo del Ministerio mantendrá los mismos objetivos y criterios de evaluación que el Decreto de Enseñanzas Mínimas, mientras, en cambio, ampliará en algo el apartado de los contenidos. Por consiguiente, en los apartados de objetivos y criterios de evaluación, los párrafos resaltados en tipografía diferente están entresacados de un borrador de texto oficial que previsiblemente será tanto el del Real Decreto, cuanto el de la Orden de currículo. En el apartado de contenidos, los textos resaltados a veces recogen el borrador de Real Decreto y otras veces el de la Orden ministerial. Los elementos así resaltados, en todo caso, han de ser atendidos por el profesorado con la prudencia oportuna, a la espera de la redacción definitiva de esas normas legales de muy próxima aparición.

Índice

	<u>Páginas</u>
I. INTRODUCCIÓN	7
II. OBJETIVOS GENERALES	9
III. CONTENIDOS	11
IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	13
V. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN	17
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	17
PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO	20
MATERIALES Y RECURSOS	20
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	21
VI. ORIENTACIONES PARA LA PROGRAMACIÓN	27
VII. PROPUESTA Y DESARROLLO DE UNA PROGRAMACIÓN	31
VIII. DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA: EL SER HUMANO	43
ESTRUCTURA Y ORIENTACIONES GENERALES	43
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	45
DESARROLLO	46
EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	92
BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS	92

Introducción

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

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

En tanto que radical, la reflexión filosófica pretende la justificación tanto de sus interpretaciones cuanto de las orientaciones que abre y hace posible; pero, comprometida siempre con su tiempo y manteniendo constantemente abierto el esfuerzo de la interpretación, la comprensión y el pensamiento, la reflexión filosófica, en tanto que crítica, trasciende siempre sus respuestas y propuestas concretas de un momento determinado.

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

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

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

- Que los alumnos expliciten de forma consciente los supuestos teórico-prácticos del contexto sociocultural en el que se hallan inmersos, con el fin de esclarecer las ideas que estructuran su forma de pensar y actuar.
- Que se familiaricen con el modo filosófico de tratar los problemas que plantea nuestra experiencia.
- Que se sitúen en el marco que haga posible la tarea de integrar y recomponer la diversidad de conocimientos y valores que poseen.
- Que aprendan a usar la razón en el debate de las ideas y en el análisis de los hechos.
- Que desarrollen un pensamiento autónomo y crítico y una actitud abierta a nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar.

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

Por otro lado, la afirmación kantiana de que “no se aprende filosofía, se aprende a filosofar”, conserva toda su verdad si se la interpreta, no como la descripción de un hecho, sino como una norma también para la enseñanza: la de que lo que importa no es tanto transmitir, repetir y recitar tesis, sino producir y recrear la actividad por la que este saber se alcanza, fomentar la adquisición de hábitos por los que los alumnos puedan convertirse no en espectadores, sino en participantes y actores del proceso de clarificación de los problemas.

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

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

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

Objetivos generales

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

1. *Comprender problemas filosóficos y emplear con propiedad los conceptos y términos utilizados en su análisis y discusión.*
2. *Integrar los diversos ámbitos de la experiencia humana relacionando conceptos y problemas de distintos campos de la cultura y de diferentes formas de saber.*
3. *Argumentar y expresar, adoptando un punto de vista filosófico, el pensamiento propio —de forma oral y escrita— con claridad y coherencia, contrastándolo con otras posiciones y argumentaciones.*
4. *Analizar textos filosóficos identificando los problemas que plantean, así como los argumentos y soluciones propuestas.*
5. *Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual: búsqueda de información, contrastación, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma, valorando el rigor intelectual en el planteamiento de los problemas frente a la superficialidad o improvisación.*
6. *Valorar la capacidad de la razón, su autonomía y potencialidad para regular la acción humana, personal y colectiva, enfocando las relaciones sociales, privadas y públicas, como relaciones entre individuos autónomos que pueden debatir sus diferencias a través del diálogo racional y la libre expresión de las ideas.*
7. *Valorar las opiniones, posiciones filosóficas o creencias de los otros como un modo de enriquecer, clarificar o poner a prueba los propios puntos de vista.*
8. *Adoptar una actitud crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales, valorando los empeños por lograr una efectiva igualdad de oportunidades de las personas, independientemente de su sexo, raza, creencias u otras características individuales o sociales.*

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

Contenidos

El ser humano

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

El conocimiento

*Se incluyen en este apartado los principales problemas que la filosofía plantea sobre la relación entre **conocimiento, verdad y realidad**. Temas como el papel del lenguaje en el conocimiento y organización de la experiencia, conocimiento racional y otros tipos de conocimiento, la construcción social de los conocimientos, el problema de la validez del conocimiento, naturaleza y límites del saber científico, apariencia y realidad, etc. son contenidos que permiten abordar problemas fundamentales de la teoría del conocimiento.*

La acción humana

*Constituye el objeto de aprendizaje de este núcleo la acción humana en una triple dimensión: como **acción regulada por normas y valores**, como **acción transformadora de la realidad material** y como **actividad creadora de formas estéticas**. La reflexión puede centrarse aquí en los problemas que la filosofía se plantea acerca de la autonomía o heteronomía moral, la libertad, la razón instrumental y la técnica, el trabajo, la experiencia estética y la creación artística, la producción de símbolos, etc. Algunos de estos u otros*

temas pueden servir de hilo conductor para desarrollar las cuestiones más relevantes de este núcleo.

La sociedad

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

Criterios de evaluación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este criterio hace referencia a la capacidad desarrollada por el alumno para reflexionar sobre la especificidad de los seres humanos, utilizando y contrastando informaciones que, desde distintos campos del saber, aportan conocimientos diversos sobre lo natural y lo cultural como aspectos básicos de la vida humana. Por otra parte, atiende a la capacidad del alumnado para reconocer alguna de las posiciones filosóficas que se han planteado esta problemática y valorar sus aportaciones más relevantes para la comprensión actual del tema.

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

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

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

Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumno para dar cuenta, de forma argumentada, de las dimensiones ética, técnica o estética propias

de la acción humana, así como para establecer relaciones entre diferentes modos de interpretar la acción o de actuar y las consecuencias sociales que ello comporta, adoptando un juicio crítico al respecto.

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

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

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

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

Orientaciones didácticas y para la evaluación

Aprendizaje significativo

La situación del Bachillerato como última etapa de la Enseñanza Secundaria y su carácter no obligatorio no debe significar una ruptura con los planteamientos didácticos que orientaron la enseñanza en las etapas anteriores. El hecho de que la filosofía sea una materia nueva para los alumnos y sobre la que no poseen conocimientos concretos no significa que no hayan construido concepciones relativas a muchas de las cuestiones que han de ser tratadas y con las que hay que contar, en unos casos para profundizar en ellas, como los conocimientos adquiridos en la asignatura de Ética, en otros para analizarlos y revisarlos desde la perspectiva filosófica, como sucede con aportaciones de las ciencias o las generadas en la vida cotidiana.

Utilizar la potencialidad formativa de la filosofía para desarrollar capacidades específicas, contribuir al logro de los objetivos generales del Bachillerato o preparar para el estudio de la historia de la filosofía implica, necesariamente, tener en cuenta las **características psicológicas** y el momento evolutivo en el que se encuentran los alumnos y alumnas cuando acceden al Bachillerato.

En el ámbito cognitivo los jóvenes de dieciséis a dieciocho años han alcanzado, de ordinario, un cierto grado de pensamiento abstracto formal, que ha de ser consolidado, favoreciendo su utilización sistemática en nuevos ámbitos de conocimiento. Estas nuevas capacidades del pensamiento facilitan y al mismo tiempo son potenciadas por el estudio de la filosofía y la utilización rigurosa de la argumentación, y hacen posible el establecimiento de relaciones entre los diversos campos del conocimiento que, habitualmente, se presentan separados en el ámbito escolar, así como la integración de lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual, como condición para reflexionar y participar de forma positiva en los problemas de su entorno.

Este superior nivel cognitivo permite que los alumnos elaboren teorías explicativas de la realidad basadas en reflexiones abstractas, programen actividades a largo plazo, organizando autónomamente su tiempo y modos de trabajo, reflexionen y revisen las normas sociales y morales, las ideologías o las relaciones de poder más allá de sus propias vivencias, proponiendo alternativas a lo vigente, diferenciándolo de lo valioso.

La mayor capacidad crítica y el interés por la definición de su identidad personal pueden ser utilizadas didácticamente por la filosofía, favoreciendo la creación de un pensamiento divergente unido a la coherencia argumentativa, con el fin de que accedan a niveles más altos de autonomía.

Sin embargo, estas posibilidades teóricas de la materia en relación con las capacidades de los alumnos no siempre se ven realizadas en la práctica. La constatación cotidiana de que no todo lo que se enseña llega a ser aprendido, ni todo lo que se aprende se retiene, ni siempre se sabe utilizar, aconseja tener en cuenta las aportaciones que, desde la investigación empírica sobre el hecho educativo, parecen conectar con las características epistemológicas de la filosofía para facilitar la génesis de aprendizajes significativos.

Desde posiciones constructivistas, contraponer **aprendizaje significativo** a aprendizaje repetitivo y mecánico implica que el sujeto integre y relacione con sus esquemas cognoscitivos los nuevos contenidos que se le presentan, incorporándolos de forma que el nuevo conocimiento sea funcional para la vida. Si no se entiende el aprendizaje como acumulación de nueva información, sino como revisión y reconstrucción de lo que ya se sabía, lograr que los conceptos, procedimientos y actitudes seleccionados y organizados para su trabajo en el aula se incorporen al pensamiento de los alumnos como instrumentos de análisis y comprensión de problemas, con significado y utilidad práctica y no como mera repetición de tesis, es decir, aprender filosofía y aprender a filosofar constituyen objetivos inseparables. Desde este punto de vista la didáctica no es un elemento ajeno y externo a la filosofía, sino el modo de hacer filosofía en el aula.

Que la tradición filosófica se convierta en algo con sentido e interés para los alumnos implica necesariamente vincularla a su contexto vital, y conlleva la utilización de las herramientas conceptuales de la filosofía en el análisis de problemas que ellos puedan reconocer como relevantes y significativos, por sí mismos o por sus implicaciones. Para ello, es preciso crear en el alumnado una actitud favorable, activar sus preconcepciones habituales estimulándole a identificar y hacer explícitas las ideas y conocimientos previos sobre el objeto de estudio, aproximar y vincular la nueva información que se va a presentar con aquello que puede llegar a reconocer como algo importante para su desarrollo personal.

Conviene por tanto, comenzar con **actividades de aproximación y contextualización** del tema que se va a tratar, que movilicen las preconcepciones de los alumnos y permitan detectar los conocimientos de los que dispone sobre el mismo. Cualquier ejercicio que permita a los alumnos exponer sus ideas previas al tratamiento de una cuestión —diálogos, cuestionarios, comentarios o redacciones sobre interrogantes, etc.— facilita tanto lo uno como lo otro y favorece que expliciten los supuestos teóricos y prácticos que conforman sus concepciones sobre el mundo, lo que constituye una de las finalidades de la asignatura. Las actividades que planteen conflictos cognitivos, bien porque provoquen la duda como consecuencia de un conocimiento previo insuficiente, bien por las contradicciones a las que puedan conducir al plantear problemas que admiten varias soluciones o posiciones contrapuestas sin poder decidir de inmediato cuál es la correcta, son de gran interés para preparar la indagación.

Aunque no pueda hablarse de un modo canónico de enseñanza para la filosofía, como una receta válida para cualquier tema, tiempo y lugar, la naturaleza del

saber filosófico como diálogo de la razón parece determinar la forma de su enseñanza como un proceso de **investigación**. Las actividades que obligan al alumno a poner en juego sus conocimientos y opiniones, destrezas y actitudes parecen las más adecuadas para el trabajo en la materia. Orientadas a la búsqueda de información, a su análisis crítico y a la aplicación de la misma, sirven al mismo tiempo para desarrollar procedimientos y adquirir o revisar conceptos, precisarlos, ampliarlos, etc.

Conviene presentar situaciones diversificadas que permitan contrastar las ideas previas que se han sacado a la luz con otras, de forma que se facilite su reelaboración. De ahí que el reconocimiento y formulación de problemas deba conducir al alumno a la búsqueda y análisis de nueva información, a su contrastación y a su asimilación al darle significado propio, a establecer nuevas relaciones conceptuales, a aplicar lo aprendido a nuevas situaciones, etc. Esta actividad de investigación para la reconstrucción conceptual exige que el alumno trabaje en la búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas, apoyado en instrucciones y orientaciones claras, sobre todo al principio, desarrollando las capacidades procedimentales y favoreciendo la generación de las actitudes propuestas en los objetivos.

La **presentación** —oral, escrita o audiovisual— **de información elaborada**, complemento indispensable de las actividades de indagación, ha de atenderse a las mismas condiciones que potencian un aprendizaje significativo: tener en cuenta los conocimientos y capacidades de los alumnos, contar con su interés planteando la relación que existe entre lo nuevo y lo que ya sabe, exponer la información con claridad y orden, avanzar desde planteamientos globales a análisis particulares y de profundización en aspectos concretos, y favorecer revisiones parciales que permitan tomar conciencia de la progresión en el aprendizaje. Con el fin de evitar las actitudes pasivas, las exposiciones, sean del tipo que sean, deben apoyarse en actividades que permitan al alumno trabajar sobre la información expuesta, tanto en las explicaciones concretas sobre una cuestión, como en presentaciones generales de un problema, en el trabajo sobre *dossiers* informativos, textos o en la visión de películas o documentales.

El proceso de cuestionamiento, búsqueda, análisis y contrastación de informaciones a través de estrategias y técnicas diversificadas debe reflejar sus resultados en la elaboración de nuevas construcciones conceptuales y en la formulación de **síntesis** explicativas que sirvan como **conclusiones** provisionales que, ulteriormente, puedan ser retomadas desde otras perspectivas de análisis y contrastación. Este recorrido debería facilitar la comprensión del proceso que constituye la naturaleza del saber filosófico.

La **composición de textos filosóficos** —orales y escritos— que expresen de forma clara y coherente el resultado del trabajo de análisis y reflexión realizado, estableciendo síntesis y conclusiones, ha de completarse con actividades de aplicación, valoración y transferencia de los conceptos y conclusiones obtenidas a otros textos, situaciones o contextos diferentes de aquellos en los que se ha trabajado. Las composiciones filosóficas o pequeñas disertaciones realizadas al final de una unidad didáctica constituyen actividades de gran interés en esta fase del aprendizaje.

Las **actividades de puesta en común** y contrastación de conclusiones a través de debates organizados, exposición de conclusiones, etc., que favorezcan

la toma de conciencia del progreso conseguido, la reflexión y evaluación del camino recorrido, de las estrategias empleadas y de los resultados alcanzados deben permitir el planteamiento de nuevas preguntas.

Una adecuada combinación de estrategias conlleva, al mismo tiempo, la utilización alternativa de **distintas formas de organización del trabajo** en el aula, por cuanto cada una de ellas presenta posibilidades distintas. Así, el trabajo individual, que favorece la reflexión y el análisis de detalle, ha de combinarse con el trabajo en pequeño grupo que propicia la contrastación de puntos de vista, la organización y planificación cooperativa del trabajo, mientras que las organizaciones de grupo-clase son más convenientes para las puestas en común, los debates organizados, etc.

El papel del profesor y del alumno

Esta organización de la actividad pedagógica otorga al profesor el papel de orientador y dinamizador del proceso de adquisición de nuevos significados. Al planificar, organizar y coordinar las actividades, el profesor aporta los instrumentos procedentes del saber académico, facilitando al alumno el acceso a un espacio propio de creación filosófica desde el nivel de la experiencia personal. Este trabajo de creación de un ámbito de construcción filosófica dentro del aula, favoreciendo la participación en él de cada uno de los integrantes del grupo, estimulando la reflexión sobre los supuestos que conforman el conocimiento y la acción, e implicando al alumnado en el debate de problemas relevantes en el momento actual al proporcionarles instrumentos conceptuales pertinentes para ello, marca una nueva orientación al papel del profesor.

Por otra parte, la planificación de la actividad de la clase de filosofía integrada en el proyecto curricular del centro exige la coordinación con otros profesores para fijar acuerdos y pautas comunes que permitan organizaciones coherentes y eficaces del trabajo de los alumnos, así como definir pautas de actuación que faciliten los trabajos interdisciplinarios o complementarios y el tratamiento de los temas transversales.

Para que el alumno asuma conscientemente su responsabilidad en el aprendizaje debe tener posibilidad de tomar decisiones sobre el mismo. Las tareas de carácter abierto, con diversas alternativas para su solución, las actividades complejas que obliguen a trabajar durante períodos amplios de tiempo encadenando varias tareas, las que exijan la coordinación con otros compañeros, la negociación de proyectos y de su propio aprendizaje, la preparación para la autoevaluación y la coevaluación son mecanismos útiles para la potenciación de la autonomía intelectual y moral y la preparación para el trabajo en equipo, permitiendo además **atender a la diversidad** de intereses y capacidades.

Materiales y recursos

Los **textos filosóficos** constituyen, sin duda alguna, los materiales básicos para el estudio de la filosofía. Sin embargo, las características de un curso introductorio requieren un especial cuidado en su selección. Con el fin de que el trabajo con ellos propicie el aprendizaje significativo han de ser adecuados al nivel en que se encuentra el alumno, con instrucciones claras respecto a las tareas, organizados desde lo más simple y general a lo más complejo y particular, relevantes y repre-

sentativos del tema que tratan, sugerentes por las posibilidades que abren, de forma que puedan convertirse en recursos motivadores para el trabajo y la lectura posterior de otros más amplios. Por otra parte, la selección de textos que aborden un mismo problema desde perspectivas muy diversas favorece la contrastación crítica, el conflicto cognitivo y atiende a las características de la filosofía.

Además de los textos filosóficos, los **diccionarios especializados, monografías, biografías de filósofos, manuales**, etc, los recursos informativos deben incluir textos de muy diverso tipo: literarios, científicos, políticos...

La utilización de **textos literarios** como novelas, cuentos, relatos de ciencia ficción, obras dramáticas, etc., además de servir como elementos de motivación y como material de apoyo e introducción favorecen la contrastación de formas distintas de conocimiento, comprensión, interpretación o expresión de la realidad.

La **prensa periódica** y los demás medios de comunicación constituyen un recurso importante como fuente de informaciones sobre temas de actualidad y pueden servir de elementos de contextualización de las propuestas filosóficas, como base para el ejercicio del análisis crítico sobre la información y como instrumentos de expresión de posiciones filosóficas con carácter divulgativo.

Los **medios audiovisuales** en la clase de filosofía poseen múltiples aplicaciones: para presentar información elaborada a través de documentales o películas, para movilizar los esquemas previos de los alumnos respecto a un determinado tema, para analizar problemas filosóficos planteados en determinadas películas, etc. La contemplación de documentales o filmes ha de ir acompañada de guías de actividades, cuestionarios, etc. de los que el alumno ha de disponer con antelación, con el fin de no fomentar una recepción pasiva. Por otra parte, es conveniente incluir la reflexión sobre su papel en la sociedad actual, las mediaciones que imponen en nuestro conocimiento de la realidad, las posibilidades nuevas de expresión que proporcionan, etc.

El **ordenador** adquiere cada vez mayor importancia como recurso de aprendizaje. Además de su utilidad instrumental, de carácter general para el tratamiento de información, el ordenador presenta posibilidades específicas para la clase de filosofía. La existencia de programas especialmente diseñados para la enseñanza de la lógica e incluso de lenguajes específicamente lógicos como el Prolog, permite al profesorado abordar su enseñanza desde una perspectiva que puede resultar atractiva para alumnos y alumnas. Por otra parte, no cabe duda del interés que suscita la reflexión sobre las posibilidades de diverso signo que la informática, como toda la tecnología, abre al conocimiento, a la acción, a la expresión y a la organización y control social o el análisis comparativo entre conocimiento humano e inteligencia artificial, etc.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje forma parte de la estructura interna de dicho proceso y como tal afecta a todos los elementos y fases del mismo, proporcionando información que permite entenderla como factor de autorregulación. Su finalidad orientadora y reguladora no hace referencia únicamente a los alumnos, a quienes ha de proporcionar información sobre lo conseguido o el modo de mejorar o reorientar su aprendizaje, sino también a la

**Orientaciones
para la
evaluación**

adecuación y coherencia de los contenidos seleccionados y organizados en relación con los objetivos previstos y los recursos didácticos utilizados.

Para realizar esta doble función hay que determinar qué se va a evaluar, con qué actividades, cómo se valorarán los resultados, cuáles habrán de ser los mecanismos de ajuste, de qué modo influirán en el informe de evaluación, etc. para que puedan ser conocidos por los alumnos, pero sin que estas determinaciones impliquen perder de vista las posibilidades no previstas de aprendizaje.

Hacer de la evaluación un procedimiento participativo y negociado exige formar al alumnado para la autoevaluación y para la coevaluación, de modo que pueda convertirse en un aspecto más de la actividad filosófica, en cuanto aplicación de procedimientos de crítica y autocrítica, de revisión de preconcepciones, de valoración de la racionalidad dialógica y de la argumentación, etc.

La **evaluación inicial**, que permite —al profesor y al alumno— conocer la situación de la que se parte en cuanto a conocimientos previos, preconcepciones y posibilidades de incorporar los nuevos aprendizajes es un aspecto de las actividades de la primera fase del proceso de enseñanza y aprendizaje expuesto en el apartado anterior. La necesidad de obtener esta información básica inicial que permita una intervención pedagógica adaptada a las condiciones del alumno y que facilite el análisis de los progresos obtenidos convierte a las actividades de detección de ideas previas en recursos de doble potencialidad.

A lo largo de todo el proceso de investigación es necesario ir obteniendo información sobre la evolución y desarrollo o estancamiento del mismo, con el fin de introducir los refuerzos y ajustes pertinentes. Esta finalidad **formativa** de la evaluación que acompaña a todo el proceso de aprendizaje ha de centrarse en la evolución personal de cada alumno más que en la media del grupo. En este sentido, la evaluación no puede reducirse a prueba o examen realizado al final de un período de aprendizaje, como actividad separada del trabajo diario.

La observación de la actividad en el aula, sistematizada a través de encuestas —orales o escritas, individuales o colectivas—, la revisión y autocorrección de los trabajos y tareas propuestas, la atención a los problemas que plantea su realización, el grado de interés que suscitan, el esfuerzo que se muestra, convierten a la evaluación en formativa y continua.

Por otra parte, el registro —cualitativo o cuantitativo— de los resultados de los aprendizajes permite valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos y prever si el nivel de aprendizaje adquirido es adecuado para seguir avanzando. Este momento de la evaluación, en su función **sumativa**, que mide los resultados de la tarea realizada y permite valorar su mayor o menor éxito o fracaso, posibilita una reflexión colectiva sobre los diversos factores que han condicionado el proceso: adecuación global de los contenidos propuestos, análisis del plan de actividades, revisión de los cambios introducidos, etc.

El aspecto relativo al **qué evaluar** implica tomar decisiones que, en muchos casos, van más allá del ámbito disciplinar. La necesidad de evaluar todos los elementos que forman parte del proceso educativo (los diversos tipos de contenidos propuestos, los materiales que se utilizan, el ambiente de participación que se genera, los progresos en la adquisición de capacidades generales y específicas...) convierte al proceso evaluador en una actividad sumamente compleja, además de explícita, colectiva y continua. De ahí la utilidad de convertir las pro-

pías actividades de evaluación en un recurso didáctico, aplicando el análisis, la reflexión y la valoración crítica al propio proceso de aprendizaje y a los factores que lo condicionan, a los recursos utilizados y a los criterios de evaluación.

La necesidad de conocer la evolución de los conocimientos del alumnado exige definir, de la manera más precisa posible, los aprendizajes sobre los que se les va a evaluar y seleccionar los instrumentos más adecuados para ello.

Objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación son tres referentes oficiales que delimitan qué debe aprender un alumno y, por tanto, constituyen guías para la evaluación.

Los objetivos generales de la materia, al indicar las capacidades que el trabajo con los contenidos debe contribuir a desarrollar en el alumno, se vinculan fundamentalmente con la evaluación sumativa. La formulación de los **objetivos específicos** para cada unidad didáctica, tanto si sus materiales son elaborados por el propio profesorado como si son seleccionados entre los ya existentes, al concretar de forma más clara y precisa algunos de los objetivos generales, definen qué deben aprender los alumnos y, por tanto, qué aprendizajes han de ser evaluados.

La **selección de contenidos** relativos a los tres tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), para desarrollar las capacidades indicadas por los objetivos de cada unidad didáctica, constituye otro indicador de lo evaluable.

Pero son los criterios de evaluación los que definen con mayor precisión el **tipo de aprendizaje** (por ejemplo “analizar textos (...) de carácter filosófico atendiendo a la identificación de su contenido temático, a la explicación de los términos específicos que aparecen...”) así como el nivel o **grado** (“textos breves y sencillos...”) que parece adecuado evaluar. Sin embargo, el carácter abierto de los núcleos temáticos hace necesario concretar los criterios de evaluación relativos a contenidos conceptuales, en función de los previamente seleccionados para su aprendizaje. Así, sobre el contenido conceptual relativo al ser humano “...identificando alguna de las posiciones filosóficas que se han planteado al respecto y valorando su vigencia actual”, se referirá en cada caso a aquellos enfoques y problemas que se hayan seleccionado.

Por otra parte, como sucede con todos los componentes del currículo oficial, es necesario adaptar e interpretar los criterios de evaluación no sólo a los contenidos que se van a desarrollar, sino también a las características y peculiaridades de cada centro. Así, el criterio mencionado sobre el ser humano podría completarse con referencias como “...aplicando los conocimientos adquiridos al análisis crítico de posiciones simplificadoras, etnocéntricas o androcéntricas que subyacen en determinadas concepciones relativas a la igualdad y diversidad de los seres humanos, a la pluralidad cultural, etc.”. O bien, en el caso del criterio relativo a “componer textos —orales y escritos— que expresen de forma clara y coherente el trabajo de comprensión y reflexión (...) sobre los problemas filosóficos que se estén tratando” se podrían incluir especificaciones sobre la progresión de tareas, como la realización de trabajos escritos variados a lo largo del curso, que podría ir desde la anotación y sistematización de observaciones e informaciones en el cuaderno de clase o la respuesta argumentada a preguntas sencillas, a la elaboración de composiciones filosóficas o de comentarios de texto.

Una vez delimitados los aprendizajes vinculados a un determinado ámbito es posible plantear tareas diversas para su evaluación. Las decisiones sobre el **cómo evaluar** han de estar en conexión con las relativas al cómo enseñar, puesto que ambos son aspectos del mismo proceso.

No todas las estrategias y tareas de evaluación son adecuadas para todos los casos. Los distintos niveles en los que se puede encontrar cada alumno o grupo, así como los diferentes tipos de contenidos exigen instrumentos de evaluación diversificados. Así, mientras que la observación sistematizada a través de registros puede ser útil para obtener información sobre las actitudes, evaluar el cambio conceptual producido o el progreso en el dominio de los procedimientos exige recurrir a múltiples medios, vinculados a las actividades que se realicen habitualmente en la clase y en consonancia con ellas. Del mismo modo es preciso atender a los diferentes niveles de capacidades y de progreso en el aprendizaje con los que se encuentra el profesor en el aula. La necesidad de una evaluación que atienda al progreso individual debería ser satisfecha con tareas que muestren las características propias de cada alumno.

Por otra parte, cada clase de actividades o tareas permiten obtener información relativa a diversos aspectos de los recogidos en distintos criterios de evaluación. Así:

- La **observación**, lo más sistematizada posible, sobre el trabajo realizado diariamente, suministra datos sobre hábitos de trabajo, actitudes, grado de interés, etc., así como su evolución a lo largo del curso.
- Las **intervenciones orales** en debates, puestas en común, exposición y argumentación sobre sus posiciones, contrastación con las de otros, etc. vinculadas a los criterios de evaluación números 3 y 9, permiten observar el progreso en la claridad, precisión y argumentación del propio pensamiento, la manifestación de actitudes relativas al aprecio por el diálogo, etc.
- Las **producciones escritas** —informes, composiciones, comentarios, reflexiones...— resultado tanto de las tareas individuales como de grupo, reflejadas en el **cuaderno de clase**, analizadas y valoradas en función de criterios previamente definidos, sirven como recurso para evaluar competencias específicas de las propias tareas y capacidades generales relativas al progreso en la elaboración y exposición de un pensamiento filosófico, proporcionando una base importante para la autoevaluación.
- Las actividades de análisis y **comentario de textos filosóficos** adecuados, tal como se recoge en el criterio de evaluación núm. 2, facilitan información sobre la competencia que va adquiriendo el alumno en la comprensión de los términos específicos, en el reconocimiento de problemas, en la identificación y reformulación de tesis, en la valoración de las propuestas que contienen, etc. favoreciendo el diálogo con los textos.
- La **realización de esquemas** o mapas conceptuales posibilitan reconocer la relación y jerarquización que el alumno establece entre determinados conceptos antes, durante y al finalizar el proceso de aprendizaje de una unidad didáctica.
- Pequeñas **composiciones filosóficas**, resúmenes, conclusiones, realizadas al finalizar el trabajo sobre un problema permiten valorar la capaci-

dad de síntesis, de relación, de revisión de posiciones diversas... además de las relativas a la competencia expositiva y argumentativa que recoge el criterio de evaluación núm. 3.

- **Ejercicios de aplicación** y transferencia —análisis de otros problemas o situaciones similares, análisis y propuestas de solución o de conflictos, dilemas morales, análisis de consecuencias, profundización en algún aspecto concreto, revisión desde otras perspectivas teóricas de la misma cuestión...— permiten comprobar la adquisición de aprendizajes significativos y refuerzan además dichos aprendizajes.
- Las **pruebas orales o escritas** deben evitar fomentar aprendizajes repetitivos, para lo cual requieren un planteamiento muy cuidadoso en función del tipo de conocimientos que pretendan evaluar, con preguntas que no supongan adivinanzas, introduciendo cuestiones de aplicación, etc. Los criterios de corrección han de ser claros y conocidos previamente por el alumnado. La posibilidad de plantear actividades de corrección compartida o sucesiva enriquecería las posibilidades formativas e informativas de este tipo de pruebas.
- **Resúmenes de textos extensos** (artículos, libros, etc.), que aporten comentarios personales en relación con los contenidos conceptuales de la materia, facilitan información sobre el desarrollo de capacidades relativas al tratamiento de la información, al trabajo autónomo, a la capacidad de relacionar problemas, etc.
- La realización de algún **trabajo monográfico** de indagación, organizado y planificado de antemano, permite evaluar el desarrollo de la autonomía en el trabajo, además de las capacidades desarrolladas en relación con la obtención y tratamiento de información, con la exposición de la misma, etc. La complejidad de esta tarea permite abordar aspectos relativos a la mayor parte de los criterios de evaluación.

Orientaciones para la programación

Programar la acción pedagógica exige establecer una previsión de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas en función de criterios que reflejan una determinada concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, una programación presupone un conjunto de decisiones respecto a la asignatura, los fines de su enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de la misma. Por ello, en la selección y organización de contenidos se debe tener en cuenta tanto criterios derivados de la naturaleza de la disciplina como los que son consecuencia del desarrollo psicosocial de los alumnos.

Enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía

Como consecuencia de la concepción de la asignatura una primera posibilidad consistiría en proceder a su programación desde una **orientación fundamentalmente histórica**, basándose para ello no sólo en una larga tradición que aborda las cuestiones filosóficas a partir de su génesis, sino también el hecho de que la filosofía aparece como asignatura común en un solo curso, por lo que para algunos alumnos esta será la única oportunidad de conocer la historia de la misma. De esta manera el desarrollo de los contenidos relativos al ser humano, el conocimiento, la acción y la sociedad, se llevaría a cabo a partir del análisis de las cuestiones más representativas de cada época y del estudio de los conceptos y teorías elaborados por los filósofos en su intento de dar respuestas a las mismas.

Otra opción consistiría en construir la clase de Filosofía a partir de la **indagación sobre temas de actualidad**, suponiendo que éstos conectan mejor con los intereses y necesidades de los alumnos y por ello favorecen el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, no parece que estas dos posturas sean incompatibles puesto que para el estudio de los problemas filosóficos actuales pueden ser relevantes las formulaciones que desde los mismos se hicieron en otras épocas. Así, si bien en algunos casos, como por ejemplo los problemas suscitados por el desarrollo técnico, convendría centrarse en el momento presente, en temas como la libertad, el origen y límites del conocimiento humano, la verdad, la acción moral, la justicia... sería posible conjugar planteamientos sincrónicos con diacrónicos.

Por otra parte, si se considera que el cometido del saber filosófico es el **análisis de grandes ideas**, podría realizarse una programación eligiendo algunas de las más relevantes, tales como razón, verdad, valores, legitimidad, que actuarían de hilo conductor y eje de articulación entre los contenidos.

Otro planteamiento posible sería dar entrada en el primer curso a problemas, *conceptos y procedimientos, de ciencias y saberes afines a la filosofía, que no están presentes en este tramo del sistema educativo*. En esta línea, por ejemplo el conocimiento podría abordarse a partir del estudio de las facultades cognoscitivas tal como lo enfoca la psicología, las relaciones sociales desde la sociología, etc.

Sin embargo, la caracterización tradicional del saber filosófico por su articulación de las respuestas a la diversidad de los problemas que se dan en el ámbito de lo humano no parece que tenga que provocar su disolución o su identificación con un saber o conjunto de saberes. Si así fuera se estaría olvidando que el saber filosófico posee una manera específica de abordar los problemas que se caracteriza por incluir tanto el nivel del análisis como el de la valoración, y que como reflexión de segundo orden ha de hacerse cargo de las aportaciones de otros saberes.

Como se decía al principio, **una programación también debe tener en cuenta las características psicológicas de los alumnos**. En este sentido, la selección, organización y desarrollo de los contenidos se hace subsidiaria de las aportaciones de la psicología del aprendizaje y de la investigación didáctica, al analizar las posibilidades de los alumnos de cara a alcanzar un aprendizaje significativo de las cuestiones filosóficas.

Respecto a esta cuestión pueden plantearse dos opciones. La primera considera que el desarrollo psicosocial del estudiante de Bachillerato no le permite acceder a la filosofía tal como la presenta la tradición académica y por ello, sería preciso enseñar una filosofía cuya misión fundamental consiste en hacer posible la adquisición de hábitos de rigor conceptual, coherencia lógica y actitud crítica, quedando subordinada a esta exigencia la selección de contenidos conceptuales.

La segunda consistiría en defender que los alumnos están capacitados para acceder al estudio de las teorías elaboradas por los filósofos, que la filosofía estudiada en el Bachillerato no tiene que ser sustancialmente distinta de la que se lleva a cabo en los estudios universitarios, siempre y cuando exista un trabajo por parte del profesor de "traducción" tanto de conceptos y teorías como de técnicas o métodos.

Teniendo en cuenta las condiciones que hacen posible el aprendizaje significativo expuestas en el apartado anterior, es necesario formular una propuesta que parta de la existencia de un nivel psicológico propio del alumno de bachillerato, nivel que comporta la existencia de determinadas capacidades que deben ser desarrolladas a través del estudio de la filosofía. La elección de los contenidos debe tener en cuenta estas capacidades y las finalidades educativas propuestas para la filosofía, lo cual no implica que dicha elección sea arbitraria, que sirvan lo mismo unos contenidos que otros. Esto supone que los contenidos de una programación no han de ser inamovibles, sino que a la hora de seleccionar los problemas que van a tratarse en relación con cada núcleo temático han de tenerse en cuenta otros criterios que la lógica interna de la disciplina. Así, hay que contar con que el alumno aporta sus

propias preconcepciones que han de ser contrastadas con las que le presenta la filosofía "interpretada", de forma que pueda comprender los conceptos filosóficos recorriendo, a través de secuencias de enseñanza y aprendizaje, la distancia que existe entre su concepción previa y el concepto que se le presenta. Se crea así un espacio propio de reflexión filosófica que no es en ningún sentido una actividad devaluada, en cuanto que favorece el reconocimiento de problemas filosóficos, el rigor y la precisión en el uso de los conceptos, la coherencia en la argumentación, el sentido crítico y el interés por la indagación.

Por su parte, el profesor al adecuar o traducir las concepciones filosóficas, al elaborar estrategias de aprendizaje, al seleccionar materiales y organizarlos, en resumen, al facilitar recorridos posibles para la construcción de la reflexión, está llevando a cabo un trabajo de reconstrucción filosófica.

Dado que para muchos alumnos ésta es la única ocasión en la que se pondrán en contacto con los contenidos de la filosofía se corre el peligro de llevar a cabo programaciones excesivamente ambiciosas que, al pretender desarrollar todo lo que se considera importante, entren en contradicción con los planteamientos metodológicos y de evaluación previamente adoptados.

Es necesario, pues, establecer criterios que permitan seleccionar los contenidos más adecuados y representativos para desarrollar las capacidades previstas en los objetivos, partiendo de aquellas cuestiones más significativas para el alumno, que le permitan relacionarlas con sus conocimientos previos, con su experiencia cultural próxima, con sus vivencias personales, etc.

Las necesidades e intereses de los alumnos llevan a dar prioridad a aquellos **conocimientos que puedan ser transferidos** y aplicados a otras materias, a estudios posteriores y a su vida personal, al análisis del mundo que le rodea, etc.

La estructura de la asignatura aconseja seleccionar los contenidos que, respondiendo a los criterios anteriores, sean más **representativos de la filosofía**, sea por los problemas a los que da respuesta, sea por los que suscita.

También ha de ser prioritaria la selección de problemas **que propicien visiones integradoras** al establecer conexiones entre diversos campos del saber y relaciones entre los diversos núcleos temáticos.

Finalmente, en relación con los objetivos previstos en el Proyecto curricular de centro, se debe favorecer la incorporación de objetos de estudio propios de la realidad social actual. Ello implica dar entrada a **contenidos transversales** que puedan ser tratados interdisciplinariamente, como es el caso de la preocupación por el medio ambiente, la educación para la convivencia y la tolerancia, etc.

Criterios para la selección de contenidos

El diseño de la asignatura contiene ya una primera organización de los contenidos en torno a cuatro núcleos temáticos: "El ser humano", "El conocimiento", "La acción" y "La sociedad". Ahora bien, este primer nivel de articulación hace necesaria una posterior concreción para su puesta en práctica en el aula. Corresponde al profesor organizar su programación seleccionando

Organización y secuencia de contenidos

los contenidos y articulándolos en unidades didácticas según los criterios previamente adoptados.

Esta organización puede realizarse de múltiples formas. Una de ellas consistiría en seleccionar uno o varios problemas centrales correspondientes a cada uno de los núcleos, tal como aparece en la propuesta de contenidos, y desarrollar a partir de ellos las diferentes unidades didácticas, atendiendo a sus conexiones.

Podría optarse asimismo por una programación en torno a cuestiones de gran comprensividad que permitan articular contenidos de los cuatro núcleos. Por ejemplo, la racionalidad tomada como hilo conductor podría desarrollarse en unidades didácticas tales como la racionalidad en el ser humano, en la acción, en el conocimiento y en la organización social. O por poner otro ejemplo, la comunicación como base de la construcción social del conocimiento, de la acción técnica, de los acuerdos/desacuerdos sociales, de la organización política, etc.

También cabrían formulaciones intermedias que hicieran posibles tratamientos integradores de algunos de los núcleos o de algunos aspectos de ellos; por ejemplo, el estudio de los derechos humanos obligaría a considerar sus fundamentos filosóficos, aspectos sociales, éticos, jurídicos y políticos.

Sea cual sea la modalidad de organización elegida es conveniente que los contenidos se presenten a los alumnos de manera que susciten la indagación.

Asimismo, en cualquier tipo de organización de contenidos es aconsejable no establecer una excesiva separación entre los mismos, sino que hay que **propiciar conexiones**, a fin de que el alumno vea el curso como un todo y no como una suma de partes inarticulada.

Dado que se trata de un curso introductorio no es conveniente incluir los conceptos en el nivel de complejidad que caracteriza las formulaciones de la filosofía académica.

Hay que tener en cuenta la necesidad de **partir de las concepciones iniciales de los alumnos** y mediante desarrollos de profundización creciente, acceder finalmente al mayor nivel de rigor y coherencia posibles. Así, es aconsejable, dentro de los límites que impone la brevedad de un solo curso, el tratamiento recurrente de algunos aspectos relevantes de los contenidos seleccionados, de manera que sean abordados en distintos momentos de la programación de forma progresiva en cuanto a su grado de generalidad, complejidad y dificultad. Por ello, parece conveniente que después de una introducción general del curso, la primera unidad didáctica sirva como presentación de problemas que han de ser retomados en posteriores unidades didácticas. Del mismo modo, al comienzo de cada tema o problema es conveniente presentar la línea de investigación que se va a seguir.

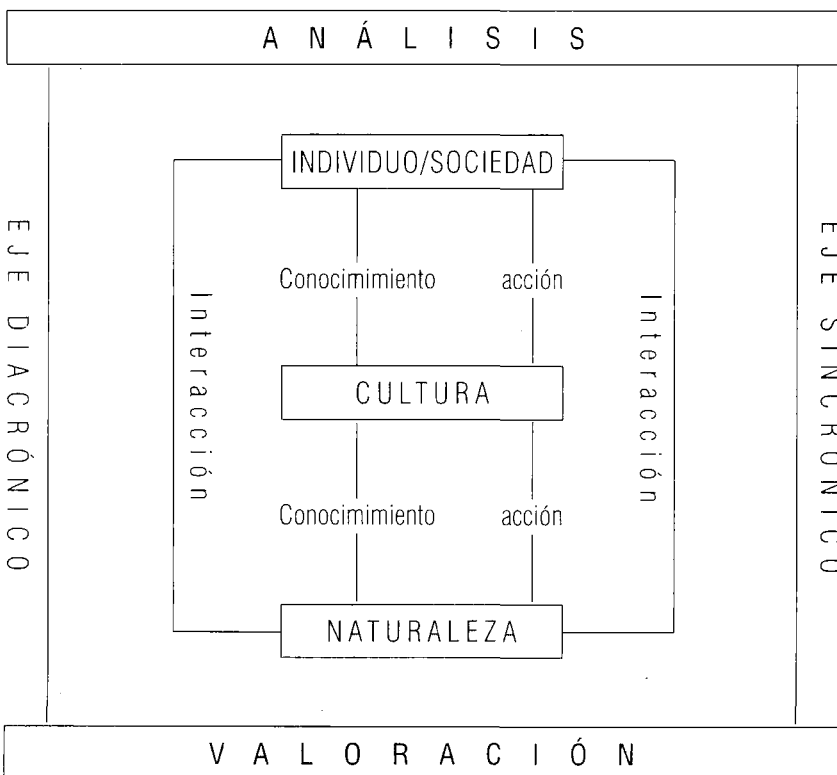
También es preciso **graduar los contenidos procedimentales**, comenzando por las actividades que incluyan las operaciones más sencillas: describir y clasificar presentan menos dificultades que contrastar e integrar; identificar las ideas fundamentales de un texto que interpretarlas y valorarlas; argumentar sobre problemas cotidianos que sobre cuestiones filosóficas; reconocer relaciones causales que interacciones o relaciones dialécticas, etc.

Propuesta y Desarrollo de una Programación

Los principios expuestos determinan que una programación, por muy definidos que estén sus elementos, ha de presentarse como una propuesta de trabajo flexible, de modo que permita su adaptación a las cambiantes circunstancias del aula, a los ritmos de aprendizaje y a los acontecimientos más relevantes de cada momento, sin perder por ello la coherencia que ha de darse entre los objetivos, los contenidos y la metodología que ha de ser utilizada.

Una propuesta de programación

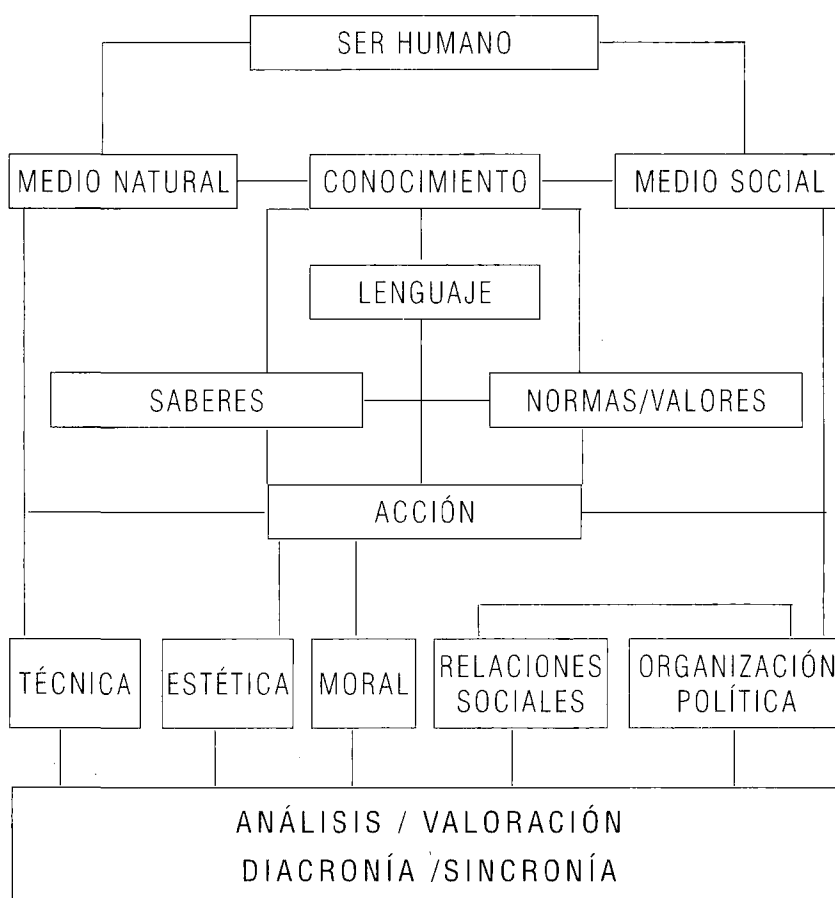
Mapa conceptual



La trama conceptual de los contenidos de Filosofía se ha organizado sobre la interacción de los individuos y grupos sociales con el entorno, mediatizada a través de la cultura, entendida ésta, fundamentalmente, como un proceso de producción, en sentido muy amplio, de conocimientos y la realización de un conjunto de acciones morales, técnicas, estéticas y políticas, tendentes a la transformación y evaluación de la realidad natural y humana.

El tratamiento de estos contenidos incluye un nivel de análisis: identificación, definición, clasificación, comprensión... y un nivel de valoración epistemológica, social y ético-política. Ambos pueden llevarse a cabo atendiendo a su desarrollo a través del tiempo o acotando para su estudio un período determinado, como puede ser el momento presente.

Una posible concreción de esta trama sería la que se desarrolla en la programación del apartado siguiente.



Desarrollo de una programación

El ser humano

Justificación

El estudio del núcleo del ser humano podría organizarse de muy diversas formas y a través de enfoques tan diversos como los que contiene la propuesta curricular oficial. Cada uno de ellos, a su vez, podría abordarse bien con un tratamiento diacrónico en torno a diversas concepciones históricamente representati-

vas sobre el ser humano y sus características específicas, por ejemplo, organizado en torno al problema esencia/existencia; bien con un tratamiento sincrónico de cualquiera de los temas elegidos.

En esta programación abordamos, en primer lugar, el análisis de la relación entre las dimensiones natural y cultural del ser humano a través de su especificidad y su génesis, haciendo hincapié en la cultura como elemento básico para la constitución de lo humano.

La segunda parte, en la que se analizan los problemas de la relación del hombre con la Naturaleza y con los otros, se justifica por la actualidad que dicha problemática tiene y por las conexiones que posibilita con otras unidades didácticas previstas en la programación. La propia organización de la unidad en distintos apartados facilita la elección de alguna de estas dos cuestiones en función de los intereses o de las previsiones de temporalización.

La tercera parte, en la que se plantea el problema de la identidad y la diferencia, concretado en la dialéctica entre identidades particulares y lo que en común podría construirse como humano, se explica por la razón de su actualidad y por el hecho de dar posibilidad, igual que la segunda parte, de abordar cuestiones relativas a los temas transversales de currículo.

Objetivos

1. Tomar conciencia y revisar críticamente las preconcepciones sobre el ser humano y los supuestos teóricos y prácticos implícitos en las relaciones con la Naturaleza y con los otros.
2. Reconocer y comprender alguna de las posiciones y problemas que desde la dimensión natural y cultural del ser humano plantea la filosofía, y analizar los derivados de la constitución de la identidad personal en su relación con la realidad natural y social.
3. Iniciar el estudio de las características constitutivas del ser humano.
4. Distinguir y utilizar con propiedad los conceptos de Naturaleza y Cultura, así como sus relaciones con la génesis y constitución de lo humano.
5. Iniciar el análisis y comentario de textos de carácter filosófico.
7. Comprender al otro en sus diferencias, rechazando las formas violentas de superación de conflictos.
7. Valorar el esfuerzo y la capacidad de la razón como instrumento de análisis de los problemas y de búsqueda de soluciones adecuadas a los nuevos modos en que éstos se presentan.
8. Analizar críticamente informaciones y conductas atendiendo a las posibles formas de discriminación que puedan contener.

Contenidos

1. La especificidad del ser humano:
 - Hacia una delimitación de lo específico del ser humano.
 - La génesis de lo humano.

- El ser humano: Naturaleza y cultura.
 - El hombre constructor de un programa.
2. La construcción de la identidad humana en la relación con la Naturaleza y con los otros:
 - La relación con la Naturaleza.
 - La relación con los otros.
 3. La construcción común de lo humano.

Nota: El desarrollo de esta unidad se encuentra ejemplificado al final de la programación.

El conocimiento

Justificación

Los contenidos referidos al conocimiento podrían centrarse en tres perspectivas diferenciadas: como resultado de procesos psicológicos, planteando los problemas filosóficos al hilo de dichos procesos (percepción, memoria, imaginación, pensamiento, lenguaje); como consecuencia de la acción y el control de los grupos sociales en los que se genera, dando así cabida a los problemas que se plantean desde la sociología del conocimiento o los relativos a contextos de descubrimiento; como actividad de sujetos sometidos a reglas y procedimientos metodológicos y a exigencias de validez, en una perspectiva clásica de teoría del conocimiento.

Aunque el hecho del conocimiento no necesita tanto ser justificado como explicado, la presencia de pseudosaberes con pretensiones científicas, próximas a la experiencia cultural de los alumnos, los debates sobre relativismo-universalismo y sobre la inconmensurabilidad cultural y sus implicaciones prácticas justifica dar la posibilidad a los alumnos de reflexionar sobre los aspectos epistemológicos del conocimiento.

Su desarrollo se organiza en dos unidades didácticas íntimamente relacionadas y secuenciadas en función de criterios de complejidad y dificultad crecientes.

En la primera, se considera necesario partir de la reflexión de la doble función del conocimiento como producto sociocultural: funciones de adaptación y transformación del medio natural y social, así como de comprensión y sentido, pasando en un segundo momento a que el alumno revise los saberes que están en su entorno académico y mundano, para encontrar criterios que le faciliten una mejor comprensión del ámbito del conocimiento. Se establecería así la distinción entre saberes que son capaces de someter y depurar racional y críticamente sus condiciones de posibilidad, de aquellos que parten de supuestos no revisables críticamente, ni aceptables argumentativamente. Cabría aquí subrayar la especificidad de saberes como la ética y la estética, así como las semejanzas y diferencias entre las ciencias de la naturaleza y las del hombre y la sociedad y las relaciones entre estos saberes y la filosofía.

En la segunda unidad didáctica la indagación se centraría en torno a preguntas como ¿hasta qué punto es posible conocer la realidad?, ¿cómo/quién deter-

mina la verdad de una afirmación?, ¿existen razones más validas que otras para justificar la certeza de determinado tipo de conocimiento?

El tratamiento en esta unidad didáctica de las posiciones referidas a las posibilidades y límites del conocimiento, en función del origen del mismo, permite abordar el papel de la experiencia y la razón en la construcción del conocimiento, así como su relación con posiciones dogmáticas y escépticas. El planteamiento de posiciones relativistas en contraposición con los intentos de su superación, permite retomar de nuevo las pretensiones de validez en función de criterios.

No se trata aquí tanto de presentar una relación pormenorizada de teorías y concepciones diversas sobre la verdad, cuanto de proporcionar la posibilidad de que los alumnos reflexionen sobre los distintos tipos de pretensión de validez que llevan aparejados modos diferentes de entender el conocimiento de la realidad, sin descuidar la atención a las implicaciones que para la acción humana tienen dichos planteamientos.

Objetivos

1. Valorar positivamente la función del conocimiento en la constitución y realización del ser humano.
2. Comprender la doble dimensión que ofrece el conocimiento: la dimensión técnica y la teórico especulativa.
3. Identificar y valorar de manera crítica los distintos tipos de conocimiento, distinguiendo los pseudocientíficos (aunque se presenten a los medios de comunicación investidos con las características de lo científico), de los que no lo son.
4. Integrar los conocimientos de carácter metodológico que el alumno posee de otras ciencias en un esquema u organización.
5. Reconocer los problemas que plantean las pretensiones de validez del conocimiento en función de la realidad y la verdad situándose frente a posiciones escépticas y dogmáticas.

Contenidos

UNIDAD DIDÁCTICA: EL CONOCIMIENTO Y SU JUSTIFICACIÓN

1. Funciones del conocimiento:
 - El desajuste y la necesidad de orientación.
 - Dos aspectos del conocimiento: teórico y práctico.
2. Organización y pretensiones de validez del conocimiento:
 - Saberes críticos y acrícticos.
 - Ciencias y filosofía.

UNIDAD DIDÁCTICA: POSIBILIDADES Y LÍMITES DEL CONOCIMIENTO

1. Una interpretación del problema: racionalismo, empirismo y criticismo.

2. La búsqueda de un nuevo fundamento de la verdad: distintas posiciones contemporáneas sobre la verdad.
 - Posiciones relativistas.
 - Posiciones con pretensiones de universalidad.

RELACIONES CON OTROS NÚCLEOS TEMÁTICOS

El tratamiento de estas unidades didácticas exige retomar cuestiones tratadas en el tema del ser humano, como la necesidad de ajuste al entorno, identidad y diferencia en su relación con el universalismo o relativismo cultural y las implicaciones para la relación con “el otro” e introduce otras que habrán de ser desarrolladas en la unidad siguiente tales como las consecuencias del conocimiento para la acción humana.

La acción

Justificación

El bloque de contenidos sobre la acción presenta de entrada la posibilidad de centrarse en una de las dimensiones de la acción.

La reflexión sobre la técnica presenta el interés que dichas cuestiones tienen en el momento actual; el centrarse en la estética abriría un campo nuevo y de gran potencialidad con relación a otras materias. La elección de la dimensión ética, permite a los alumnos profundizar en los conocimientos adquiridos en la asignatura de Ética del curso anterior, y conectar con el problema relativismo-universalismo que reaparece en otros núcleos temáticos.

Sin embargo, la complejidad de la sociedad actual y el momento de la evolución personal del alumno aconsejan proporcionarle posibilidades de reflexionar sobre los problemas derivados de las relaciones sobre las diferentes dimensiones de la acción humana e instrumentos conceptuales para el análisis crítico de sus propias concepciones morales. Por ello, los contenidos se han seleccionado y organizado en dos unidades didácticas diferenciadas: una de carácter introductorio y otra más específica.

En la primera unidad didáctica de este núcleo temático se plantean problemas presentes en nuestro contexto sociocultural: bioética, ecología, ingeniería social, el control de los medios de comunicación, etc. derivados de la naturaleza pluridimensional de la acción y sus interrelaciones. El análisis de alguno de ellos, o el retomar alguno ya planteado (por ejemplo, la relación con la Naturaleza) permite detectar la pluralidad de intereses y valores, muchas veces en conflicto, que subyacen a la actividad humana en el contexto social actual.

En la segunda unidad didáctica el análisis de conflictos morales presentes en el contexto del alumno, ha de suscitar la reflexión sobre características de la acción moral, la existencia de normas y la exigencia de autonomía. La posibilidad de fundamentar racionalmente los juicios morales, y hasta qué punto es posible universalizar determinados valores o si éstos son relativos a circunstancias histórico-sociales, se realiza a partir de la distinción entre éticas teleológicas y deontológicas, por considerarlas más clarificadoras para el alumno.

La reflexión sobre la historicidad o la universalidad de los valores morales permite al alumno el análisis crítico y la valoración de las implicaciones prácticas de posiciones fundamentalistas y de las que defienden un relativismo moral radical, contrastándolas con las que por vías como el diálogo intentan la superación de ambos extremos.

Objetivos

1. Distinguir y relacionar las dimensiones de la acción humana.
2. Reconocer los problemas que surgen de sus interrelaciones y analizar alguno de ellos.
3. Distinguir la racionalidad moral e instrumental como criterios de valoración de la acción humana y aplicarlos al análisis de situaciones conflictivas.
4. Reconocer y explicar la especificidad moral del ser humano.
5. Reconocer la existencia de criterios distintos de fundamentación de la conducta y el juicio moral.
6. Aplicar las aportaciones teóricas al análisis de problemas morales.
7. Justificar de manera argumentada las opciones éticas que se defienden.
8. Mostrar actitudes de respeto y tolerancia hacia posiciones morales distintas de las propias.

Contenidos

UNIDAD DIDÁCTICA: NATURALEZA Y PROBLEMAS DE LA ACCIÓN

1. Dimensiones de la acción humana:
 - Dimensiones técnica, ética y estética.
 - Problemas de la acción como producto de sus interrelaciones:
 - De la ética con la técnica.
 - De la técnica con la expresión.
 - De la ética con la estética.

UNIDAD DIDÁCTICA: LA ACCIÓN MORAL: PROBLEMAS DE ELECCIÓN Y DE JUSTIFICACIÓN

1. Problemas de elección:
 - Libertad y normatividad
 - De la heteronomía a la autonomía.
2. La cuestión de la justificación moral:
 - El enjuiciamiento de la acción moral: deontologismo/teleologismo
 - Historicidad y universalidad de los valores morales: intentos de superación del relativismo moral.

RELACIÓN CON OTRAS UNIDADES

En este núcleo temático se recogen cuestiones tratadas en el análisis del ser humano, como determinismo y libertad, la relación con los otros, con la naturaleza... abordándolas ahora desde la perspectiva de la ética. Por otra parte, es preciso extraer aquí las consecuencias que en el ámbito de la acción humana tienen los planteamientos epistemológicos estudiados en las unidades didácticas precedentes, dejando planteadas cuestiones que podrán abordarse en el núcleo temático de la sociedad.

La sociedad

Justificación

Una comprensión de las diferentes dimensiones del ser humano sería incompleta si no proporcionase al alumno oportunidades para el análisis de la realidad social y política en la que se halla inmerso. El hecho de que la acción humana no pueda analizarse más que en el contexto social, permitiría organizar los contenidos de forma que la política aparezca en conexión con los problemas de la acción. Aunque en esta programación se articulan en dos unidades didácticas las cuestiones sociales y políticas, por problemas de temporalización o por haberse planteado algunos aspectos de las mismas en las unidades relativas a la acción y al ser humano, pueden tratarse de manera conjunta.

La primera de las unidades pretende proporcionar conceptos para el análisis crítico de las relaciones sociales, centrándose la segunda en el estudio de los problemas derivados de la organización política, dada la importancia que en las sociedades democráticas tienen para la formación de los individuos.

Se comienza con el estudio de la dimensión social del hombre en conexión con la doble función que la sociedad lleva a cabo, tanto de orientar el comportamiento de los individuos y grupos facilitando su adaptación al entorno, como de ejercer el control de los mismos mediante normas e instituciones. El análisis de los problemas que plantean las relaciones sociales contempla tanto los procesos de orden e integración como los de conflicto y cambio.

La segunda unidad trata cuestiones relativas a la organización política de la sociedad. El problema central lo constituye el análisis, desde la racionalidad crítica, de las exigencias éticas y políticas para el reconocimiento del ejercicio legítimo del poder político, así como sus límites. Estas cuestiones pueden abordarse a partir de los conflictos sobre legitimidad/legalidad de las actuaciones del Estado y de la obediencia/desobediencia de los individuos a las mismas. Asimismo, es preciso analizar y valorar el papel que los derechos humanos y la realización de un determinado ideal de justicia desempeñan como concreciones de los fundamentos de la legitimidad con pretensiones de universalización.

Objetivos

1. Analizar y valorar la dimensión social de la vida humana.
2. Reconocer el papel de normas e instituciones como mecanismos de socialización y control.
3. Analizar conflictos entre individuos y grupos, teniendo en cuenta los intereses y valores de los mismos.

4. Apreciar la capacidad de la razón y el diálogo como reguladores de las relaciones sociales frente a los mecanismos de dominación.
5. Reflexionar sobre los principios éticos y políticos que legitiman y limitan el ejercicio del poder.
6. Aplicar los conceptos y teorías al análisis de situaciones problemáticas distintas de aquellas en las que se adquirieron.
7. Apreciar y valorar el papel que desempeñan los derechos humanos en la organización y desarrollo de la vida en común.

Contenidos

UNIDAD DIDÁCTICA: PROBLEMAS DERIVADOS DE LAS RELACIONES SOCIALES

1. Dimensión social de la vida humana: orientación y control.
2. Integración-conflictos.
 - Cooperación y conflicto.
 - Mecanismos de resolución de conflictos:
 - Enfrentamiento/comunicación.
 - Orden y cambio social.
 - Superación de los conflictos.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL PODER POLÍTICO: PROBLEMAS DE LEGITIMACIÓN

1. Sociedad y Estado.
2. Poder y autoridad:
 - Relaciones de poder.
 - Legalidad y legitimidad.
3. Fundamentación ética y política de la legitimación:
 - La justicia.
 - Los derechos humanos.

RELACIÓN CON OTRAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Los problemas abordados en el núcleo temático de la sociedad permiten profundizar y ofrecer nuevas perspectivas de cuestiones abordadas en el primer núcleo de contenidos, tales como el proceso de humanización, la construcción de la identidad personal o las relaciones con los otros.

La consideración de los conflictos sociales como consecuencia de las diferencias en torno a los valores y de la lucha por el poder político conecta el tema de las relaciones sociales con los problemas de los valores tratados. Mientras que el estudio de los derechos humanos, en cuanto constituyen una concreción de valores éticos, políticos y sociales con pretensiones de universalización, permite profundizar en cuestiones tratadas desde la primera unidad didáctica hasta ahora.

Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales son las destrezas que debe desarrollar el alumno, poniéndolas en juego para el trabajo de indagación y construcción conceptual. Aunque en cada unidad didáctica los procedimientos serán referidos a unos contenidos conceptuales e informaciones diferentes, y en cada una se hará mayor hincapié en unos que en otros, se presentan en un único apartado por utilizarse en todas ellas, básicamente, los mismos:

- Procedimientos lógico-metodológicos de carácter general: definición, clasificación, análisis, abstracción, síntesis, reflexión, argumentación, establecimiento de relaciones, detección de interacciones, etc.
- *Procedimientos de localización, elaboración y utilización crítica de la información*: búsqueda, organización y sistematización de informaciones procedentes de fuentes diversas (incluida la experiencia personal), referidas al problema que se esté tratando; localización de información histórica sobre un filósofo o corriente filosófica, identificación de tesis contenidas en textos, análisis de términos, análisis comparativo y valoración crítica de posiciones e interpretaciones diferentes sobre una misma cuestión; establecimiento de relaciones entre conceptos y/o problemas, etc.
- Procedimientos de investigación sobre un problema determinado: reconocimiento y formulación de problemas, exposición de preconcepciones o formulación de tesis explicativas, contrastación, relación e integración de informaciones diversas, obtención de conclusiones, valoración de las mismas, aplicación o transferencia a otros problemas o situaciones.
- Procedimientos de elaboración y presentación de conclusiones: resúmenes, comentarios de texto, informes, breves composiciones filosóficas o disertaciones, exposición de conclusiones y debates sobre las mismas.

Contenidos actitudinales

Con independencia de los contenidos actitudinales correspondientes a los objetivos de este tipo que figuran en cada unidad didáctica, se destacan aquí aquellos que son comunes a todas ellas por estar basados en las finalidades y objetivos generales de la filosofía en este primer curso de Bachillerato. Aun teniendo presente que su consecución es lenta y se ve sometida a múltiples factores de difícil control, la mención explícita de dichos contenidos y la reflexión oportuna sobre ellos, puede favorecer su adquisición:

- Actitudes de valoración y aprecio de la racionalidad como reguladora de la acción personal y colectiva, expresadas tanto en relación con los contenidos conceptuales correspondientes como en la práctica del aula.
- Actitudes de aprecio del esfuerzo intelectual para el análisis y la discusión racional de los problemas, mostradas tanto en la valoración de las teorías filosóficas y científicas como en la realización de la propia actividad escolar, en el interés e indagación de problemas relativos a las distintas dimensiones del ser humano o en la integración de lo teórico y lo práctico.
- Actitudes de valoración positiva del diálogo y la comunicación libre y racional, manifestadas en la consideración respetuosa y tolerante de posiciones

diferentes, en la sensibilización frente a dogmatismos de cualquier tipo y en el ejercicio de la revisión y contrastación de las propias opiniones.

- Actitudes de estima hacia las formas de pensamiento y acción autónomas y críticas que se traducen en la apertura a nuevos modos de pensar y actuar, en la regulación del propio proceso de aprendizaje, en la construcción de procedimientos de trabajo personales, en la diferenciación entre lo vigente y lo válido, en la propuesta de alternativas para la solución de problemas, etc.

Desarrollo de una unidad didáctica: el ser humano

Estructura y organización general de la unidad

La presente unidad didáctica aborda cuestiones específicas pertenecientes al núcleo temático del ser humano, al tiempo que, por su carácter introductorio, abre perspectivas y problemas relacionados con otros núcleos temáticos, problemas que en todo caso el profesor debe ir destacando al hilo de los que se plantean en los contenidos de esta unidad. Por otra parte, se ha procurado introducir el análisis de cuestiones pertenecientes a los temas transversales del currículo, con el fin de proporcionar un tratamiento específico de los mismos desde la perspectiva de la filosofía.

Los contenidos de la unidad didáctica están organizados en tres apartados, que podrían ser abordados con independencia unos de otros. En cada apartado, referido a un aspecto temático concreto, se incluye una **especificación de los contenidos** que se abordan, **orientaciones para su tratamiento** dirigidas al profesorado y **materiales para el trabajo del alumnado**. En estos últimos, cada contenido conceptual seleccionado se aborda a través de una serie de documentos y actividades de distinto tipo, generalmente referidas a dichos documentos, incluyendo, asimismo, alguna actividad especialmente referida a evaluación en cada uno de los epígrafes.

El **desarrollo de los contenidos** conceptuales parte de la delimitación de lo específico de los seres humanos poniéndolo en relación con su génesis. Dicho enfoque hace necesaria la aclaración de las dimensiones naturales y culturales que constituyen el ser humano. El concepto de indeterminación es el punto de partida para caracterizar al ser humano como un ser que se construye a través de su relación con el medio natural y social. La relación con la naturaleza y la relación con los otros se aborda teniendo en cuenta los problemas que en estos ámbitos tiene planteados nuestra sociedad. Los problemas que para la convivencia plantea la existencia de identidades muy diferenciadas y las relaciones interculturales permiten articular la última parte de la unidad didáctica en torno al debate actual acerca de la definición de una identidad colectiva ligada a valores universalizables.

En cuanto a los **planteamientos metodológicos**, se ha procurado que el desarrollo de la unidad mantenga una progresión gradual de las dificultades,

tanto en lo conceptual como en lo procedimental, pero es el propio profesor el que debe estar atento a la adaptación de los materiales a las capacidades iniciales y al progreso de su alumnado. Por ejemplo, se comienza por pedir al alumno que extraiga las ideas fundamentales de un texto, que las exponga con sus propias palabras, que realice comentarios libres de frases, que identifique el tema y/o el problema que plantea un texto, para pasar en etapas posteriores a la adquisición del esquema formal de un comentario de texto filosófico y su aplicación. Cabría un proceso análogo en la composición filosófica: comenzar por la exposición libre de ideas propias y las razones en las que se apoya, para ir pasando a la exposición de una tesis y su argumentación, ahora ya formalmente organizada, según el esquema que cada profesor utilice para ello

En cuanto a la gradación de la dificultad de los contenidos se intenta comenzar por los conceptos más simples y cercanos al alumno para pasar a los más abstractos y difíciles. La construcción de conceptos por parte del alumno debe admitir grados, de manera que partiendo de sus primeras formulaciones, aunque no tengan el rigor y la precisión exigibles, pueda ir alcanzando posteriormente mayores grados de complejidad y profundidad.

Los documentos escritos que contiene la unidad didáctica, tanto los elaborados como los extraídos de libros, periódicos, etc. tienen la doble finalidad de contrastar las ideas previas de los alumnos y de introducir información. En todo caso, el profesor podría considerar conveniente sustituir o completar dicha información utilizando otros materiales, explicaciones que maticen, amplien o refuercen determinados conceptos, etc. También los textos se han secuenciado por su dificultad creciente; sin embargo, dado que es la primera vez que los alumnos se encuentran ante textos filosóficos, puede ser necesario un trabajo de apoyo por parte del profesor para facilitar su comprensión o analizar algún aspecto concreto con mayor profundidad.

Las **actividades** que se proponen **tienen un carácter flexible**, de ahí que se incluya en los materiales para el profesor información y actividades complementarias que pueden facilitar la adaptación de los recursos didácticos a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

El proceso de indagación en cada uno de los epígrafes que constituyen los materiales de trabajo del alumno tiene en todos los casos una estructura similar: cuestiones para la detección de las concepciones previas, contrastación de las mismas a través de materiales o documentos, introducción de información, trabajo de elaboración y/o aplicación de dicha información. La síntesis o conclusión de cada cuestión plantea nuevas preguntas que abren el proceso de indagación del siguiente punto. Aun cuando en algún caso se ha especificado si la actividad que se propone es individual o en grupo, es el profesor quien debe adoptar la decisión en cada caso, en función de las características de su clase.

Si bien todas las actividades proporcionan información que ha de ser tenida en cuenta para analizar y valorar el aprendizaje de los alumnos y de los diferentes elementos de la unidad didáctica, se introduce en cada apartado una o varias actividades que pueden servir específicamente para la evaluación. No parece aconsejable que se deban separar este tipo de actividades de las restantes, en tanto que la evaluación es un elemento más del proceso de enseñanza aprendizaje y como tal debe integrarse en todo su desarrollo.

Por último, la posibilidad de utilizar como recursos de apoyo lecturas de novelas, cuentos, vídeos, películas, etc. —del tipo de las que se recogen en bibliografía y recursos— debe programarse en coordinación con otras materias con el fin de rentabilizar el trabajo de los alumnos y de proporcionar ocasiones de tratamiento interdisciplinar de los problemas.

Temporalización

Los contenidos de esta unidad didáctica se distribuyen en tres apartados con distintas vías para su tratamiento. El tiempo necesario para su desarrollo está en función del planteamiento que de la misma se haga en relación con el conjunto de la programación.

Dado el carácter introductorio de esta unidad, cabe, en primer lugar, la posibilidad de hacer en ella un planteamiento general de la asignatura, abordando problemas y conceptos de los diferentes núcleos temáticos. Así, por ejemplo, en el apartado dedicado a la relación con la Naturaleza se estudian cuestiones relativas a los problemas de la acción humana; o en los puntos 1.4. — “El hombre constructor de un programa” — y el 2.2. — “La relación con los otros” — se plantean algunos de los problemas derivados de las relaciones sociales. La duración prevista en este caso sería de veinticuatro horas.

También es posible centrarse en el problema fundamental de esta unidad: las dimensiones naturales y culturales del ser humano —apartado 1 completo— dejando para más tarde el tratamiento de las otras cuestiones. Para ello sería preciso disponer de doce horas. Además, son posibles desarrollos intermedios tales como tratar en profundidad las cuestiones centrales e introducir las que no son específicas de esta unidad, prescindiendo de todas las actividades que en la unidad se plantean como complementarias. Esta opción podría llevarse a cabo en dieciocho horas.

Los contenidos incluidos en esta unidad habrían de contribuir a que el alumnado desarrolle las siguientes **capacidades**:

1. Tomar conciencia y revisar críticamente las preconcepciones sobre el ser humano y los supuestos teóricos y prácticos implícitos en las relaciones con la Naturaleza y con los otros.
2. Reconocer y comprender alguna de las posiciones y problemas que desde la dimensión natural y cultural del ser humano plantea la filosofía, y analizar los derivados de la constitución de la identidad personal y colectiva.
3. Iniciar el estudio de las características constitutivas del ser humano, partiendo de la delimitación de su especificidad.
4. Distinguir y utilizar con propiedad los conceptos de Naturaleza y Cultura, así como sus relaciones con la génesis y constitución de lo humano.
5. Iniciar el análisis y comentario de textos de carácter filosófico.
6. Comprender al otro en sus diferencias, rechazando las formas violentas de superación de conflictos.

Objetivos didácticos

7. Valorar el esfuerzo y la capacidad de la razón como instrumento de análisis de los problemas y de búsqueda de soluciones adecuadas a los nuevos modos en que éstos se presentan.
8. Analizar críticamente informaciones y conductas atendiendo a las posibles formas de discriminación que puedan contener

Desarrollo ***La especificidad del ser humano***

Contenidos

Conceptuales

- Características específicas de los seres humanos.
- El proceso de hominización como una etapa de la evolución.
- Conceptos de naturaleza y cultura y relaciones entre ambos.
- Análisis de las dimensiones natural y cultural del ser humano.
- Importancia de la educación en el desarrollo de la vida humana.
- Consecuencias de la indeterminación y libertad humanas.
- El papel del aprendizaje social en la constitución de la identidad personal.

Procedimentales

- Análisis de términos básicos.
- Detección de problemas relativos a la especificidad del ser humano.
- Establecimiento de la comparación como procedimiento para establecer semejanzas y diferencias, y de la definición a partir de las mismas.
- Lectura comprensiva de textos, detección de ideas fundamentales, elaboración de esquemas y resúmenes.
- Elaboración de valoraciones argumentadas.
- Obtención de información a partir de diversas fuentes: documentos escritos, la propia experiencia, documentos audiovisuales, gráficos, etc.
- Integración de información a partir de diversas ciencias y saberes.
- Análisis y contrastación de información.
- Elaboración de composiciones orales y escritas a partir de información previa.

Actitudinales

- Valoración de aquellos aspectos que constituyen lo propiamente humano.

— Reconocimiento de la propia libertad y la posibilidad, por tanto, de autorrealización, así como de los problemas que ello plantea a cada uno.

Orientaciones para el profesor

Después de una introducción sobre la asignatura, procedimientos, objetivos, contenidos, sistemas de evaluación, etc., y otras actividades propias del comienzo del curso, es necesario **presentar una visión global de la unidad didáctica** que puede hacerse, bien con una exposición sobre problemas relevantes del momento que conecten con las cuestiones que van a ser tratadas, por ejemplo, con un collage de recortes de prensa; bien con un cuestionario cuyas preguntas se pueden extraer del conjunto de las presentadas en la unidad, etc.

La finalidad del apartado 1.1 es introducir al alumnado en los problemas relativos al ser humano a través de la búsqueda de su especificidad. Para ello, se comienza por una delimitación del hombre frente a otros seres vivos. Se trata, en este primer acercamiento a la filosofía y al tema, de **hacer explícitas las preconcepciones del alumno** sobre esta cuestión, sin que haya que llegar a conclusiones únicas y definidas previamente. Al contrastarlas con las de sus compañeros y con los textos que se le proponen, se intenta que el alumno se familiarice con la exposición razonada y pública de sus ideas, al tiempo que comienza a entrar en lo que será uno de los ejes del tema: lo cultural en su relación con lo natural.

Una actividad alternativa o complementaria sería, por ejemplo, analizar algún cómic o espacio televisivo para niños, cuyos protagonistas sean animales, observando las características o comportamientos antropomórficos que contienen. Anotar los resultados de dicha observación en dos listas que respondan a las preguntas: ¿qué es lo propio de los animales?, ¿qué características se le otorgan a los animales que son específicas de los seres humanos?

Las actividades que se incluyen para el trabajo con los textos presentan cuestiones relativas a su comprensión, pero también otras que tratan de favorecer la construcción conceptual a través de formulación de conjeturas, reconocimiento de problemas, formulación de preguntas, etc.

En el apartado 1.2, los conocimientos que el alumno posee procedentes de otras materias (especialmente las Ciencias Naturales) pueden ser utilizados ahora en su aplicación a la génesis evolutiva del ser humano. La distinción entre proceso de hominización y de humanización se establece en función del mayor interés que tiene, en nuestra opinión, el que el alumno reflexione sobre los aspectos culturales implícitos en la génesis de lo humano. La necesidad de introducir otras informaciones y actividades sobre la evolución y el proceso de hominización, vendrá determinada por el conocimiento previo que posean los alumnos sobre esta cuestión. Además, deben quedar ya en este punto planteados algunos aspectos de la relación naturaleza-cultura al hilo de la reflexión sobre los procesos de hominización y humanización.

Las actividades 4 y 5 permiten comprobar la capacidad del alumno para extraer información de medios audiovisuales y gráficos, información que ha de completar y revisar en su trabajo sobre los documentos 5 y 6.

Las actividades previstas para la evaluación del epígrafe 1.2. hacen referencia a la capacidad del alumno para identificar la especificidad de lo humano, distin-

guiendo lo esencial de lo secundario, y aplicar lo aprendido al comentario de un texto y a la resolución de un supuesto.

La posibilidad alternativa de plantear como resumen del punto 1.2 una breve redacción permitiría ir introduciendo, desde el comienzo, técnicas relativas a la composición filosófica, por constituir ésta un recurso de primer orden para la elaboración de síntesis y para la exposición argumentada de los contenidos tratados.

Los apartados 1.3 y 1.4 se centran en la dialéctica naturaleza-cultura y en la necesidad humana de construir su proyecto de vida. En cualquier caso, **la idea fundamental** en torno a la que giran los textos y actividades es que **el ser humano, como ser cultural, ha de construirse**, tiene necesidad de elaborar su propio programa vital, de construir su propia identidad conjugando libertad e influencia social. Esta idea es uno de los conceptos claves de toda la unidad.

La inclusión de textos de diverso tipo (filosóficos, sociológicos, antropológicos...) tiene como finalidad que el alumno desarrolle la capacidad, no sólo de obtener e integrar información, sino también el iniciarse en la lectura de textos filosóficos o de contenido relativo a problemas filosóficos.

La actividad 7 permite al alumno acercarse a los problemas centrales del apartado. La actividad 8 posibilita que el alumno ponga en juego su capacidad de análisis del lenguaje ordinario como una primera aproximación a los conceptos de naturaleza y cultura, que posteriormente habrán de ser matizados en función de la documentación que se le proporciona.

Los textos referidos a los "niños salvajes", además de su interés para los alumnos, plantean actividades relativas a sus preconcepciones sobre el mito del "buen salvaje" y permiten poner en cuestión concepciones deformadas ("mito de Tarzán" y similares) sobre la vida humana al margen de la civilización. Puede ser útil como actividad complementaria que los alumnos analicen la película de F. Truffaut *El pequeño salvaje*.

La actividad de evaluación del epígrafe 1.3. pretende introducir al alumno en las técnicas del comentario de textos filosóficos, atendiendo, de acuerdo con el criterio de evaluación 2, a la identificación de su contenido temático, a la explicación de los términos y a la relación del contenido del texto con los conocimientos adquiridos en relación con las dimensiones biológica y cultural del ser humano.

El epígrafe 1.4. comprende una serie de documentos que permiten al alumno poner en juego y desarrollar la capacidad de reconocer problemas, relacionar el contenido de varios textos, apreciando las diferencias y semejanzas, etc. Con la actividad 15 se pretende que el alumno sistematice la información que posee y desarrolle su capacidad de relacionar diversos conceptos en la explicación de un problema. Este ejercicio permite apreciar la capacidad del alumno para expresar de forma clara y coherente el resultado del trabajo de comprensión y reflexión realizado a lo largo del tema, en conexión con los criterios de evaluación 3 y 5.

Como actividad complementaria y de profundización, podría plantearse que el alumno se iniciara en la composición filosófica realizando una breve disertación en torno a la cuestión: "El hombre no posee propiamente naturaleza, sino historia" u otra similar. El profesor debería facilitar el trabajo del alumno proporcionándole un esquema con los diferentes pasos a seguir, tanto en la preparación

como en la exposición. Este tipo de ejercicio permitiría comprobar el progreso de los alumnos en la competencia lógica y argumentativa aplicada al problema tratado en este primer apartado.

La conexión del apartado 1.4 con los problemas que se plantean en el tema de la sociedad permite dejar apuntadas cuestiones tan importantes como el papel de las instituciones, el aprendizaje de roles, etc. que se analizarán en otro momento del curso. Una mayor profundización en los aspectos relativos a la construcción de la identidad personal podría abordarse a partir de la introducción de información sobre el proceso de socialización.

En el desarrollo de este primer punto de la unidad didáctica, el profesor puede ir destacando la importancia del conocimiento, la especificidad de la acción humana y el papel de la sociedad, con la finalidad de ir centrando la atención en cuestiones que van a ser tratadas a lo largo del curso.

Documentación complementaria

Teniendo en cuenta lo visto hasta este momento sobre las dimensiones cultural y natural de los seres humanos y las respuestas dadas en el ejercicio anterior, podría ser interesante completar estas cuestiones con el análisis de un aspecto concreto —la inteligencia— a partir de un sencillo texto:

“La disputa entre innatistas y empiristas ha ocupado siempre un destacado lugar en la historia de la filosofía. Los primeros sostenían que el hombre venía a la vida dotado de ciertas capacidades o ideas innatas (como la distinción bueno, malo, etc.). Los empiristas sostenían que “nada hay en la mente que no provenga de la experiencia”, de modo que tienden a considerar que lo decisivo es el medio ambiente y la educación.

Debemos considerar en primer lugar que los llamados tests de inteligencia no miden la capacidad intelectual innata de los individuos; son pruebas contaminadas por la cultura, en el sentido de que además de la inteligencia “natural”, miden también el nivel de conocimientos que el sujeto ha adquirido en virtud de su educación. No existen pruebas de inteligencia pura, porque la inteligencia humana no es una capacidad vacía, meramente formal, sino una capacidad que se actualiza siempre en una cultura concreta. Por consiguiente los niños que han recibido una educación inferior se hallan, como es natural, en inferioridad de condiciones para contestar a unos tests que presuponen unos conocimientos culturales. De ahí que las diferencias entre razas o clases se debe más a un conjunto de diferencias culturales que de condiciones naturales. Esto se pone de manifiesto en los casos de los llamados niños-lobo. Estos niños no alcanzan nunca, como es sabido, la plena condición humana, y su inteligencia, si cabe llamarla así, es muy parecida a la de los animales. Y es que la mente, como el cuerpo, necesita nutrirse para desarrollarse...

La herencia juega de todas maneras un importante papel en la determinación de la capacidad intelectual de un individuo. Como ha sido demostrado en casos de experiencias llevadas a cabo con gemelos... Diríamos que cuanto menores son las diferencias educativas y medioambientales mayor importancia adquiere el papel de la herencia, y viceversa.

En definitiva, ambos factores, una buena constitución genética hereditaria y unas cualidades adquiridas en un ambiente educativo adecuado, son ingredientes para un desarrollo cabal del individuo.”

(Pinillos, *La mente humana*, págs. 48-58, Salvat Editores, Navarra, 1984).

Orientaciones y materiales para el alumno

La especificidad de lo humano

INTRODUCCION: HACIA UNA DELIMITACION DE LO ESPECIFICO DEL SER HUMANO

- Uno de los procedimientos tradicionales de la filosofía para delimitar o determinar qué es algo consiste en situarlo en el contorno de lo que justamente no es. Es decir, si pretendemos saber qué es el ser humano hay que situarlo con respecto a lo más cercano a él, para poder poner de manifiesto luego, justamente, aquello que lo diferencia. Se trata, por lo tanto, de señalar que el hombre es, en primer lugar, un ser vivo, y que como tal comparte un conjunto de características que lo sitúan en el mundo como un ser “natural”.

Actividad 1:

- Haz una lista de comportamientos observables en los que encuentres semejanzas entre el hombre y otros seres vivos, anotando también las diferencias. Complétala con comportamientos específicos de los seres humanos.
- A partir de dicha lista individual, intenta rellenar el siguiente cuadro en común con tus compañeros.

	Semejanzas	Diferencias específicas
Vegetal		
Animal		
Humano		

Actividad 2

Después de leer con atención los documentos 1 y 2:

- Extrae las ideas fundamentales sobre las características específicas del ser humano que figuran en ellos y expónlas en un esquema.
- Compáralas con las que tenías en el cuadro de la actividad anterior e incluye aquellas que consideres que lo completan.
- ¿Cuáles te parecen más importantes?. ¿podrías establecer una jerarquización entre ellas?
- ¿Cuál de las definiciones del documento 2 te parece más adecuada?. ¿por qué?, ¿por qué crees que se han dado tantas definiciones?

- Documento 1:

Partiendo de que el ser humano pertenece al conjunto de los organismos vivientes podemos encontrar un conjunto de características que comparte con el mundo animal. Como todo organismo viviente constituye un sistema estructurado de actividades que tiende a mantener su dinamismo. Esta posibilidad está condicionada por la relación que mantiene con el medio en que vive, informándose sobre él y actuando, en función de la información recibida, para satisfacer las necesidades que genera su propio mantenimiento y el de la especie. La diferencia radicaría en que en los animales el repertorio de acciones viene determinado por su constitución biológica; existe una adecuación entre su organismo y el entorno, entre el modo en que perciben y las reacciones con las que responden de forma ajustada a las situaciones vitalmente importantes.

En el caso de los seres humanos se produce una ruptura entre la información que tienen del medio, sus tendencias e impulsos y sus respuestas; el hombre aparece como un ser que no se ha adaptado a ningún nicho ecológico determinado. Este "desajuste" respecto a su entorno determina algunas de las características específicas que le definen como un "ser abierto al mundo": su libertad, que le permite elaborar un programa de vida propio, programa que no sería posible sin la inteligencia que le permite captar la realidad y manipularla; el lenguaje, factor determinante que hace posible una vida específicamente humana, puesto que no se limita (como pudiera ser el caso en los animales) a informar sobre lo que hay, sino que permite crear un mundo de significaciones tal que parece constituir la marca distintiva de la vida del hombre. En este sentido, se ha podido afirmar (Cassirer) que el hombre ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Comparado con los demás animales, el hombre no sólo vive en una realidad más amplia, sino, por decirlo así, en una nueva dimensión de la realidad, no vive solamente en un universo físico, sino en un universo simbólico, de tal modo que ya no puede enfrentarse a la realidad directamente, sino a través de la red construida a lo largo de la historia de sus propias creaciones.

- Documento 2:

Los hombres de cada época y de cada cultura se han dedicado con frecuencia a meditar sobre lo que son, y aún más a menudo sobre lo que no

son... La idea de hombre como realidad que posee en exclusiva, o que hace funcionar de un modo exclusivo ciertas facultades, presenta diferentes fórmulas clásicas.

“El hombre es un animal racional”... “Anthropos logon ejon”. “Logos” se ha traducido frecuentemente por “lenguaje”. “El hombre es un animal racional” puede significar, pues, “el hombre es un animal dotado de lenguaje” o, más sencillamente, “sólo el hombre habla”, puesto que sólo él puede no sólo usar el lenguaje, sino decir algo sobre el lenguaje... Otras maneras de concebir el hombre se han expresado en fórmulas concisas y muchas veces en latín. “Homo sapiens —el hombre es fundamentalmente un conocedor, no un “perceptor” o un ave de presa -; Homo faber —el hombre se distingue de los demás seres orgánicos, y en particular de los vertebrados superiores, por la invención, construcción y manejo de instrumentos—; Homo symbolicus —el hombre es la única realidad capaz de inventar símbolos y sistemas de símbolos, sean “naturales” como los lenguajes corrientes, sean “artificiales”, como el lenguaje matemático— ; Homo universalis —el hombre es el único animal que ha llegado a ocupar entera la superficie del planeta y que va en camino de conquistar el “universo”—; Homo pictor —el hombre es el único ser viviente capaz de “representar” (y no sólo de “representarse”) las realidades”—.

(Tomado de Ferrater Mora. *Las palabras y los hombres*. Ed. Península, Barcelona, 1971. Págs. 13-21).

LA GÉNESIS DE LO HUMANO: LA EVOLUCION. EL PROCESO DE HOMINIZACION

El género humano posee características propias de su entronque con los demás seres vivientes, pero también otras que le singularizan frente a ellos. Cabe, por tanto, preguntarse por el origen de las mismas, esto es, ¿de dónde proceden?, ¿cómo hemos llegado a ser tal como hoy nos conocemos?, ¿por qué poseemos esas características y no otras?

Actividad 3:

- ¿Qué explicaciones podrías dar sobre el origen de esas características específicas del ser humano?
- ¿Qué explicaciones proporcionan las ciencias actualmente sobre ello?
- Documento 3 :

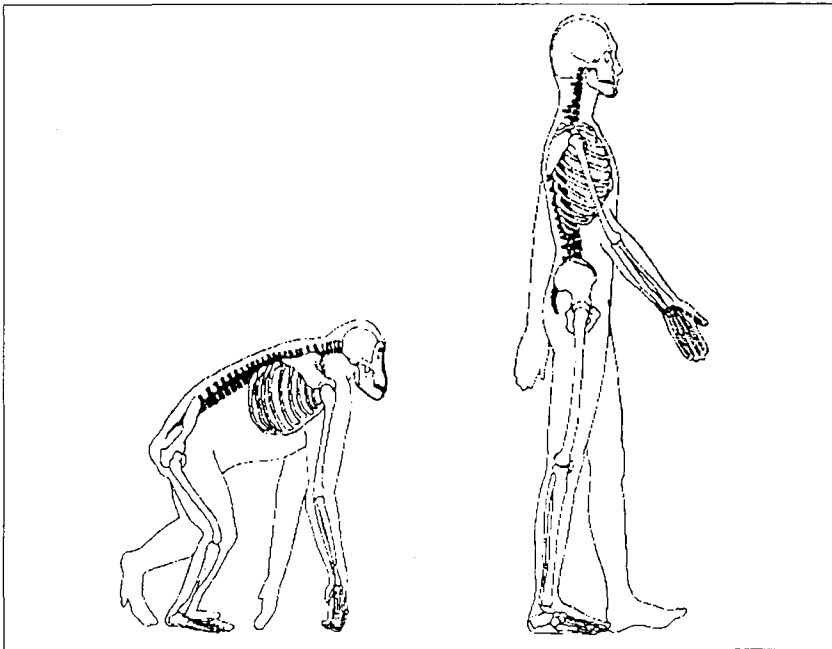
Vídeo de C. Sagan. Serie Cosmos. Capítulo 2: “Una voz en la fuga cósmica” (Turner Home Entertainment. Distribuido por Midas Home Video)

Actividad 4:

- Antes de ver el documento sobre la evolución de las especies y los mecanismos que explican dicho proceso evolutivo, lee el cuestionario que se introduce para esta actividad, con el fin de prestar atención a aquellos aspectos sobre los que has de contestar posteriormente.
- Con la información que se presenta en el audiovisual y la que tú ya posees sobre estos temas responde a las preguntas que se plantean en el siguiente cuestionario:

- a. Intenta explicar qué es la selección artificial a través del ejemplo que Carl Sagan pone con la leyenda sobre los guerreros Heike.
- b. ¿Qué es la selección natural? Señala las características diferenciales con la artificial.
- c. Señala los principales puntos que constituyen la teoría de Darwin.
- d. Explica la metáfora-comparación del reloj. ¿Es necesario, según la teoría de Darwin, un relojero? Argumenta la respuesta.
- e. Teniendo en cuenta la información que proporciona el vídeo sobre los factores que influyen en la selección natural, y la comparación entre la historia del hombre y la del cosmos, explica la relación entre el hombre y la evolución, así como la influencia que tiene el hombre sobre ella
- g. ¿Qué es una mutación? ¿Qué papel juega en la evolución?

- Documento 4:



(Fuente: Lambert, D. *Guía de Cambridge del hombre prehistórico*. Edaf, pág. 25)

Actividad 5:

- Señala y describe las diferencias que observas entre las dos figuras que aparecen en el gráfico que constituye el documento 4.
- Teniendo en cuenta lo que has aprendido sobre los mecanismos de la selección natural, intenta reconstruir, a grandes rasgos, el proceso que ha conducido de una a otra figura.
- Completa tu información y explicación de dichos cambios con la lectura de los documentos 5 y 6.

- Documento 5:

Sin duda alguna existen elementos biológicos, ecológicos y culturales comprometidos en la fase final de la evolución humana y que marcan el tránsito entre la hominización y la humanización. Existen teorías que pretenden integrarlos en un modelo de *interrelaciones* que incluyen múltiples aspectos, de los que podemos destacar los siguientes:

1. Postura y locomoción erecta (permite la liberación de las manos y su utilización para la manipulación y construcción).
2. Expansión del cerebro (con una inflexión máxima desde hace medio millón de años, triplicando su capacidad y complejizando su estructura...).
3. Inmadurez biológica y retraso de la ontogenia (que podría relacionarse con un proceso de inacabamiento, de moldeabilidad, de juvenalización y de capacidad de aprendizaje permanente (K. Lorenz)).
4. Organización de la caza (probablemente en relación con cambios ecológicos, favorecería el desarrollo de capacidades intelectuales, técnicas y de cooperación social).
5. Uso y fabricación de instrumentos (en un nivel muy diferenciado del de los animales superiores, usando un instrumento para fabricar otro, según normas, realimentando las capacidades cerebrales, estableciendo una íntima relación entre hacer y conocer y en una "polémica dialogadora" con la realidad (Lorenz) que define la acción humana frente a la respuesta instintiva del animal).
6. Comunicación simbólica (probablemente dependiente de modificaciones neuromotrices en su origen). Una vez adquirido el poder de simbolización articulada los grupos mejor dotados para su empleo adquieren una ventaja insuperable para su organización y supervivencia, además de favorecer la evolución del sistema nervioso central y del desarrollo de un tipo específico de inteligencia dueña de inmensos poderes (J. Monod)).
7. Organización social (potenciados los vínculos sociales y familiares a través del desarrollo de las capacidades de designación y señalización recíproca fónica y gestual, y de una forzosa división del trabajo, parece que el camino de la hominización quedaba definitivamente traspasado) (Pinillos).

Este mismo autor, en su libro sobre la mente humana, considera las características anteriormente mencionadas como propias de la etapa final de la constitución del género homo como entidad biológica madura. A partir de ella se inicia una actividad que carecía de precedentes en la historia de la vida: la actividad cultural, una nueva manera de existir que separaría definitivamente al hombre de todas las demás especies.

- Documento 6:

"Además de la herencia biológica el ser humano pasa a otros miembros de la especie una herencia cultural. La herencia cultural se basa en la transmisión de información a través de un proceso —la enseñanza, enten-

didada en sentido amplio— que es independiente del parentesco biológico. (...) La cultura significa en este caso todo lo que la humanidad conoce o hace como resultado de haberlo aprendido de otros seres humanos. El mecanismo de transmisión no son las células sexuales, sino la comunicación directa, oral o gesticular y cualesquiera medios de comunicación. La cultura le permite al ser humano acumular y transmitir sus experiencias a través de las generaciones, algo que es imposible a los demás animales...

La adaptación de una especie a su ambiente es el proceso principal que mueve y dirige la evolución biológica. La adaptación ocurre debido a la selección natural, es decir, debido a la reproducción diferencial de las variantes genéticas existentes en la especie. En el ser humano, y sólo en él, la adaptación al ambiente se puede llevar a cabo también por medio de la cultura. La cultura es, de hecho, un método de adaptación considerablemente más eficaz que el mecanismo biológico por dos razones principales: por ser más rápido y por ser más poderoso. Una mutación genética favorable surgida en un individuo humano necesita de gran número de generaciones para poder ser transmitida a una porción considerable de la especie. Por el contrario, un descubrimiento científico o técnico puede ser transmitido a toda la humanidad en una generación o menos. El poder superior de la adaptación cultural aparece cuando se considera que durante los últimos milenios la humanidad ha adaptado el ambiente a sus genes mucho más frecuentemente que sus genes al ambiente... El descubrimiento del fuego y el uso de vestido y refugio han permitido al ser humano extenderse por toda la Tierra sin necesidad de mutaciones que le adaptaran...

¿Continúa actuando la selección sobre la humanidad actual? La selección natural es simplemente la reproducción diferencial de variantes alternativas. Por tanto actuará sobre la humanidad si los portadores de ciertas constituciones genéticas tienen mayor probabilidad de dejar más descendientes que los portadores de otros genotipos... Es posible que la selección natural disminuya de intensidad en el futuro, pero no desaparecerá del todo. Los cambios culturales —como el desarrollo de la agricultura, la migración del campo a la ciudad y de país a país, la contaminación ambiental y otros muchos— crean nuevas presiones de selección...

¿Cuál es el futuro biológico de la humanidad? La evolución biológica está guiada por la selección natural... La selección natural no tiene objetivos, pero el hombre sí los tiene. La humanidad es la única especie biológica consciente de su evolución y tiene, además, el poder de moldearla de acuerdo con sus propios intereses. La dirección de su evolución constituye una cuestión ética de gran importancia para la humanidad actual."

(Ayala, F. Recogido de *La naturaleza inacabada*. Salvat: Barcelona, 1987).

Actividad 6:

- Haz un esquema o resumen del contenido de los dos textos.
- Completa el proceso de reconstrucción que has apuntado en la actividad anterior con la nueva información.
- ¿Qué relación existe entre los procesos de evolución biológica y cultural, tal como se exponen en los textos?

- Pon un título al documento 6 y formula alguna pregunta que su lectura te sugiera.
- ¿Consideras que es necesario incluir algún otro aspecto o factor para explicar las características específicas del ser humano tal como hoy se piensa a sí mismo?

Actividad alternativa/complementaria:

Elabora una exposición sobre el proceso evolutivo humano, valorando la incidencia que en el mismo tienen los factores biológicos y culturales.

Actividades para evaluación

1. Completa la siguiente expresión y justifica tu respuesta. Posteriormente, contrástala con las respuestas que hayan dado tus compañeros, razonando la tuya, ampliándola, revisándola, etc.
“Considero que x es un ser humano si y sólo si...”
2. Teniendo en cuenta lo que has aprendido sobre el proceso evolutivo humano, comenta las afirmaciones del siguiente texto:
“Del tiempo inmensurable de la evolución surgió el hombre... Por primera vez en la historia de la Tierra la selección natural había modelado una especie de organismos capaces de pensar y analizar... Acababa de aparecer una especie capaz de aprender a modificar el medio y amoldarlo, en cierta medida, con arreglo a sus propios deseos conscientes. (...) Descubrió medios de combatir algunas de las restricciones impuestas por su habitat y de amortiguar los más rudos impactos de la selección natural sobre su propia especie... Comparadas con los cambios introducidos por la selección natural, las modificaciones en las técnicas humanas (...) eran transmitidas culturalmente, mediante el ejemplo y la expresión oral. Con la invención del lenguaje dio comienzo la evolución cultural, no anulando la evolución biológica, sino superponiéndosele y, merced a su curso más rápido, oscureciendo casi los efectos de la otra forma más antigua de evolución.” (Luria. *La vida, experimento inacabado*. Alianza. Pags. 139-140).
3. Actividad de aplicación: Ante un cambio radical climático o en la composición del aire que respiramos ¿qué tipo de respuestas crees que generaría el ser humano? Explica en qué razones apoyas tu contestación.

EL SER HUMANO: NATURALEZA Y CULTURA

- Hasta este momento hemos visto al ser humano frente a lo que no es él con el fin de destacar su especificidad, así como la génesis de lo humano en el proceso de relaciones complejas entre factores biológicos y culturales. De este modo, el ser humano se nos presenta dotado de una doble dimensión: natural y cultural. Pero, por otra parte, si los seres humanos que conocemos, o de los que tenemos referencias, son tan diferentes unos de otros que cabe decir que **cada hombre es como los demás hombres, cada hombre es como algunos otros hombres, cada hombre es distinto de los demás**. ¿Cuál es la razón de sus semejanzas y sus diferencias? ¿Cuál es el peso que lo natural y lo cultural tienen en los rasgos y conductas específicamente humanos? Para

abordar estos problemas conviene tener claros conceptos que estaremos manejando a partir de ahora.

Actividad 7:

Reflexiona sobre las siguientes cuestiones y trata de llegar a alguna conclusión sobre ellas:

- Los rasgos y características que has considerado específicamente humanos ¿se desarrollan del mismo modo en cualquier tiempo y lugar?, ¿serían por lo tanto universales y necesarias?
- Alguien que poseyera esas características pero en otra anatomía muy diferente (un “huésped interplanetario”, un androide...) que pudiera y tuviera interés en participar activamente en nuestra sociedad, ¿sería un ser humano y se le aceptaría como tal?
- Afirmaciones tales como : “la adolescencia es una edad conflictiva y más difícil que cualquier otra”, “las mujeres son más pasivas e intuitivas que los varones”, “los niños son más imaginativos que los adultos”, etc. ¿podrían afirmarse de la misma forma para todo el género humano, en todas las épocas históricas?

Actividad 8:

En los documentos que has consultado hasta este momento aparecen los términos “naturaleza” y “cultura”, “natural” y “cultural”, que también pertenecen al lenguaje cotidiano. El estudio de estos términos exige su delimitación frente a otros con los cuales se contraponen y relacionan. Nuestro idioma posee un conjunto de términos que suelen utilizarse como contraposiciones y que podrían relacionarse con los anteriores: natural/convencional; natural/artificial; innato/adquirido; heredado/aprendido; necesario/contingente; universal/particular; permanente/histórico...

- Escribe algunas frases en las que aparezcan los términos “naturaleza” y “cultura”, “natural” y “cultural”.
- Busca algún sinónimo y antónimo de dichos términos.
- Relaciona con ellos los términos de las anteriores contraposiciones.
- Deduce, a continuación, las características que suelen asociarse a lo natural y a lo cultural.

• Documento 7:

Cuando los filósofos griegos tratan de dar una explicación racional sobre el hombre recurrirán al término “naturaleza” (physis) que ya habían utilizado para dar cuenta de los cambios que se producen en el universo, sin hacer depender dichos cambios de algo sobrenatural, de la voluntad de los dioses ni de ningún destino misterioso. En este sentido, el hombre es un ser natural porque forma parte de la Naturaleza. Además de esta acepción de naturaleza como el conjunto de los seres naturales, y en conexión con ella, distinguen un principio de movimiento y reposo que los seres naturales poseen frente a los seres artificiales, así como la “naturaleza de un ser”, aquello que es propio de ese ser frente a cualquier otro.

Junto a estas acepciones del término *physis*, los griegos establecieron la contraposición *physis-nomos*, lo que es "por naturaleza" frente a lo que es "por convención". La palabra *nomos* significó en Grecia el conjunto de creencias compartidas por una colectividad, lo convencional, las costumbres, los usos sociales de carácter normativo, las leyes por las que se rige una sociedad. En este sentido *nomos* llega a abarcar todo lo que puede ser considerado como cultural y, al contraponerlo con lo natural, les permitió reflexionar sobre el conjunto de su cultura. Así, el debate filosófico del siglo v a. de C. se centró en el análisis de la relación que existía o debería existir entre lo natural y lo cultural, por cuanto *physis* y *nomos* imponen leyes al hombre y si lo cultural reprime, en mayor o menor grado, lo natural cabe preguntarse si es un progreso o un freno la superación del estado de naturaleza. Esta contraposición naturaleza-cultura volverá a convertirse en eje de la reflexión cuando la modernidad se plantee cuál debe ser el mejor modo de gobierno para una sociedad, qué es una sociedad justa, cuál es el origen y la naturaleza del poder o de las desigualdades sociales, etc.

- Documento 8

El término *cultura* procede del latín *colo*: cultivar y, en primer lugar, parece claro que cultura significa aquel modo de realidad no directa ni espontáneamente producido por la Naturaleza. En segundo lugar implica por lo menos un doble aspecto: la actividad que los grupos humanos desarrollan, en cada área y en cada tiempo, al poner en marcha las posibilidades inscritas en su indeterminación, en su no encontrarse hecho por naturaleza, y los productos objetivos de esa actividad (los valores, las normas, las ciencias, el arte, las instituciones...).

"La realidad pura y simple para el ser humano es la esfera de lo cultural, no la de lo natural, que viene a ser un presupuesto —hipotético— cargado de enigmas... Y es dejarse llevar del mito del "buen salvaje" negar realidad a lo cultural y depreciarlo para centrarse en algo que no podemos conocer directamente, cuando pueden a simple vista apreciarse dos planos constitutivos de la realidad para el hombre: la Naturaleza y la Cultura (...) pero de modo que esto último adquiere un relieve mucho mayor que lo primero para la vida humana."

(Tomado de Cencillo, L. *Antropología cultural y psicológica*. Publicaciones del Seminario de Antropología de la Universidad Complutense. Madrid, 1973. Págs. 22-26).

Actividad 9:

- Identifica y explica con tus propias palabras las diversas acepciones de naturaleza y cultura que aparecen en los dos textos.
- Revisa tus definiciones de naturaleza y cultura a partir del contenido de los documentos 7 y 8.
- Trata de deducir a qué se refiere la expresión "mito del buen salvaje".
- Expón con tus propias palabras y comenta la tesis que sobre la cultura expone el autor del documento 8.
- En el debate sobre si la cultura es un progreso o una traba para la naturaleza humana ¿cuál sería en principio tu posición?

Actividad 10:

— Se denomina “niños salvajes” a aquellos que, por causas diversas, viven desde edad temprana sin contacto con otros seres humanos. Solos o atendidos por animales (osos, lobos, perros, etc.) logran sobrevivir hasta que son localizados de forma casual. El niño oso de Lituania, Amala y Kamala, Kaspar Hauser y Victor de l’Aveyron son los más famosos de la cincuentena de casos conocidos.

Algunos pensadores han considerado que el hombre es bueno por naturaleza y que es la vida en sociedad la que nos corrompe moralmente. De acuerdo con esta teoría quizás podría afirmarse que los niños salvajes, que han crecido sin estar expuestos a la maldad social, tendrían valores morales superiores a los nuestros.

Reflexiona sobre el tema, imagínate la situación de uno de esos niños y expresa tu opinión, justificándola en lo posible, sobre los siguientes aspectos del “niño salvaje”:

- Características físicas (fortaleza...).
- Valores morales (bondadoso, ingenuo...).
- Capacidades intelectuales (lenguaje, razonamientos).
- Capacidades sentimentales (amor, amistad, afectividad, etc.).
- Características psicológicas (agresividad, timidez).

• Documento 9:

El texto que se presenta a continuación está elaborado a partir del informe redactado por J. Itard, pedagogo francés encargado de la educación de Victor del Aveyron.

“Un niño de unos once o doce años, que tiempo atrás había sido avistado completamente desnudo por los bosques de La Caune a la búsqueda de bellotas y raíces de las que se alimentaba, fue descubierto hacia final de 1799 por unos cazadores” ...En París multitud de curiosos esperaban ver el asombro del muchacho ante el espectáculo de la gran ciudad y consideraban que en cuestión de pocos meses escucharían de sus propios labios la narración de su triste vida pasada...”Y ¿qué se vio en lugar de ésto? Una pobre criatura presa de movimientos espasmódicos y a ratos convulsivos, que se agitaba de una parte a otra en un incesante balanceo, que mordía y arañaba a cuantos hacían por atenderla, ajena a todo, incapaz de parar la atención en cosa alguna”... Del informe médico realizado en ese momento, dice Itard que el aspecto que ofrecían las funciones sensoriales se hallaba bastante por debajo de algunas de nuestras especies zoológicas domésticas: los ojos sin fijeza ni expresión no saben distinguir entre un objeto de bulto y una simple pintura; el oído tan insensible a los ruidos más fuertes como a la más emotiva melodía; el órgano de la voz en el estado de mudez más absoluto... privado de discernimiento, negado a la memoria... su existencia quedaba reducida a una vida puramente animal.

Después de cinco años de observaciones y trabajo intenso para su educación, Itard presenta un informe sobre los progresos realizados con respecto a las funciones sensoriales, intelectuales y morales. “Enseñado a distinguir por el tacto un objeto redondo de uno plano, por los ojos un papel

encarnado de uno blanco, por el gusto un licor agrio de uno dulce, había aprendido al propio tiempo a distinguir entre sí los nombres que designan estas percepciones, pero sin reconocer el valor representativo de que son portadores esos signos". Y así, sólo tras ímprobos esfuerzos, Víctor consiguió aprender el carácter general de las palabras (el término "libro" no sólo hace referencia al libro concreto con el que lo identificó al principio, sino a un conjunto de cosas que se parecen, aunque no son iguales y que denominamos libros), pasando a reconocer los objetos no sólo bajo la consideración de sus diferencias, sino también de sus semejanzas... Sin embargo, a pesar de todos los trabajos de preparación y adiestramiento de sus órganos vocales... no consiguió aprender a hablar.

En el desarrollo de sus facultades afectivas y morales Víctor consigue pasar de una situación similar a la de un niño de días, que sólo se interesa por la cantidad de alimento que se le proporciona, "al placer de obsequiar a quienes ama e incluso en anticiparse a sus deseos en los pequeños servicios que le es dado ofrecer... en la satisfacción al superar algún obstáculo... e incluso en la adquisición del valor moral de la justicia..."

"Más sorprendente me parece su indiferencia por las mujeres, aún en medio de las impetuosas alteraciones de una pubertad muy pronunciada... Así, lo he visto en una reunión de mujeres ir a sentarse a la vera de una de ellas, como buscando alivio a su ansiedad y pellizcarle delicadamente la mano, los brazos y las rodillas, hasta que sintiendo sus inquietos deseos acrecentarse y no entreviendo un término posible al desasosiego de sus emociones, mudaba de repente su actitud y se volvía hacia otra, con la que repetía el mismo comportamiento..." Cuando Itard reflexiona sobre este hecho se da cuenta de que no puede equiparar a Víctor con un adolescente ordinario "ya que el acuerdo de los gustos con las necesidades no podía darse en una criatura a la que la educación no había enseñado a distinguir un varón de una mujer y a quién sólo las sugerencias del instinto dejaban vislumbrar tal diferencia, sin que le fuese dado el aplicarlas a su situación."

(Itard, J. *Victor de l'Aveyron*". Alianza: Madrid, 1982, págs. 12-95).

- Documento 10.

"La sociedad también interviene directamente en el funcionamiento del organismo, sobre todo con respecto a la sexualidad y a la nutrición. Si bien ambas se apoyan en impulsos biológicos, estos impulsos son sumamente plásticos en el animal humano. El hombre es impulsado por su constitución biológica a buscar desahogo sexual y alimentos. Pero dicha constitución no le indica *dónde* buscar satisfacción sexual ni *qué* debe comer..."

La sexualidad y la nutrición se canalizan en direcciones específicas, socialmente más que biológicamente, y esta canalización no sólo impone límites a esas actividades, sino que afecta directamente a las funciones del organismo. Así pues, el individuo exitosamente socializado es incapaz de funcionar sexualmente con un objeto sexual "impropio" y tal vez vomite cuando se le ofrece un alimento "impropio".

(Berger y Luckmann. *La construcción social de la realidad*, pag. 213, Amorrortu: Buenos Aires, 1984).

Actividad 11

- Contrasta y revisa las respuestas que has dado en la actividad anterior, después de la lectura de los documentos 9 y 10.
- Busca el término “socialización” y explica qué sería un individuo “exitosamente socializado”.

Actividad 12

Te proponemos terminar este apartado con un ejercicio de introspección:

- Si tuvieras que hacer una descripción de ti mismo, piensa qué aspectos considerarías innatos y cuáles adquiridos. Haz una relación de hábitos, conductas, valores, sentimientos, conocimientos, etc. que consideres que no poseen carácter cultural y otra de aquellos que creas que los has aprendido, especificando de quién y cómo.
- Pasando ahora a un nivel general ¿cómo describirías al ser humano desde el punto de vista de la relación naturaleza-cultura?
- Si escuchas o lees la expresión “naturaleza humana” ¿a qué piensas que hace referencia?

Actividad de evaluación

“La razón por la cual el hombre es, más que la abeja o que cualquier otro animal gregario, un animal social es evidente: la naturaleza, como solemos decir, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra (logos). La voz es signo de dolor y de placer, y por eso la tienen los demás animales, pues su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer y significársela unos a otros; mientras que la palabra, por su parte, sirve para manifestar lo conveniente y lo nocivo, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del hombre el tener, él sólo, el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, así como de las demás cualidades de esta índole, y es la comunidad de estas cosas lo que constituye el hogar y la ciudad.”

(Aristóteles. *Política*, I, 2, 1253a).

- Identifica y explica los significados del término “naturaleza” que aparecen en el texto.
- Extrae las tesis más importantes del texto y coméntalas teniendo en cuenta lo aprendido sobre las diferencias entre el ser humano y otros seres vivos.
- Clasifica en dos apartados los contenidos que se vinculan con lo natural y lo cultural.
- Explica con tus propias palabras el sentido de la frase “y es la comunidad de estas cosas lo que constituye el hogar y la ciudad”.
- ¿Cuál es la razón en la que se apoya el autor, en este texto, para afirmar que el hombre es un animal social?, ¿estarías de acuerdo con esa tesis? Razona tu respuesta.

EL HOMBRE COMO CONSTRUCTOR DE UN PROGRAMA

- En los documentos anteriores hemos visto al ser humano como no pre-determinado biológicamente; pero si la importancia de lo aprendido es tan grande como muestran algunos de los textos ¿será la cultura, la educación y el aprendizaje lo que nos determine? ¿Hasta qué punto al interiorizar los modelos y pautas que se nos imponen socialmente podemos seguir afirmando nuestra libertad? Estas serán las cuestiones que abordaremos en el siguiente apartado.

- Documento 11

“(Las instituciones sociales) canalizan las acciones humanas de forma muy semejante a la manera en que los instintos canalizan la conducta animal (...) proporcionan maneras de actuar, por medio de las cuales la conducta humana es modelada y obligada a marchar por los canales que la sociedad considera los más convenientes. Y este truco se lleva a cabo haciendo que estos canales le parezcan al individuo los únicos posibles.”

(P. L. Berger. *Introducción a la sociología*, pág 126. México, 1971).

- Documento 12

“Cuando yo cumplo mis funciones de padre, esposo, o ciudadano ejecuto los compromisos que he contraído, ... deberes que son definidos fuera de mí y de mis actos, en el derecho y en las costumbres. Aun cuando están de acuerdo con mis propios sentimientos y sienta interiormente su realidad, ésta no deja de ser objetiva: porque no soy yo quien los ha hecho, sino que los he recibido por medio de la educación. (...)”

De la misma manera, hablando de las creencias y prácticas religiosas, el fiel las ha encontrado hechas por completo al nacer: si existían antes que él, es claro que existen fuera de él. El sistema de signos de que me sirvo para expresar mis sentimientos, el sistema de monedas de que me sirvo para pagar mis deudas, los instrumentos de crédito que utilizo en mis relaciones comerciales, las prácticas seguidas en mi profesión, etc., funcionan independientemente del uso que yo hago de todo ello.... Estos tipos de conducta o de pensamiento no solamente son exteriores al individuo, sino que están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se le imponen quiera o no quiera. Sin duda, cuando yo estoy completamente de acuerdo con ellos, esta coacción no se hace sentir o lo hace levemente y por ello es inútil. Pero (...) se afirma desde el momento en que intento resistir.”

(E. Durkheim. *Las reglas del método sociológico*. Orbis: Madrid, 1974. págs 32-35).

Actividad 13

- Tomando como ejemplo de institución social la familia, explica con tus palabras el contenido del documento 11.
- ¿Qué tiene en común con el documento 12?
- ¿Hasta qué punto crees que cada individuo es un producto de la educación que ha recibido y de la sociedad donde vive?

- Documento 13

“Cabe decir, en consecuencia, que la construcción de la identidad personal, el proceso de “llegar a ser alguien” pasa ineludiblemente por dos momentos. El primero es *la integración en la realidad social presente*. El segundo, *la memoria del pasado*.

Es preciso pertenecer a una comunidad y aceptar el lenguaje, los símbolos, las instituciones, ideas y valores que ella reconoce. Es más, la identidad se va construyendo por la integración consecutiva en diversos grupos: la familia, la escuela, la iglesia, el partido, las corporaciones profesionales, las asociaciones deportivas, benéficas, recreativas, culturales... Pero no basta la integración presente en la realidad. En la mayoría de las existencias y de los proyectos colectivos se producen cambios... Para mantener la unidad en el seno de todas las metamorfosis, es imprescindible la memoria que enlaza el pasado y el presente...

La memoria es imprescindible para construir identidades, pero —insisto— también es imprescindible la integración en el grupo o grupos, el reconocimiento social. El individuo y el grupo se refuerzan mutuamente en el proceso de formación de la identidad personal o colectiva. Hace falta que existan identidades nacionales, étnicas, profesionales, ideológicas, religiosas, para que los individuos las adquieran y, por decirlo así, se adscriban a ellas, escojan, entre lo que se les ofrece, quiénes quieren ser.”

(Camps, V. *Virtudes públicas*, Espasa Calpe: Madrid, 1990, págs. 173-175).

- Documento 14

“La condición del hombre es, en verdad, estupefaciente. No le es dada e impuesta la forma de su vida como le es dada e impuesta al astro y al árbol la forma de su ser. El hombre tiene que elegirse en todo instante la suya. Es, por fuerza, libre. Pero esta libertad de elección consiste en que el hombre se siente íntimamente requerido a elegir lo mejor y qué sea lo mejor no es ya cosa entregada al arbitrio del hombre. Entre las muchas cosas que en cada instante podemos hacer, podemos ser, hay siempre una que se nos presenta como la que tenemos que hacer, tenemos que ser; en suma, con el carácter de necesaria. Esta es lo mejor. Nuestra libertad para ser esto o lo otro no nos libera de la necesidad.... Toda vida humana tiene que inventarse su propia forma. Podemos decir por ello que la vida humana es, por lo pronto, faena poética, invención del personaje que cada cual, que cada época tiene que ser. El hombre es novelista de sí mismo.”

(Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo*, págs. 30 y 31 Alianza Editorial: Madrid, 1923).

Actividad 14

— Extrae las ideas más importantes de los dos textos.

— Explica con tus palabras el significado de las frases: “La identidad se va construyendo por la integración consecutiva en diversos grupos: la familia, la escuela, la iglesia, el partido...” y “La memoria es imprescindible para construir identidades”.

- Compara la actividad de un novelista con la de la construcción de tu propia vida.
- Señala las diferencias que encuentras en los textos de este apartado acerca de la libertad humana.
- Busca argumentos para defender cada una de las posiciones que se mantienen en ellos.

Actividad 15. Síntesis-evaluación.

Partiendo de lo que has estudiado desde el principio de este tema, explica de forma razonada la existencia de semejanzas y diferencias entre los seres humanos, utilizando para ello los conceptos introducidos hasta ahora (naturaleza, educación, libertad, etc.).

Actividad de evaluación complementaria:

— Siguiendo las indicaciones oportunas realiza una breve composición sobre la frase: "El hombre no posee propiamente naturaleza, sino historia", utilizando para ello la información adquirida a lo largo de este apartado y la que puedas conseguir por tus propios medios.

La construcción de la identidad en la relación con la Naturaleza y con los otros

Contenidos

Conceptuales

- Modos de relación del ser humano con la Naturaleza.
- Conexión entre los modos de relación con la Naturaleza y la concepción que el hombre tiene de la Naturaleza y de sí mismo en relación con ella.
- Valores y modelos de vida que subyacen en nuestro trato con la Naturaleza.
- Identificación de grupos con identidades distintas.
- Análisis de los distintos modos de relación con sujetos con identidad distinta de la nuestra ("los otros").
- Conexión entre nuestro trato con "los otros" y nuestra manera de comprenderlos.
- El papel de las preconcepciones y de las expectativas en las relaciones sociales.
- Nuevas formas de ver (comprender) a "los otros" que permita un trato más tolerante y solidario.

Procedimentales

- Elaboración de síntesis a partir del trabajo con textos.
- Realización de debates organizados sobre cuestiones previamente analizadas.
- Aplicar lo aprendido a la resolución de conflictos de valores.
- El análisis histórico como instrumento que ayuda a comprender el presente.
- Aplicación de un esquema o modelo a contextos y situaciones diferentes de aquellas de las que se ha extraído.
- Análisis de situaciones conflictivas actuales para identificar modos de pensar y actuar discriminatorios, intolerantes, etc.
- Análisis del lenguaje como medio de detección de actitudes y concepciones.

Actitudinales

- Valorar las consecuencias derivadas de las diferentes actitudes hacia la Naturaleza.
- Valorar algunas de las propuestas éticas contemporáneas referidas a las decisiones y comportamientos individuales y colectivos en relación con nuevas formas de vida y relación con la Naturaleza y los otros.
- Aprecio de la tolerancia y de la solidaridad.
- Respeto a las diferencias y a la dignidad de los seres humanos.
- Sensibilización ante la forma en que los prejuicios influyen en nuestro trato con los demás.

Orientaciones y materiales para el profesor

Este apartado comprende dos cuestiones muy diferentes: la relación con el medio natural y la relación con los otros.

El tratamiento de este apartado (o de uno de sus dos epígrafes), su extensión y profundización, dependerá del interés que cada uno de ellos despierte, tanto en el profesor como en alumnos, así como de las decisiones que se hayan tomado sobre la temporalización de la unidad didáctica en el conjunto de la programación. En este sentido, se podrá utilizar todos o parte de los materiales que se incluyen.

La relación con la Naturaleza:

Esta relación puede abordarse a partir de diversas perspectivas: geográfica, biológica, ecológica, etc. Desde el saber filosófico se pretende analizar dicha relación como manifestación de la concepción que el ser humano tiene de sí mismo y de la propia Naturaleza, así como de unos determinados valores y estilos de vida. Se trata de recoger bajo formulaciones actuales y próximas al alumno el problema del "lugar del hombre en el cosmos". ¿Qué concepción tenemos de la Naturaleza?; ¿somos parte de ella o algo externo y superior a la misma?; ¿son los seres naturales meros instrumentos al servicio del hombre?; ¿pueden establecerse límites a la explotación de la Naturaleza por parte del género humano en función de valores éticos, estéticos, sociales, etc.? Estas preguntas y las respuestas a las mismas constituyen las cuestiones centrales de este apartado. Se pretende con ello que el alumno profundice y lleve a cabo un tratamiento sistemático, desde una perspectiva filosófica, de un problema que, seguramente conoce desde otras ciencias y los medios de comunicación.

Para comenzar, se retoma el concepto de "naturaleza" tratado en la actividad 8, definiéndolo ahora a partir de un texto, en oposición a lo artificial, con el fin de determinar la igual o desigual relación que el ser humano ha de establecer con ambos. Esta primera actividad permite al alumno desarrollar destrezas tales como la observación, descripción, clasificación, comparación y valoración.

Nuestra relación con la Naturaleza se plantea en el punto 2.1.1. a partir de tres modelos que, entendidos como tipos ideales, resumen las diferentes formas en que aquella puede plantearse: sacralización, instrumentalización y ecologismo. Los documentos 2, 3 y 4 se presentan como expresiones de cada uno de ellos. El alumno debe mostrar y desarrollar su capacidad para realizar una lectura comprensiva y análisis de los mismos, procediendo a explicar los términos y conceptos y reconocer los problemas y tesis que allí aparecen.

En la actividad 5 el alumno debe proceder a seleccionar información, clasificarla, sistematizarla y utilizarla en el análisis de diferentes tesis filosóficas. A tal fin rellenará el cuadro que allí aparece, poniendo de manifiesto:

- La concepción sobre el ser del hombre y de la naturaleza que en ellos subyacen.
- El sistema de valores y modelo de vida que reflejan.
- EL contexto social, económico y político en el que surgen.
- Las consecuencias que derivan del tipo de relación que se establece.

El profesor, en función de las capacidades detectadas en los alumnos para abstraer y trabajar con modelos, puede facilitar la actividad presentando el cuadro semi-elaborado. Por ejemplo:

Cuadro resumen	Modelo 1. Sacralización	Modelo 2. Instrumentalización	Modelo 3. Ecologismo
A. Concepción de la Naturaleza y del hombre en su relación con ella.	Concepción biocéntrica. Consideración de la naturaleza como el ámbito de los dioses y los espíritus. El hombre aparece subordinado, respetuoso con la "madre naturaleza".		
B. Valores y modos de vida			El ser como más importante que el tener. Goce estético. Preocupación por el futuro. Solidaridad...
C. Problemas a los que intenta dar respuesta. Modelos sociales, económicos y políticos con los que se encuentra en conexión.		Desarrollo científico y técnico. Crecimiento demográfico. Desarrollo de las comunicaciones... Aute del comercio y de la industria. Desarrollo de la producción y el consumo.	
D. Consecuencias a las que da lugar.	<ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos al desarrollo científico y técnico. • Conservación de animales y especies. • Mantenimiento de los recursos naturales. 		

También cabe la posibilidad de que el profesor complete la información de los alumnos facilitándoles la siguiente documentación complementaria, ya sea mediante exposiciones en clase, ya sea semielaborada a través de una esquema o tal como se presenta por escrito.

Documentación complementaria

Nuestro trato con la Naturaleza está en conexión con lo que pensamos que ella y nosotros somos. Así, una concepción antropocéntrica que considere al hombre como un ser plenamente diferenciado y superior al resto de la realidad, plantea sus relaciones con ésta en función de criterios de instrumentalización y dominio y concibe a los otros seres como medios a su servicio, que no poseen un valor en sí mismo sino tan sólo en función de los beneficios que le reportan.

Por el contrario, desde una perspectiva biocéntrica, el "homo sapiens" aparece como parte del todo natural. El tipo de relaciones se plantea a partir de criterios de equilibrios, de armonía y de la consideración de los otros seres como fines en sí mismos. El hombre aquí no es el dueño y señor del universo, sino a lo sumo, con palabras de Edward Kormondy, administrador y guardián a partir de su capacidad de conocimiento, reflexión y predicción. Este modelo, al que llamaremos ecológico, postula modelos de desarrollo que hagan compatibles el bienestar humano con el respeto a otros organismos vivos.

Existe una tercera posibilidad, que desde planteamientos biocéntricos como la anterior, sacraliza la Naturaleza: los bosques, los ríos, las montañas, los animales, aparecen como la morada y la materialización de fuerzas sobrenaturales, de espíritus y dioses. Las relaciones se plantean, pues, en términos de subordinación del hombre a la Naturaleza: el respeto absoluto a la Naturaleza, o al menos a determinados aspectos de ella (una especie animal, un lugar, etc.) condiciona, e incluso anula, la actividad científica, técnica, comercial, lúdica, etc. de los hombres.

La concepción que tenemos de nosotros mismos y de la Naturaleza, y la forma que establecemos de relación con ella, debe analizar en conexión con tres aspectos:

- a) El contexto social, económico y político en el que surgen: problemas sociales y económicos, modo de producción, comercio, vías y medios de comunicación, desarrollo científico y técnico, estado de la población, formas de energía, vías y medios de comunicación, los recursos naturales, el ocio. ... De esta manera, por ejemplo, el problema suscitado por el crecimiento demográfico en determinadas zonas lleva a intensificar los cultivos para poder atender las necesidades de alimentación, lo cual, a su vez implica la puesta en práctica de modos de producción basados en tecnologías y energías (utilización de abonos, pesticidas, riego intensivo, mecanización de los trabajos agrícolas...) más destructivas de la tierra que las puestas en práctica en otros momentos o en otros lugares.
- b) Los modelos de vida y los valores sociales y morales vigentes en una sociedad en un momento determinado. Así, tanto la concepción que se tenga sobre el consumo, la tecnología, el ocio, la religión, el trabajo, etc.,

como los valores que orientan la práctica (el ser frente tener, la preocupación por el futuro, la solidaridad, el vivir el presente, etc.) condicionan la manera de relacionarnos con la Naturaleza. Así, por ejemplo, el consumismo y el prestigio vinculado a la posesión de determinados bienes, impulsa la producción de los mismos, en ocasiones más allá de las posibilidades de nuestro planeta.

- c) Las consecuencias que se derivan de la opción seguida: impulso u obstrucción del desarrollo científico y técnico, pérdida-conservación del medio ambiente, extinción-conservación de las especies vegetales y animales, estado físico y psíquico de los seres humanos, cambios en su modo de vida... Así, la sacralización de la Naturaleza puede actuar de freno a la actividad científica y técnica: la Naturaleza es obra de los dioses y todos aquellos que intenten conocerla y transformarla actuarán contra los mandatos divinos. Al mismo tiempo, es evidente que esta actividad favorece la conservación del medio ambiente: animales que no pueden ser cazados, lugares que las vías de comunicación no pueden profanar, etc.

Para el desarrollo de esta información complementaria el profesor ha de tener en cuenta que los modos analizados de relacionarnos con la Naturaleza están presentes tanto en la historia de la humanidad como en la actualidad, por lo que puede elegir entre un planteamiento diacrónico y/o sincrónico. Asimismo, aunque una correcta comprensión de los modelos exige tener en cuenta los diferentes aspectos mencionados, conviene profundizar en aquellas cuestiones que son más susceptibles de un planteamiento filosófico tales como la consideración del ser de los entes naturales, los valores, etc. y tratar más superficialmente los aspectos económicos, demográficos, ecológicos, etc.

La actividad 6 posibilita que el alumnado ponga en juego la capacidad para confrontar y valora los diferentes modos de relacionarnos con la Naturaleza y opte, de manera razonada, por alguno de ellos, aplicando críticamente la información obtenida. Con el fin de facilitar la participación se podría llevar a cabo un debate en pequeños grupos con una posterior puesta en común.

En el apartado 2.1.3. se pretende que el alumno realice una reflexión crítica sobre los modelos de vida vigente en las sociedades industrializadas, analice las consecuencias presentes y futuras derivadas de nuestra relación con la Naturaleza y valore algunas de las propuestas que se ofrecen para su solución.

Los documentos están secuenciados en función de su dificultad; así, los primeros textos abordan los problemas desde una perspectiva meramente económica o política, mientras el documento 6 lo hace desde una posición filosófica.

Con la actividad de evaluación se pretende comprobar que el alumno es capaz —criterio de evaluación 9— de aplicar los conocimientos adquiridos al análisis y valoración de una situación problemática, en la que entren en juego formas distintas de entender la acción humana en su relación con la Naturaleza —criterio de evaluación 7—, poniendo de manifiesto los intereses y valores que subyacen en las distintas propuestas y opte de manera argumentada por alguna de ellas.

La relación con los “otros”

En el apartado 2.2. pasamos del análisis de la relación del ser humano con su entorno natural al análisis de su relación con sus semejantes, otros seres humanos. Así, en la actividad 10, empezamos por identificar grupos humanos con una identidad distinta. En virtud de una organización en función de su mayor o menor extrañeza el alumno podrá distinguir distintos modos de ser humano: desde las culturas asiáticas, pasando por la musulmana, hasta gitanos o subculturas juveniles, tales como punkies, rockers, etc.

Para profundizar en el análisis de los distintos modos de relación que son posibles con los otros, se provee al alumnado de un esquema de análisis de dicha relación. Dicho esquema que aparece formulado en la actividad 13, se explicita a través de su aplicación a un caso histórico en el documento 8, extraído del libro Tz. Todorov *El descubrimiento de América. El problema del otro*. En este esquema se ofrece una doble perspectiva que es abordada respectivamente en las actividades 11 y 12. Se trata, en primer lugar, de ver cómo y hasta qué punto nuestros intereses, prejuicios y preconcepciones influyen y determinan nuestra manera de ver y comprender a los demás. Es justamente ésta la idea que aparece en los textos de Colón y Las Casas, y que el alumno debe esforzarse por actualizar. En las relaciones humanas cotidianas encontramos múltiples ejemplos de esta actividad: el enamorado/a con su amante, los padres con sus hijos, el autóctono frente al extranjero, etc. Si bien dicha influencia resulta inocua en los casos mencionados no lo es, sin duda, en los casos de conflicto intercultural.

En segundo lugar, este análisis permite poner de manifiesto (actividad 12) conexiones entre conocimiento y acción, o más concretamente cómo la manera de comprender, conocer y ver a los otros condiciona nuestra manera de relacionarnos con ellos. Según Todorov el reconocimiento de la igualdad puede conducir a un trato asimilacionista y el reconocimiento de la diferencia a las formas más duras de colonialismo. Se trata de que el alumno relacione dichas conexiones con los grupos humanos, con identidades distintas de las nuestras, previamente detectados. La cuestión es contrastar su análisis de las relaciones interculturales con la que ofrece el propio esquema (actividad 13). Es importante que a través de las actividades mencionadas vayan apareciendo nuevas vías de trato con los otros, vías que pueden encontrar refrendo posteriormente en algunos textos (apartado 3), en los que debe quedar como una tarea a realizar histórica e individualmente: la apertura al otro.

En todo caso, el profesor puede abordar otros posibles objetos de análisis de relaciones problemáticas (sexismo, xenofobia, relaciones interculturales, etc.) con los otros, en función de sus intereses y necesidades o del contexto. En cualquiera de ellos se puede concluir de manera análoga al que hemos mostrado dos caminos que conducen de igual modo a la dominación, que son igualmente fruto de la incompreensión del otro. O bien lo percibimos como diferente de nosotros y entonces no lo consideramos como igual, sino como inferior/superior, o si lo consideramos como igual no lo reconocemos su diferencia y se produce su asimilación.

Podría plantearse en este punto 2 la conexión con el ámbito del conocimiento, tanto respecto a las Ciencias de la Naturaleza en el primer apartado, como con

la Ciencias Sociales en el segundo. Por otra parte, las cuestiones relativas a la instrumentalización permiten conectar con los temas de la acción y la distinción entre racionalidad instrumental y moral.

Se abre en este punto, tanto para su primera como para la segunda parte, la posibilidad de tratamientos interdisciplinarios con otras asignaturas, como Ciencias de la Naturaleza, Geografía, Historia, Lengua (a través de la lectura de novelas donde los otros aparezcan como problema...) etc.

Documentación complementaria para el profesor en relación con los encuentros actuales con el otro

En relación con el tratamiento, apuntado anteriormente, de análisis de relaciones actuales que manifiestan situaciones de discriminación o desconocimiento de las diferencias, presentamos un ejercicio que podría ser complementario o alternativo de otros. Consiste en abordar la cuestión del sexismo que subyace en el lenguaje habitual a través de la lectura atenta de textos, atendiendo de este modo a uno de los objetivos marcados para esta asignatura: la atención a las desigualdades y discriminaciones.

La finalidad de este ejercicio consiste en identificar y analizar críticamente un hecho que está presente en nuestra tradición cultural y, particularmente en los documentos escritos: la ausencia y ocultación de la mujer a través del lenguaje.

El camino posible consiste en analizar fenómenos lingüísticos aparentemente neutros que ponen de manifiesto cómo la mujer no es nombrada cuando en realidad parecía que sí lo era. Es el caso de determinada utilización del genérico masculino, el genérico "hombre" y lo que se ha denominado "el salto semántico".

Podría comenzarse con una actividad de lectura y análisis de un texto como la frase siguiente de W. Shakespeare en *Cuento de invierno*:

"Me gustaría que no existiera la edad de los 10 a los 23 años, o que la juventud durmiera durante ese período; porque no hay nada en medio de éste, sino el embarazar mujeres, contradecir mayores, robar, pelear..."

- ¿A quién parece referirse el texto hasta el primer punto y coma?
- ¿a quién hace referencia con el término "juventud"?
- La palabra "juventud" parece incluir a individuos de ambos sexos, sin embargo la utilización del término "mujeres" a continuación da la impresión de que no se estaba pensando más que en varones.

Esta "trampa del lenguaje" ha sido denominada "salto semántico".

"Un defecto lingüístico que ha pasado inadvertido hasta ahora en las sociedades hispanohablantes (y creo que también en muchas otras) es lo que he denominado en otra parte salto semántico, cuya causa reside en el sexismo de nuestra cultura.

Se trata del caso en que un hablante o escritor, al comienzo de una oración, se refiere a personas empleando un término de género gramatical masculino, en sentido no marcado, es decir, abarcando en su significado varones y mujeres, y a renglón seguido, el mismo contexto repite el empleo del término (en forma implícita o explícita), pero esta vez en sentido marcado, es decir, como relativo a varones exclusivamente. Este salto semántico constituye uno de los mecanismos más sutiles de discriminación sexual, al reforzar en nuestro subconsciente la injusta y tradicional identificación entre los conceptos varón y persona”.

(MESEGUER GARCIA, A. El País, 8-3-84).

La lectura de este texto con la explicación del “salto semántico” podría completarse con algún ejercicio de detección de “trampas lingüístico discriminatorias” y la reflexión y toma de conciencia de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, recogiendo además la importancia que al lenguaje se le ha dado en la definición de las características humanas.

Por otra parte, el debate sobre el origen natural o cultural de las diferencias puede ser retomando en este punto a través de las relaciones y diferencias entre sexo y género, su conexión con el aprendizaje de roles, la importancia de los prejuicios y estereotipos en la conformación de la identidad y su definición de lo masculino y lo femenino, etc.

A la posibilidad de revisar la documentación y textos utilizados en la unidad didáctica, desde la perspectiva de una mayor atención a la relación lenguaje y referente pensado, se pueden añadir textos como el siguiente, muy en la línea de los contenidos del punto 1 y que podría ser utilizado con la doble finalidad de ver una posición respecto a las relaciones naturaleza-cultura y como en determinados usos del lenguaje el término “humanidad” se concreta en “varón”.

“Para mostrar unos cuantos ejemplos de esta contradicción entre el esfuerzo de la humanidad por su destino moral y el seguimiento invariable de las leyes puestas en su naturaleza para el estado rudo y animal, expondré lo siguiente:

La época de la emancipación, esto es, la época del impulso y de la capacidad de la procreación, la ha colocado la Naturaleza entre los 10 y los 17 años: una edad en la que en el rudo estado de naturaleza, el muchacho se hace, al pie de la letra, varón, porque entonces puede subvenir a sus necesidades, procrear y alimentar también a la mujer y a la prole. La simplicidad de las necesidades le hace la tarea fácil; pero en un estado de cultura hacen falta para lo mismo muchos medios . . . de suerte que esa época suele fijarse en la vida ciudadana, unos 10 años más tarde por término medio; pero la Naturaleza no ha cambiado su período de madurez al compás del refinamiento social, sino que se atiende tenazmente a su ley, establecida para la conservación de la especie animal. De ahí surge una ruptura inevitable de las leyes de la Naturaleza por parte de las costumbres y, a su vez, otra de las costumbres por parte de la Naturaleza. Porque el hombre natural es, a cierta edad ya varón, mientras que el hombre civil (que no por eso ha dejado de ser natural) no es más que un muchacho y hasta un niño.”

(KANT, E. “Comienzo presunto de la historia humana” 1786. En *Filosofía de la Historia*. FCE. Págs. 90-91).

Materiales de trabajo para el alumno

La construcción de la identidad en la relación con la Naturaleza y con los otros

LA RELACION CON LA NATURALEZA

- El hombre es un ser natural, pero, al mismo tiempo, como hemos visto, a partir de un momento de la evolución se escapa a los dictados de la selección natural y se convierte en un ser distinto, con conciencia de sus diferencias, que desde la indeterminación construye su identidad en relación con la Naturaleza. Desde ese instante las relaciones con ésta no siempre van a ser de armonía. Muy por el contrario, en ocasiones adoptan formas de agresión y destrucción hasta tal punto que, en opinión del filósofo P. Feyerabend (1984), el principal problema actual, junto al de la paz entre los humanos, lo constituye la paz entre los humanos y todo el conjunto de la Naturaleza.

Seguramente habrás reflexionado sobre las causas técnicas, económicas, políticas, etc. de esta situación. Sin embargo, quizás no has pensado que ésta puede ser el reflejo del modelo de vida que hemos elegido, de los valores a los que damos prioridad, de nuestro concepto de nosotros mismos, de la propia Naturaleza y de cómo entendemos nuestra relación con ella. Puede que, en última instancia, la explicación esté en que, como dijo Ghandi, la Tierra es capaz de cubrir las necesidades de cada hombre, pero no su codicia. En las actividades que te presentamos a continuación te invitamos a que reflexiones sobre estas cuestiones.

Lo natural y lo artificial

- Documento 1

“Si yo tengo un auto que es una cosa hecha por el hombre, podría legítimamente proponer que la mejor manera de usarlo es no preocuparse jamás acerca de su mantenimiento y utilizarlo hasta que se estropee. Yo podría haber calculado que este es el modo más económico, y si mi cálculo es correcto nadie puede criticarme por actuar consecuentemente, porque no hay nada sagrado acerca de un objeto hecho por el hombre, como es un auto. Pero si yo tengo un animal, supongamos un ternero o una gallina, una criatura viva, ¿se me permite a mí tratarlos como si fueran sólo algo útil? ¿Puedo usarlos hasta acabar con ellos?

(E. F. Shumacher. *Lo pequeño es hermoso*, Ed. Hermann Blume, pág. 91, Madrid, 1990).

Actividad 1

— Las preguntas que se hace el autor al final del texto invitan a reflexionar sobre las diferencias entre los seres naturales y los artificiales. A partir de las conclusiones a las que llegaste en la actividad en la que se llevó a cabo una delimitación entre lo humano y lo animal y vegetal, señala todas las diferencias que

encuentres entre los seres naturales y los artefactos construidos por los hombres. Para ello rellena el siguiente cuadro:

	Semejanzas	Diferencias
Seres naturales		
Seres artificiales		

— Responde ahora a la pregunta que se formula en el texto acerca de si pueden tratarse de la misma manera a un coche y a un ternero. Razona la respuesta.

— ¿Consideras legítimo el sacrificio de animales en experimentos científicos de interés para la humanidad?

— En 1978 vio la luz la "Declaración universal de los derechos del animal". En uno de sus artículos se afirma que "todos los animales nacen iguales ante la vida y tienen el mismo derecho a la existencia". ¿Qué opinión te merece esta afirmación? ¿Tienen todos los animales los mismos derechos o unos más que otros? ¿En caso afirmativo, con qué criterios podrían establecerse las diferencias?

— ¿Consideras que también los vegetales tienen derechos? Razona la respuesta, sirviéndote de sus diferencias con los animales puestas de manifiesto en la actividad número 1.

Modelos de relación con la Naturaleza

- No existe un único modo de relacionarnos con la Naturaleza. Tanto históricamente como en la actualidad es posible encontrar al menos tres actitudes básicas: una que considera la Naturaleza como la encarnación de fuerzas sobrenaturales; otra que la convierte en un instrumento al servicio del hombre y la tercera que plantea la relación a partir de criterios de armonía, de respeto hacia lo natural. Sacralización, instrumentalización y ecologismo son los tres modelos a partir de los cuales vamos a desarrollar este apartado.

- Documento 2: *Sacralización de la naturaleza.*

"Entre los pueblos llamados "primitivos" la noción de naturaleza ofrece siempre un carácter ambiguo... pero es sobre todo el terreno en el que el hombre puede esperar entrar en contacto con los antepasados, los espíritus y los dioses.

En semejantes condiciones, no hay que asombrarse de que las técnicas, los objetos manufacturados, estén afligidos, en el pensamiento indígena,

de una suerte de desvalorización, en cuanto se trata de lo esencial; es decir, de las relaciones entre el hombre y el mundo sobrenatural. Tanto en la Antigüedad clásica y no clásica como en el folclore occidental y en las sociedades indígenas contemporáneas, se encontrarían innumerables ejemplos de proscripción de objetos manufacturados locales, o de objetos de introducción reciente, para todos los actos de la vida ceremonial y en los diversos momentos del ritual.

Si, por ejemplo, miserables comunidades indígenas de Estados Unidos, que comprenden apenas unas decenas de familias, se rebelan ante la perspectiva de expropiaciones que llevan aparejadas compensaciones de varios cientos, sino es que a veces varios millones, de dólares, es, según el testimonio mismo de los interesados, porque determinado terruño es concebido por ellos como una "madre", de la que no pueden deshacerse ni trocarla. Llevando aún más lejos este razonamiento, se han conocido poblaciones de recolectores de semillas silvestres (los Menomini de la región de los Grandes Lagos) perfectamente al corriente de las técnicas agrícolas de sus vecinos (los Iroqueses en este caso), pero que se negaban a aplicarlas a la producción de su alimento de base (el arroz silvestre), con todo y ser muy apropiado para el cultivo, por la razón de que les estaba prohibido "herir a su madre la tierra". En caso así, se trata por cierto de una prioridad de principio acordada a la naturaleza sobre la cultura, que nuestra civilización conoció también en el pasado, y que asciende a veces a la superficie en períodos de duda o de crisis, pero que, en las sociedades llamadas "primitivas", se plantea como un sistema de creencias y de prácticas muy sólidamente establecido."

(C. Levi-Strauss. *Antropología estructural*. Ed. Siglo XXI. Págs. 301-302.)

Actividad 2

- Asegúrate de que comprendes los siguientes términos del texto en función del significado que tienen en el mismo: pueblos "primitivos", naturaleza, sociedades indígenas contemporáneas, cultura, ceremonia, sistema de creencias y de prácticas.
- ¿Por qué las técnicas y los objetos manufacturados están proscritos en las comunidades que cita el texto para todos los actos de la vida ceremonial y en los diversos momentos del ritual?
- ¿Cuales serían los valores que llevan a los indígenas norteamericanos a rechazar varios millones de dólares a cambio de su terruño?
- ¿Podría ser nuestra época uno de esos períodos de duda o de crisis en los que la naturaleza prevalece sobre la cultura?
- Documento 3: Instrumentalización de la naturaleza.

"Pero tan pronto como adquirí algunas nociones generales de física y, comenzando a ponerlas a prueba en varias dificultades particulares, noté hasta dónde pueden conducir y cuánto difieren de los principios empleados hasta el presente, creí que no podría tenerlas ocultas sin pecar gravemente contra la ley que nos obliga a procurar el bien general de todos los hombres, en cuanto ello esté en nuestro poder. Pues esas nociones me

han enseñado que es posible llegar a conocimientos muy útiles para la vida y que, en lugar de la filosofía especulativa enseñadas en las escuelas, es posible encontrar una práctica por medio de la cual, reconociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros, de los cielos y de todos los demás cuerpos que nos rodean tan distintamente como conocemos los oficios varios de nuestros artesanos, podríamos aprovecharlos del mismo modo en todos los usos apropiados, y de esa suerte convertirnos como en dueños y poseedores de la Naturaleza. Lo cual es muy de desear no sólo para la invención de una infinidad de artificios que nos permitirían gozar sin ningún trabajo de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella."

(R. Descartes. *El discurso del método*. Alianza Editorial: Madrid 1982. Págs. 117-118).

Actividad 3

- Explica con tus propias palabras las tesis más importantes del texto.
- Recoge información sobre el contexto social, económico y político en el que vivió Descartes.
- Comenta desde la perspectiva actual la última frase del texto. ¿Consideras que hoy en día es posible mantener las tesis que Descartes formula en este punto?
- Documento 4: *Ecologismo*

"(La ciencia y la tecnología) tienen que abrir sus puertas a la sabiduría y, de hecho, incorporar sabiduría en su estructura misma. "Soluciones" científicas o técnicas que envenenan el medio ambiente o degradan la estructura social y al hombre mismo, no son beneficiosas, no importa cuán brillantemente hayan sido concebidas o cuán grande sea su mayores concentraciones de poder económico y ejerciendo una violencia cada vez mayor sobre el medio ambiente no representan progreso, son la negación de la sabiduría. La sabiduría requiere una nueva orientación de la ciencia y de la tecnología hacia lo orgánico, lo amable, lo no violento, lo elegante y lo hermoso (...). No tengo ninguna duda de que la actitud despiadada con la tierra y los animales tiene relación y es un síntoma de una gran cantidad de actitudes, tales como las producidas por un fanatismo por los cambios rápidos y una fascinación por las novedades (técnicas, organizativas, químicas, biológicas, etc.), que insisten en su aplicación mucho antes de que las consecuencias a largo plazo se hayan conocido ni siquiera remotamente. (...) Antes de que las políticas que tienen que ver con la tierra realmente cambien, tendrá que haber un gran cambio filosófico, por no decir religioso. No es un problema de qué es lo que podemos permitirnos afrontar, sino más bien qué es lo que elegimos para invertir nuestro dinero. Si pudiéramos retornar a un reconocimiento generoso de los valores meta-económicos, nuestros paisajes volverían a ser saludables y hermosos, y nuestra gente recobraría la dignidad del hombre que se sabe superior al animal, pero jamás olvida que *noblesse oblige*.

(E. F. Schumacher. *Lo pequeño es hermoso*. Ed. Hermann Blume: Madrid 1990 Págs. 30 y 99).

Actividad 4

- Comprensión de términos: ciencia, sabiduría, estructura social, orgánico, novedades organizativas, políticas que tienen que ver con la tierra, valor meta-económico.
- Explica con tus palabras la afirmación del autor acerca de que "la sabiduría requiere una nueva orientación de la ciencia y de la tecnología hacia lo orgánico, lo amable, lo no violento, lo elegante y lo hermoso".
- Cita alguna novedad técnica que se haya aplicado antes de conocer sus consecuencias a largo plazo y que después haya provocado un deterioro del medio ambiente.
- ¿Por qué crees tú que el autor considera que la solución a los problemas señalados ha de venir de un "cambio filosófico, por no decir religioso"?

Actividad 5: Síntesis

Con este ejercicio se pretende que lleves a cabo una sistematización de toda la información que a lo largo de este apartado has ido obteniendo sobre los diferentes modos que tiene el hombre de relacionarse con el medio natural. Para ello habrás de identificar y poner en relación los diversos aspectos presentes en cada uno de los modelos estudiados:

Cuadro resumen	Modelo 1. Sacralización	Modelo 2. Instrumentalización	Modelo 3. Ecologismo
A. Concepción de la naturaleza y del hombre en su relación con ella.			
B. Valores y modos de vida que defiende.			
C. Problemas a los que intenta dar respuesta. Modelos sociales, económicos y políticos con los que se encuentra en conexión.			
D. Consecuencias a las que da lugar.			

Actividad 6: relación y valoración

- ¿Qué juicio merecería a Descartes y a Schumacher la actitud de los indios Menomini citada por Levi-Strauss?
- ¿Cuál sería la opinión de Shumacher sobre el texto de Descartes?
- ¿Qué opinión te merecen las tesis que se defienden en los tres textos?, ¿con cuál te identificas más? Razona la respuesta.

La relación con la Naturaleza en el mundo actual

- Se trata ahora de analizar la forma en que se establece la relación con la Naturaleza en las sociedades industriales actuales.

Actividad 7

- Sirviéndote del cuadro de la actividad de síntesis define el modelo o modelos predominantes hoy en las sociedades desarrolladas.
- Señala los principales problemas que presenta el medio ambiente en la actualidad.

- Documento 5

"Los altos índices de contaminación registrados ayer en la capital mexicana obligaron a las autoridades a aplicar el plan de emergencia ambiental, lo que impidió circular a un millón de vehículos."

(El País 18-3-92)

"Desde que en 1987 se puso en marcha el canon de vertidos creado por la Ley de Aguas de 1985, como uno de los pilares para poner freno al deterioro medioambiental en España, las industrias debían haber pagado 8.234 millones de pesetas y los ayuntamientos 14.645 millones."

(El País 8-3-92)

Actividad 8

- En tu opinión, medidas como el prohibir que los coches circulen determinados días o el imponer multas a los causantes de la contaminación ¿son suficientes para detener el deterioro del medio ambiente?

¿Qué propuestas y alternativas sugerirías tú en estos casos?

- Documento 6

"El hombre, desarrollando la técnica como su complemento y mediación con la naturaleza, ha construido, frente a la biosfera, una "tecnosfera" que ha llegado a conformarla, y entre cuyos efectos más graves se cuenta la irreversibilidad de sus impactos sobre aquélla. Tanto es así que hoy resulta comúnmente admitido el concepto de "ecocidio", que Galtung acuñara, para designar el estado de profundo deterioro ecológico y sus graves consecuencias. Ante ello, ha ido tomando cuerpo la firme convicción de que la tecnología, ella sola y tal como se organiza y desarrolla, no basta para solucionar los problemas que su mismo uso ha generado (...) La tecnolo-

gía, digámoslo una vez más, no es neutra; en toda sociedad organizada induce un conjunto de conceptos, de modelos de relaciones y de poderes que moldean nuestra forma de vivir y de pensar.

Por eso, la situación se presenta como una excepcional oportunidad de elección, como una oportunidad de crear nuevas formas de vida, de comunicación y de intercambio, cuyo diseño pueda tener en el horizonte tanto la justicia como la felicidad, parámetros entre cuya conjunción se debate, desde antiguo, la filosofía moral.”

(Sosa, N. *Ética Ecológica*, Ed. Libertarias: Madrid, 1990. Págs. 82 y 85.)

Actividad 9

- Explica con tus palabras las causas del estado de “ecocidio” ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que “la tecnología no es neutra”?
- ¿Qué propuesta hace el autor para superar el estado de deterioro? ¿Qué papel le correspondería a la filosofía moral?

Actividad de evaluación.

Análisis de un supuesto conflicto social:

En una zona del litoral próxima a un parque nacional de gran valor ecológico, una constructora proyecta construir un núcleo de dos mil viviendas. Mientras que la iniciativa es bien acogida por quienes ven en ella una fuente importante de creación de empleos y de desarrollo económico de la zona, otros se oponen esgrimiendo como argumentos la incidencia que la urbanización tendría sobre las reservas de agua, la contaminación producida por la basura y las aguas residuales, la pérdida de terrenos rurales, etc., todo lo cual pondría en peligro de extinción a algunas especies vegetales y animales.

- 1) Analiza el conflicto poniendo de manifiesto los intereses, valores y modelos de vida que entran en juego.
- 2) ¿A qué intereses y valores habría que dar preferencia? Razona la respuesta.
- 3) ¿Qué concepción de la Naturaleza y de nuestra relación con ella subyace en cada una de las posturas en litigio?
- 4) En tu opinión, a la hora de tomar una decisión habría que tener en cuenta los derechos de los animales y vegetales cuya supervivencia podría correr peligro?

La relación con los otros

- Al final del apartado 1 veíamos cómo el sujeto construye su propia identidad en el seno de una sociedad. Pero no debemos olvidar en un tema que intenta preguntarse por la realidad del ser humano que hay distintas sociedades y por ello distintas identidades que son bien diferentes entre sí; así como que en el marco de una misma sociedad surgen también distintas subculturas que construyen muy diversas identidades. La existencia de identidades culturales distintas ha sido históricamente, y es hoy en día, fuente de innumerables conflictos. Designa-

mos como "el otro" a aquel que tiene una identidad distinta de la nuestra. Será tanto más "otro" en la medida en que su identidad sea más radicalmente distinta que la mía.

Actividad 10:

- A partir de lo anterior, elabora una lista de todos los grupos humanos, desde los más próximos hasta los más lejanos, a los que consideres con una identidad distinta de la tuya.
- Ordénala en función de su mayor o menor "extrañeza" para ti. Trata de elaborar una lista común con tus compañeros.
- ¿Qué tipo de diferencias (físicas, psicológicas, morales, de costumbres, de lenguaje, económicas, etc.) consideras de mayor relevancia como causa de situaciones conflictivas?

- Teniendo en cuenta que el interés de esta cuestión radica en el análisis de nuestras relaciones con los otros, en cuanto seres con identidades distintas, abordaremos el estudio de un caso histórico que nos permita sacar un esquema que podrá ser aplicado a situaciones actuales.

Comenzamos con el análisis de un hecho que podríamos considerar paradigmático, ejemplar, en el sentido de que en él el otro lo era de una manera especialmente radical: el descubrimiento de América. Se pueden señalar pocos casos en la historia en las que el encuentro entre dos culturas se diera con tan escasa información previa, en que las referencias sobre el otro fueran menores. Utilizamos para ello la forma en que Tzvetan Todorov reconstruye el descubrimiento de América, en su libro *La Conquista de América. El problema del otro*.

- Documento 7

Podemos observar la forma en que las creencias previas de Colón, sus prejuicios, sus expectativas influyen en sus interpretaciones. Sabe de antemano lo que va a encontrar y la experiencia concreta está ahí sólo para ilustrar una verdad que se posee. Veamos dos ejemplos de esta actitud:

a) La primera, respecto al lenguaje:

Cristóbal Colón, pese a ser políglota, actúa frente a los indios como quien desconoce la existencia de lenguas extranjeras:

"... lo cual, frente a una lengua extranjera, sólo le deja dos posibilidades de comportamiento complementarias: reconocer que es una lengua pero negarse a creer que sea diferente, o reconocer su diferencia pero negarse a admitir que se trate de una lengua. Esta última reacción es la que provocan los indios que encuentra muy al principio, el 12 de octubre de 1492; al verlos, se promete: "Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis (indios) a V. A. para que aprendan hablar" (estos términos chocaron tanto a los diferentes traductores franceses de Colón que todos ellos corrigieron: "que aprendan nuestra lengua"). Más tarde admite que tienen una lengua, pero no llega a acostumbrarse totalmente a la idea de que es diferente y persiste en oír palabras familiares en lo que dicen, y en hablarles como si debieran comprenderlo, o en reprocharles la mala pronunciación de

nombres o palabras que cree reconocer. Con ayuda de la deformación auditiva, Colón emprende diálogos chuscos e imaginarios, el más prolongado de los cuales se refiere al Gran Kan, objetivo de su viaje. Los indios enuncian la palabra Cariba, para designar a los habitantes (antropófagos) del Caribe. Colón oye "caniba", es decir la gente del Kan."

(T. Todorov. *La conquista de América*. Ed. S.XXI: Madrid, 1989. Pág. 38).

b) Respecto a la comunicación no verbal:

Se interpretan los actos del otro desde el mundo de referencias propio sin considerar la posibilidad de que para el otro ese mundo de referencias sea distinto:

"La comunicación no verbal no logra mejores éxitos que el intercambio de palabras. Colón se apresta a desembarcar en la ribera con sus hombres. "Uno de ellos [los indios que habían venido] se adelantó en el río junto con la popa de la barca e hizo una grande plática que el Almirante no entendía [no es de sorprender], salvo que los otros indios de cuando en cuando alzaban las manos al cielo y daban una grande voz. Pensaba el Almirante que lo aseguraban y que les placía de su venida; pero vido al indio que traía consigo [y que sí entendía el idioma] demudarse la cara y amarillo como la cera, y temblaba mucho, diciendo por señas que el Almirante se fuese fuera del río, que los querían matar" (3.12.1492). Y aún cabe preguntar si Colón entendió bien lo que el indio le decía por señas. Y aquí tenemos un ejemplo de emisión simbólica casi tan lograda como la anterior: "Ya deseaba mucho haber lengua [con los indios], y no tenía ya cosa que me pareciese que era de mostrarles que viniesen, salvo que hice sobir un tamborin en el castill de popa que tañesen, e unos mancebos que danzasen, creyendo que allegarían a ver la fiesta: y luego que vieron tañer y danzar todos dejaron los remos y echaron mano a los arcos y los encordaron, y embrazó cada uno su tablachina, y comenzaron a tirarnos flechas" (*Carta a los Reyes*, 31.8.1498)."

(T. Todorov. *La conquista de América*. Ed. Siglo XXI: Madrid, 1989. Pág. 40).

Actividad 11

- Haz un esquema con dos partes: en una, describe cómo se relaciona Colón con los indios, utilizando como base los textos escritos en castellano antiguo, en la otra, anota cómo interpreta Todorov esas relaciones.
- Busca ejemplos de relaciones humanas en los que ocurra algo análogo a lo descrito sobre Colón, esto es, que uno no vea al otro sino a una proyección de uno mismo.
- Señala qué diferencias se podrían establecer con los mencionados arriba por Todorov.

- Documento 8

Podríamos decir que la actitud de Colón, que simboliza en este caso la actitud de todo colonizador, se mueve en una doble perspectiva:

"O bien piensa en los indios como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales sino también como idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana, realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio yo con el universo, en la convicción de que el mundo es uno."

"Y es que las dos descansan en una base común, que es el desconocimiento de los indios, y la negación a admitirlos como un sujeto que tiene los mismos derechos que uno mismo, pero diferente. Colón ha descubierto América pero no a los americanos."

(*op. cit.*, pág. 57)

Cabe preguntarse si la percepción que Bartolomé de Las Casas tiene de los indios entra dentro de este mismo esquema:

"Las Casas quiere a los indios. Y es cristiano. Para él, esos dos rasgos son solidarios: los quiere precisamente porque es cristiano, y su amor ilustra su fe..

"Aunque en algunas y muchas cosas, ritos y costumbres difieran, (las gentes indias) al menos en esto son todas o cuasi todas conformes, conviene a saber: en ser simplicísimas, pacíficas, domésticas, humildes, liberales, y sobre todas las que procedieron de Adán, sin alguna excepción, pacientísimas; dispuestas también incomparablemente y sin algún impedimento, para ser traídas al cognoscimento y fe de su Criador" (*Historia*, 1, 76).

(*op. cit.*, 182)

Pero observamos que la actitud de los indios sobre los españoles descansa sobre el mismo esquema. Son incapaces de reconocer al otro como tal, y por ello acaban percibiéndolos como dioses.

"La extrañeza de los indios (aztecas) ante los españoles es mucho más radical. Al no poder integrarlos en el mismo casillero que los totonacas —portadores de una otredad nada radical— los aztecas renuncian frente a los españoles a su sistema de otredades humanas y se ven llevados a recurrir a la única otra fórmula accesible: el intercambio con los dioses."

(*op. cit.*, pág. 84)

Actividad 12

- Analiza el significado de los siguientes términos: egocentrismo, alteridad, asimilacionismo
- ¿Cuáles son las dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad?

- Haz un esquema explicativo de la doble perspectiva de la relación con el otro, tal como se expresa en el documento 22.
- Aplica dicho esquema de relaciones con el otro a algunos otros casos. ¿Se repite siempre el mismo esquema?
- ¿Se te ocurren otras maneras de relacionarte con individuos distintos de ti, aparte de las mencionadas?
- ¿Qué consecuencias crees que se derivan tanto del reconocimiento de la igualdad como de la diferencia?
- En grupo debate, qué aspectos positivos y negativos se dan en toda colonización.

Actividad 13

- Contrasta las respuestas que has dado a las cuestiones de la actividad anterior con las que el propio autor da en este otro texto:

“Pero el discurso de la diferencia es un discurso difícil. El que se arriesga en él se ve amenazado por dos peligros que no parecen dejar lugar a una tercera vía. Ya, conforme a la ideología dominante de nuestra época, el individualismo, y con su corolario, la democracia, se parte de la afirmación de igualdad, pero que conduce hasta la identidad: siendo los hombres iguales en todas partes, nos negamos a reconocerles diferencias significativas. Ya admitimos las diferencias, pero entonces, llevados por el mismo principio de la identidad, las traducimos enseguida en términos de superioridad e inferioridad. Nos cuesta trabajo aceptar que el *otro* sea llanamente otro: lo creemos según los casos, peor o mejor, pero siempre del mismo género que uno mismo.”

(T. Todorov. *Claves de la Razón Práctica*. Enero, 1992. Pág. 2, Núm. 19
“La conquista de México”)

Actividad de evaluación.

- Realiza una composición escrita donde analices qué tipos y formas de relación con los otros se dan actualmente, aplicando el esquema y los términos utilizados en este punto a un ejemplo (gitanos, inmigrantes, etc.), incluyendo tu propia valoración de los hechos y alternativas.

El problema de la construcción común de lo humano

Contenidos

Conceptuales

- Diferentes niveles de identidad.
- Bases posibles (sentimentales, racionales...) para el reconocimiento de la alteridad y la construcción de lo común.
- Los problemas que plantea la construcción de identidades colectivas y el respeto a las diferencias culturales.

Procedimentales

- Obtención de información a partir de los medios de comunicación.
- Identificación de problemas.
- Aplicación de conceptos filosóficos a la información obtenida.
- Iniciación en las técnicas del comentario de texto.
- Realización de un debate utilizando los conceptos y la información de la unidad didáctica.

Actitudinales

- Valoración de la pluralidad de opiniones.
- Reconocimiento del diálogo como mecanismo racional de solución de conflictos.

Orientaciones y materiales para el profesor

Se trata en este apartado de finalizar esta primera unidad didáctica con la presentación de un problema que pone de manifiesto cómo los instrumentos conceptuales que proporciona la filosofía permite al alumno participar con una mayor profundidad en un debate que se halla cotidianamente en los medios de comunicación.

Este problema permite también integrar las relaciones con los otros y los problemas de racismo, xenofobia, discriminación, etc. tratadas en el apartado 2 en un contexto más amplio, al tiempo que deja planteada la cuestión del relativismo y universalismo que será retomado en temas posteriores (conocimiento y acción), así como introducir el tema de los derechos humanos que deberá aparecer en el apartado dedicado a la sociedad.

El comienzo de este tercer apartado de la unidad didáctica varía en función del desarrollo por el que se haya optado en la misma. Así, si se desarrollaran los puntos 1 y 2 se debería partir del texto de Sartre (incluido aquí como material complementario) que permite conectar las conclusiones del final de la primera parte con lo que viene a continuación. Si se pasa del primero de los apartados a este último, sería el texto de Victoria Camps el que habría que tratar en primer lugar. Dicho texto presenta lo que ha de ser la problemática del tercer apartado.

Dado que el ser humano es un ser en continuo proceso de autoconstitución, parece oportuno preguntarse por la posibilidad de la construcción de un concepto de ser humano y de humanidad que salvaguardando lo que de común hay entre los humanos al mismo tiempo respete y recoja las diferencias.

La compatibilidad entre la identidad individual y colectiva y lo que es universal se aborda desde un doble plano: el de los instrumentos teóricos que nos ofrece el análisis filosófico —que puede señalar vías para esa construcción común de lo humano— y el análisis del debate de un caso de reciente actualidad: el problema de la identidad de lo europeo.

Es importante dejar claro, en todo caso, que el uso del término identidades colectivas o universalizadoras hace referencia a la búsqueda de aquellos elementos que permiten un ideal de vida armónico y no a una concepción esencialista o totalizadora.

La distinción de un apartado de carácter teórico y otro práctico presenta una descompensación en la dificultad de los documentos que se presentan, de ahí que, si el profesor lo considera conveniente pueda alterar el orden de presentación de uno y otro.

Al abordar el desarrollo del punto 3.3, es necesario contextualizar el problema con las informaciones que en el momento vayan apareciendo en los medios de comunicación, con el propósito de acercar al alumno a los grandes problemas que la sociedad actual tiene planteados.

El cerrar este epígrafe con una actividad de debate debería permitir al profesor observar el grado de adquisición de conceptos y el uso apropiado de los mismos, el progreso realizado en la argumentación, la capacidad de valoración y de respeto a las posiciones ajenas alcanzado por los alumnos, etc. Al mismo tiempo, podría utilizarse como actividad de evaluación para el conjunto de la unidad didáctica, al reflejar las conclusiones del debate y su propia posición al respecto en una exposición escrita. De este modo la actividad haría referencia a la mayor parte de los criterios de evaluación de carácter procedimental, además de atender a lo especificado en el quinto y el séptimo.

• Documento complementario

“Pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que él es. Así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es y hacer descansar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. (...) Si yo quiero, acto más individual, casarme, tener hijos, aunque este matrimonio dependa únicamente de mi situación, o de mi pasión, o de mí deseo, por él no sólo me comprometo yo mismo, sino a la humanidad entera en la vía de la monogamia. Así, yo soy responsable de mí y de todos y creo cierta imagen del hombre que elijo; eligiéndome, elijo al hombre.”

(J. P. Sartre. *El existencialismo es un humanismo*. Ed. Sur).

Actividad

- Explica el sentido de los términos *esencia* y *existencia* en el texto y trata de comprender las relaciones que entre los mismos establece el autor.
- ¿Crees que concuerdan con lo que hemos visto hasta ahora sobre el ser humano?, ¿en qué sentido?
- Relaciona el contenido del texto con los versos de Machado "caminante no hay camino se hace camino al andar".

Materiales de trabajo para el alumno

La construcción de lo humano

EL PROBLEMA

- Si el ser humano se nos muestra como un ser en continuo proceso de autoconstitución, cabe preguntarse por la posibilidad de la construcción de lo que ha de ser lo humano, construcción que no es sino la búsqueda de lo común y universalizable. ¿Se podría, entonces, hablar de una identidad humana que respetando y asegurando las diferencias hiciera que éstas no sirvieran a la negación, al dominio o la explotación?

Comenzamos con un texto donde se presenta el problema de cómo es posible conciliar el respeto a la identidad individual o de grupo con la búsqueda de una identidad de la humanidad. A continuación, los textos presentan algunas posiciones que dan respuesta al problema desde una vertiente exclusivamente teórica o filosófica, para pasar posteriormente, con ayuda de estas mismas ideas, al debate actual sobre la construcción de una identidad común en el seno de sociedades donde coexisten muy distintas identidades culturales.

- Documento 1

“La identidad no es objetiva ni subjetiva, sino una *búsqueda* compleja, porque en ella se combinan la conquista de lo propio y diferente de cada uno junto con la conquista de lo común y genérico, que no es otra cosa que la humanidad...”

Pero esa lucha, que es la lucha por la humanidad —o la dignidad— es funa tarde intersubjetiva, porque la humanidad no es una *a priori* que (...) se halla a nuestras espaldas y nos indica el camino que hay que seguir.

Los tres niveles de identidad que estoy barajando —el de la humanidad toda, el de los diferentes grupos o comunidades, y la identidad personal— se adquieren y se van construyendo a lo largo de la vida. Es imposible forjarse una identidad personal sin pasar por la integración en lo colectivo. Pues se es alguien desde la integración en una sociedad y unos grupos que me reconocen como tal, que reconocen también mi identidad *humana* y que, a la vez, la buscan como ideal. Búsqueda en la que entra, al mismo tiempo, la de todos y cada uno como seres inalienables, no confundibles con el todo, autónomos, diferentes...

Ahora bien, ese universal es aceptable cuando nace de singularidades, como exigencia de voluntades individuales, no cuando se impone a esas voluntades para dominarlas o hacerlas homogéneas.”

(Camps, V. *Virtudes públicas*. Espasa Calpe: Madrid, 1990. Págs.180-88).

Actividad 1

— ¿Que significa que la identidad es una búsqueda?

— Infórmate sobre el significado del término “a priori”. ¿Qué significa la expresión “la humanidad no es un a priori”?

- Explica en qué consisten los distintos tipos de identidades que se distinguen en el texto. ¿Qué relaciones se producen entre ellos?
- Explica con tus propias palabras el último párrafo del texto.

POSICIONES FILOSOFICAS

- Documento 2

“La concepción que estoy presentando sustenta que existe un progreso moral, y que ese progreso se orienta en realidad en dirección de una mayor solidaridad humana. Pero no considera que esa solidaridad consista en el reconocimiento de un yo nuclear —la esencia humana— en todos los seres humanos. En lugar de eso, se la concibe como la capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres, etc..) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al dolor y la humillación; se la concibe como la capacidad de considerar a personas muy diferentes de nosotros incluida en la categoría de nosotros. (...)”

La manera correcta de entender el lema “Tenemos obligaciones para con los seres humanos simplemente como tales” es interpretándolo como un medio para exhortarnos a que continuemos intentando ampliar nuestro sentimiento de nosotros tanto como podamos, a que creemos un sentimiento de solidaridad más amplio que el que tenemos ahora. La forma incorrecta de hacerlo consiste en que se nos proponga reconocer una solidaridad así como algo que existe con anterioridad al reconocimiento que hacemos de ella.”

(Rorty R., *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, págs. 210 y 214).

- Documento 3

“No creo que tenga ninguna contradicción que temer si concedo al hombre la única virtud natural que se ha visto obligado a reconocer el más exagerado detractor de las virtudes humanas. Me refiero a la piedad, disposición conveniente para unos seres tan débiles y sujetos a tantos males como somos nosotros; virtud tanto más universal y tanto más útil al hombre cuanto que precede en él al uso de toda reflexión, y tan natural que hasta los animales dan a veces muestra evidente de ella (...) Parece, en efecto, que si estoy obligado a no hacer ningún daño a mi semejante, ello no es tanto por su condición de ser racional como por la de que es un ser sensible.”

(Rousseau. *Del origen de la desigualdad entre los hombres*, Alfaguara, págs. 145 y 171).

- Documento 4

“La nueva identidad de una sociedad que rebasa las fronteras de los estados no puede estar referida a un territorio determinado ni a una concreta organización. La identidad colectiva sólo es hoy pensable en su forma reflexiva, de manera tal que está fundamentada en la conciencia de oportunidades generales e iguales de participación en aquellos procesos de comunicación en los que tiene lugar la formación de identidad... Tales

comunicaciones generadoras de normas y valores en modo alguno tienen siempre la forma precisa de discursos ni están siempre de ninguna manera institucionalizados... Poseen un carácter subpolítico, esto es: discurren por debajo del umbral de los procesos políticos de decisión; y sin embargo, ejercen indirectamente influencia sobre el sistema político, puesto que transforman el marco normativo de las decisiones políticas.(...)

La nueva identidad de una sociedad mundial aún incipiente (...) tiene que suponer una moral universalista."

(Habermas,"¿Pueden las sociedades complejas desarrollar una identidad racional?", en *Reconstrucción del materialismo histórico*, págs. 109 - 110).

- Documento 5

"A mi juicio los derechos humanos son un tipo de *exigencias* —no de meras aspiraciones— cuya satisfacción debe ser obligada legalmente y, por tanto, protegida por los organismos correspondientes. La razón para ello es la siguiente: la satisfacción de tales exigencias, el respeto por estos derechos, son condiciones de posibilidad para poder hablar de "hombres" con sentido. Si alguien no *quisiera* presentar tales exigencias, difícilmente podríamos reconocerle como hombre. Si alguien no *respetara* tales derechos en otros difícilmente podríamos reconocerle como hombre. Porque ambos actuarían en contra de su propia racionalidad al obrar de este modo.

Exigir la satisfacción de tales exigencias e intentar satisfacerlas es condición necesaria para ser hombre. Por eso puede decirse que los derechos humanos representan un tipo de exigencias, que demandan su positivación con razones indiscutibles y que, por tanto, pretenden ser satisfechas aun cuando no fueran reconocidas por los organismos correspondientes. De ahí que todo hombre esté legitimado para hacerlos valer como derechos, aunque no fueran reconocidos como tales por las legislaciones correspondientes."

(Cortina, A. *Ética sin moral*, Tecnos: Madrid, 1990, Pág. 249).

Actividad 2

- ¿En qué sentido se contraponen los autores de los anteriores textos a la hora de explicar la tarea de construcción de una identidad universal?
- Explica con tus propias palabras en qué consistiría dicho proceso de construcción, según cada uno de los autores.
- Atendiendo al primero de los textos, ¿qué papel crees que pueden jugar las instituciones políticas en la conformación de una identidad universal?
- ¿Qué papel juegan los derechos humanos en la posible construcción de la identidad humana?

EL DEBATE ACTUAL SOBRE LA CONSTRUCCION DE UNA IDENTIDAD COLECTIVA

- La discusión actual sobre la identidad europea puede servir como instrumento de partida para el análisis de la posibilidad de una identidad con preten-

siones de universalidad. Se presentan un conjunto de textos que hacen referencia a este problema y que, junto con lo visto hasta este momento, más la información que sobre este tema pueden aportar los medios de comunicación, pueden servir para la organización de un debate sobre esta cuestión.

- Documento 6

“La universalidad no puede seguir siendo una abstracción. Actualmente la unificación que supone la pertenencia a una misma esfera de intercambios comerciales, el dominio mundial de las redes de comunicación e información, las mitologías compartidas en todo el planeta, hacen que cualquier discurso sobre lo universal que no tenga en cuenta la realidad de las culturas de origen esté, más que nunca, condenado al fracaso. La afirmación de los valores básicos —el humanismo, la libertad, la igualdad, la tolerancia, el progreso, los derechos del hombre, etc.—, no constituye en sí misma un certificado de universalidad. Actualmente, el mundo juzga a las sociedades, y lo que en ellas ocurre, dentro de su propio espacio particular, se contrasta con el discurso que esas sociedades sostienen y con los valores que pretenden encarnar. Ayer se extendía la colonización en nombre del progreso y de la civilización; hoy, la afirmación de la democracia, si bien protege las libertades, también se pronuncia, en Europa Occidental, a través de un retorno del racismo, de la xenofobia, y del resurgimiento de los particularismos excluyentes.”

(Sami Nair, *El País* 2/1/1992).

- Documento 7

“La nueva casa común europea diseñada por los políticos se convertirá en una realidad dentro de poco y los dirigentes de la Comunidad deberán decidir pronto si su territorio será culturalmente homogéneo, esto es, un coto reservado a los países miembros del club, como preconizan los euro-peístas a ultranza, o bien abierto a la dinámica y variedad del mundo moderno.

La cultura no puede ser hoy exclusivamente francesa, española, inglesa, alemana, ni siquiera europea, sino plural, mestiza y bastarda, fruto del intercambio y la ósmosis, fecundado por el contacto con las mujeres y hombres pertenecientes a horizontes lejanos, diversos. Los hechos no son fatales ni irreversibles: la realidad de la Europa comunitaria, con sus millones de inmigrantes deseosos de integrarse en ella, puede forjarse aún conforme a los nobles principios que la inspiran.”

(J. Goytisolo, *El País*, 2/1/1992).

- Documento 8

“Más allá de los proyectos económicos comunitarios y de los vacilantes intentos a favor de una política internacional común, no se me ocurre otro modo de concebir la identidad europea que como una identidad moral, basada en el valor de la democracia y de los derechos humanos suscritos por las constituciones de los Estados de derecho.

En definitiva, la búsqueda de identidad es una búsqueda de unanimidad en lo fundamental, un proyecto de colaboración para imaginar políticas con-

cretas que llevan a la presencia real, y no sólo teórica, de los derechos reconocidos como básicos e indiscutibles...

Es preciso empezar a distinguir entre los valores particulares que merecen ser respetados y tolerados de aquellos que no merecen respeto porque en nada contribuyen al progreso y a la humanización de quienes lo reclaman. Para desarrollar y mejorar la idea de humanidad es tan importante conservar los valores universales, como mantener la riqueza de las diferentes culturas."

(Victoria Camps. "La identidad europea", en Rev. *Claves de la Razón Práctica*, pág. 32, 33).

- Documento 9

"Aprender a vivir con la inestabilidad de la alteridad; aprender a aceptar y a encontrar la pluralidad radical que reconoce completamente la singularidad -es siempre frágil y precario. Carece de sentido hablar de una solución final para este problema- el problema de la vida humana. Nadie podrá nunca anticipar por completo las rupturas y nuevos lugares de crecimiento de la alteridad. Esta es una lección que debemos aprender una y otra vez. Y ha sido dolorosamente experimentada en nuestra época siempre que aquellos individuos o grupos que han sido colonizados, reprimidos o silenciados se alzan y afirman su legitimidad y exigen el reconocimiento completo de su propia alteridad no reducible. La búsqueda de cosas comunes y puntos concretos de diferencia siempre es una tarea y una obligación. Sin el reconocimiento mutuo de esta tarea, sin una sensibilidad autoconsciente de la necesidad de hacer justicia siempre a la singularidad del otro, sin una conciencia atenta de los riesgos ineludibles que nunca podrán ser completamente dominados. corremos el riesgo de eliminar la radical pluralidad de la condición humana."

(Bernstein, R. "Una revisión de las conexiones entre inconmensurabilidad y otredad", pág. 22, Revista *Isegoría* núm. 3, 1991)

Actividad 3: Síntesis-Evaluación

Después de una lectura comprensiva de los textos y de su análisis se podría organizar un debate. Con las conclusiones del mismo debes elaborar la síntesis final.

El debate podría estar centrado en torno a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las bases sobre las que se podría asentar una identidad colectiva y la europea en concreto?
2. ¿Cuáles son los principales problemas y peligros que subyacen en la constitución de la identidad europea?
3. ¿Hasta qué punto se debe respetar las diferencias de los otros?, ¿todas son igualmente respetables?
4. ¿Cómo se vinculan los nacionalismos con la generación de identidades colectivas y universales?
5. ¿Qué instrumentos serían necesarios para potenciar un ideal de vida armónico?

Actividad de evaluación: comentario de texto

"Yo también creo que la única manera de conocernos a nosotros mismos es reconocer a los otros en su alteridad. Esta es la gran conquista de historia y de la antropología de Occidente. Pero debo repetirlo: los inventores de esta idea no son las víctimas sino los victimarios o, mejor dicho, aquellos grandes europeos que se negaron a ser cómplices de los crímenes de otros europeos. A Europa le debemos un descubrimiento capital: no hay un sólo tipo de hombre; el hombre es plural, el hombre es muchos hombres y cada hombre representa algo precioso y único."

(Octavio Paz, *Claves de la razón práctica*, "La conquista de México", pág.9).

Evaluación de la unidad didáctica

La evaluación de la unidad didáctica supone el uso de instrumentos que faciliten la obtención de información dirigida a la contrastación y posible corrección de los objetivos, la selección y organización de los contenidos, la estructura y secuencia de las actividades, los recursos y materiales didácticos y la evaluación del aprendizaje de los alumnos. En definitiva, se trata de proceder a una valoración crítica del diseño y realización de la unidad.

A tal fin conviene que el profesor lleve a cabo una descripción del trabajo diario: organización espacio-temporal, comportamiento de los individuos y grupos, ambiente de trabajo, grado de participación, dificultades planteadas, preguntas, intervenciones, etc. Interesa tomar nota de todos estos datos, pues el mero hecho de reflejarlos por escrito potencia la observación y obliga a una primera categorización de los mismos. Posteriormente será preciso sistematizar y analizar la información obtenida a fin de identificar claramente los problemas: ¿por qué el ambiente de trabajo en clase no es bueno?, ¿por qué los alumnos no participan en los debates?, ¿por qué la realización de tal actividad ha necesitado tantas aclaraciones?, ¿por qué este texto ha presentado tantas dificultades de comprensión?, etc. El profesor dispondrá así de una serie de datos que le permitirán orientar su actuación y evaluar desde su perspectiva la unidad didáctica.

La opinión de los alumnos puede ser expresada mediante comentarios en vivo, observaciones más o menos continuas y sistemáticas, entrevistas y cuestionarios. Estos últimos cuando son realizados de forma anónima permiten que el alumnado se exprese con sinceridad sobre: la claridad en la formulación de objetivos por parte del profesor, el interés de los temas tratados, las dificultades encontradas en la realización de las actividades, la idoneidad de los materiales y recursos utilizados, la conveniencia de horarios y organización del trabajo, el grado de satisfacción por el trabajo realizado y el nivel de aprendizaje alcanzado.

La evaluación conjunta con profesores que también hayan puesto en práctica la unidad didáctica permite comparar y contrastar la información obtenida con el fin de reforzar o revisar alguna de las conclusiones a las que se había llegado individualmente.

Bibliografía

AYALA, F. (1987). *La naturaleza inacabada*. Barcelona: Salvat.

AYALA, F. (1980). *Origen y evolución del hombre*. Madrid: Alianza Universal.

- BERGER, P. L. (1961). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.
- BERGER, P, y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERSTEIN (1991). *Una revisión de las conexiones entre inconmensurabilidad y otredad*. En rev. *Isegoria*, núm. 3.
- CAMPS, V. (1991). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- CENCILLO, L. (1973). *antropología cultural y psicología*. Publicaciones del Seminario de Antropología de la Universidad Complutense.
- CORTINA, A. (1990). *Ética sin moral*. Madrid: Ed. Tecnos.
- CREMADES NAVARRO, y otros (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid: Ed. didácticas Mare Nostrum.
- DESCARTES, R. (1982). *El discurso del método*. Madrid: Alianza Editorial.
- DURKHEIM, E. (1974). *Las reglas del método sociológico*. Ed. Orbis.
- FERRATER MORA, J. (1971). *Las palabras y los hombres*. Barcelona: Ed. Península.
- HABERMAS, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Ed. Taurus.
- HABERMAS, J. (1981). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Ed. Tecnos.
- ITARD, J. (1982). *Victor de L'aveyron*. Madrid: Ed. Alianza.
- KANT, I. (1986). *Teoría y práctica*. Madrid: Ed. Tecnos.
- KORMONDY, E. (1973). *Conceptos de ecología*. Madrid: Ed. Alianza.
- LAMBERT, D. (1988). *Guía de Cambridge del hombre prehistórico*. Madrid: Edaf.
- DE LAS CASAS, Bartolomé (1990). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid. Ed. Cátedra.
- LEVI-STRAUSS (1979). *Antropología estructural*. México: Ed. Siglo XXI.
- LURIA, S. E. (1975). *La vida, experimento inacabado*. Madrid: Alianza Editorial.
- MESENGUER GARCÍA, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid: Ed. Montesinos.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1923). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza Editorial.
- PORLAN Y MARTÍN (1991). *Diario del profesor*. Sevilla: Ed. Diada.
- PINILLOS (1982). *La mente humana*. Estella (Navarra: Biblioteca Básica Salvat.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ROUSSEAU, J. J. (1979). *Del origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Ed. Alfaguara.

- SARTRE, J. P. (1977). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Ed. Sur.
- SCHELER, M. (1980). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- SCHUMACHER, E. (1991). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Ed. Blume.
- SOSA, N. (1990). *Ética ecológica*. Madrid: Ed. Libertarias.
- TODOROV, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Recursos

Pueden resultar útiles, como referencias complementarias al tema de la aparición del hombre y los problemas relacionados con dicho proceso, algunos filmes bastante conocidos y que ilustran aspectos del mismo:

- “En busca del fuego”: muestra el progreso que supone el dominio del fuego y algunos aspectos de interés sobre el inicio de la cultura.
- “2.001: una odisea en el espacio”, aunque resulta de difícil acceso conceptual, permite, tras explicaciones del profesor, reflexionar sobre algunos aspectos de la condición humana.

Aparte de estos recursos existen numerosos documentales de carácter histórico y científico para la ilustración de este punto.

También cabe destacar como referencia literaria la trilogía de J. Auel, en especial el volumen primero *El clan del oso cavernario* que, a través de una novela de aventuras, introduce muchas sugerencias acerca del modo de vida y pensamiento del hombre prehistórico.

Para la identificación de lo humano y su caracterización frente a otros seres resulta muy útil el uso de obras de ciencia ficción. Aun cuando la delimitación de lo humano frente a lo cibernético o lo relacionado con inteligencia artificial no ha sido abordado en esta unidad didáctica es un tema de interés que puede servir para profundizar en el análisis de las características del ser humano. Resaltamos, por ser conocidas y asequibles, las obras de I. Asimov, del que entresacamos el cuento *El hombre del bicentenario*.

En relación con la contraposición naturaleza-cultura existe un gran número de obras literarias y cinematográficas que abordan desde distintas perspectivas la presencia de las dimensiones natural y cultural del ser humano. Películas como “Greystoke” y novelas como *Robinson Crusoe* son conocidas por todos y constituyen un punto de obligada referencia. Especialmente recomendable para ilustrar con mayor profundidad los textos referidos al apartado 1.3 es la película de F. Truffaut *El pequeño salvaje*.

En relación con el apartado dedicado a las relaciones con los otros, la existencia de conflictos generados por la incomprensión o por el choque entre culturas es motivo central de un gran número de novelas, filmes, espacios televisivos, documentales, etc. A modo de ejemplo cabe mencionar, por ser muy interesante para adolescentes, la lectura de *Rebeldes*, de S. Hinton, puestos que en ella apa-

rece tematizado explícitamente la violencia como generada por la incapacidad de comprender al otro (grupo de muchachos de otra posición social). Películas clásicas como "West Side Story", o las más recientes de "Rebeldes", "Chicos del barrio", etc. son ejemplos de este mismo enfoque. Asimismo se podrían mencionar multitud de ejemplos en los que bajo las aparentes radicales diferencias hay aspectos en los que los seres humanos deben coincidir: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Películas como "Dersu Uzala", lecturas como *Las amenazas de nuestro mundo*, de I. Asimov, o *Un mundo que agoniza*, de M. Delibes, pueden resultar un apoyo a la hora de analizar distintas actitudes frente a la Naturaleza. Existe una gran abundancia de material audiovisual específico que debe ser seleccionado en función del contexto y en conexión con otras materias.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR



DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR