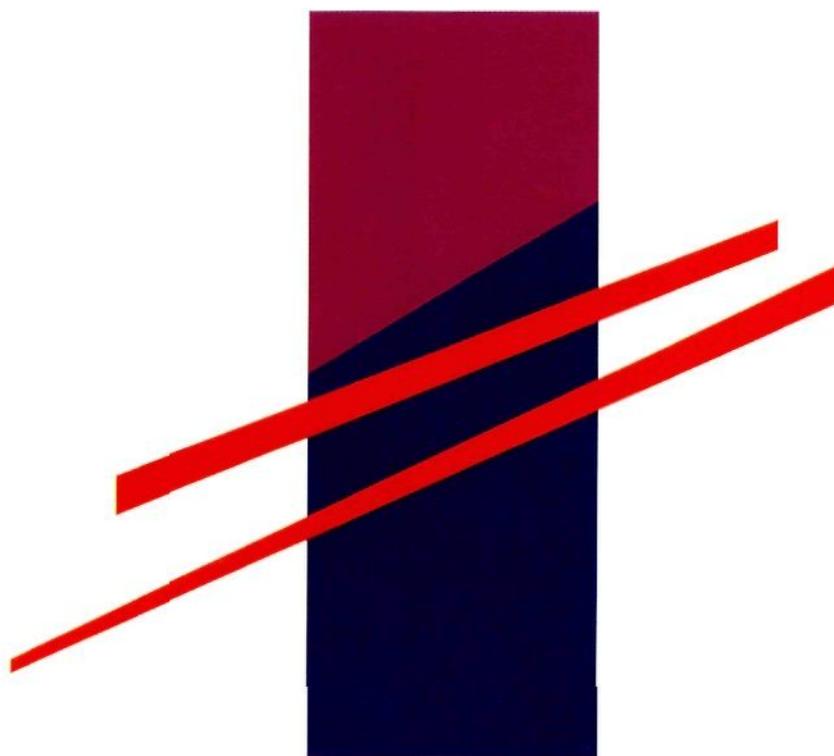


Materiales Didácticos
Historia de la Filosofía

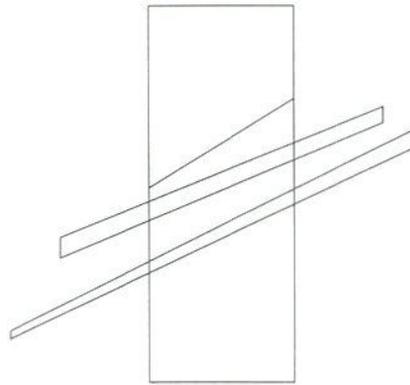


BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



Humanidades y Ciencias Sociales

Historia de la Filosofía

Autores:

Magdalena García González

Félix García Moriyón

Ignacio Pedrero Sancho

Coordinación:

Dolores Dolz Romero

del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES

- *Coordinación de la edición:* Ana Francisca Aguilar Sánchez
- *Maquetación y supervisión de pruebas:* Pedro Sauras Jaime



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-106-1

I. S. B. N.: 84-369-2660-9

Depósito legal: M. 24.390-1995

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 1993, impartirán las nuevas enseñanzas de Bachillerato en los centros que han anticipado su implantación. Pretenden facilitarles el desarrollo de las materias de segundo curso, algunas de las cuales continúan las de primer 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 el haber anticipado desde 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.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo de los autores de estos materiales, que se adaptan a un esquema general propuesto por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha conexión con los asesores de este Servicio. 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 perfeccionar estos materiales y para elaborar otros.

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 seguir realizando 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.

El Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, contiene en su anexo la información referida a esta asignatura que aparece reproducida al término del presente volumen.

Índice

	<i>Páginas</i>
I. INTRODUCCIÓN	7
La Historia de la Filosofía en el Bachillerato	7
Posibles enfoques de la Historia de la Filosofía.....	8
La Historia de las ideas.....	12
II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN.....	21
Principios metodológicos	21
Estrategias didácticas.....	22
Evaluación	26
III. PROGRAMACIÓN	27
Organización de los contenidos.....	27
Primera Unidad: «Filosofía Antigua: La Ciudad Griega».....	29
Segunda Unidad: «Filosofía Cristiana y Medieval: El Despertar de Europa».....	31
Tercera Unidad: «Filosofía Moderna: La Ilustración».....	34
Cuarta Unidad: «Filosofía Contemporánea: La Crisis del Siglo XIX-XX»	37
IV. DESARROLLO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA:	
«Filosofía Cristiana y Medieval: El Despertar de Europa».....	41
Texto introductorio.....	42
Actividades de introducción y motivación.....	50
Trabajo con el autor y su texto.....	59
Actividades de aplicación y ampliación	62
Actividades sobre temas transversales.....	71
Evaluación	72
V. BIBLIOGRAFÍA	75
VI. ANEXO: CURRÍCULO OFICIAL	81

Introducción

La Historia de la Filosofía en el Bachillerato

La Historia de la Filosofía es una asignatura que goza de una larga tradición en el sistema educativo de nuestro país. Ha estado presente en el currículo durante muchos años, asociada casi siempre al último curso del Bachillerato. Varias son las características específicas de esta materia que nos gustaría destacar en estos momentos, partiendo de que la existencia de la prueba de acceso a la Universidad, la selectividad, condiciona en gran medida la labor pedagógica del profesorado.

Uniformidad

Al contrario de lo que se puede observar en la materia de introducción a la Filosofía o de la Ética, en Historia de la Filosofía existe una gran uniformidad en los planteamientos teóricos y metodológicos que guían la práctica docente del profesorado. Han sido muy escasos los intentos de renovación de la asignatura, si exceptuamos la importancia concedida a los textos filosóficos, de la que hablamos más adelante, y las experiencias realizadas en algunos distritos universitarios de colaboración entre profesores de Universidad y de Bachillerato para mejorar y modificar el programa, por ejemplo en Santander y Madrid, en ambos casos con una publicación conjunta como resultado de la colaboración.

Selectividad

Lo anterior puede explicarse en parte por el hecho de que la materia ha formado parte de las materias incluidas en las pruebas de acceso a la universidad. Eso ha terminado distorsionando la enseñanza en un doble sentido: en primer lugar, más que enseñar historia de la filosofía, el objetivo central viene siendo preparar al alumnado para superar la selectividad, más aún desde la implantación del *numerus clausus*; en segundo lugar, se ha producido un seguidismo completo de las directrices emanadas de los coordinadores de la universidad que con mucha más frecuencia de la debida han terminado imponiendo sus criterios, criterios que muestran un desconocimiento profundo de lo que puede ser la enseñanza en el Bachillerato.

Predominio del texto clásico

Hace ya unos años se produjo un giro importante en la enseñanza de esta materia. El clásico manual de historia fue sustituido por una selección de textos de autores clásicos; el centro de interés no se pone tanto en enseñar historia de la filosofía, cuanto en leer directamente a los autores clásicos seleccionados. El alumnado maneja, por tanto, dos instrumentos de trabajo: por una parte, un manual o apuntes de Historia de la Filosofía; por otra parte, unos textos de filósofos clásicos, que varían de un distrito universitario a otro o de un año a otro. En todo caso, curiosamente esto no ha dado lugar a una implantación generalizada del comentario de texto ya que, en la mayor parte de los casos, la prueba de selectividad no consiste en un comentario de texto, sino en un ejercicio de memorización más o menos convencional.

Discontinuidad histórica

En general, podemos afirmar que la utilización del texto clásico como material de trabajo central en la asignatura ha contribuido a romper la continuidad de la historia de la filosofía. Ya sólo se estudian algunos autores y algunas épocas; las referencias a los periodos no estudiados o a autores no incluidos en la programación son mínimas. Las omisiones y rupturas pueden variar de un distrito universitario a otro, pero en todos existen. Es significativo que la filosofía helenística-romana y la del romanticismo, con Hegel, hayan desaparecido de todas las programaciones. El problema no estriba en que se trabajen determinados autores o textos, sino el que se produzca esa discontinuidad histórica como consecuencia de una fragmentación que impide dotar de sentido al proceso de desarrollo de las producciones filosóficas.

Discontinuidad académica

Por diversos motivos, algunos ya mencionados anteriormente, el alumnado y el profesorado perciben una ruptura entre la filosofía que se aprende en el actual tercero de BUP y la que se aprende en C.O.U. No parece que resulte fácil complementar el estudio de la Filosofía con el de la Historia de la Filosofía, dada la presión que sobre esta última ejerce la prueba de acceso. Varias son las posturas que adopta el profesorado para hacer frente al problema. En unos casos se insiste en la lectura de textos clásicos en tercero; en otros se trabajan con más rigor aquellos conceptos que sabemos que van a tener importancia en C.O.U., como puede ser la distinción entre éticas materiales y formales, o entre racionalismo y empirismo; hay profesores que directamente incluyen contenidos de Historia de la Filosofía de una forma claramente diferenciada en tercero; en pocos casos se opta por considerarlas dos asignaturas diferentes que merecen un enfoque distinto. En general, en aquellos casos en los que se plantea una complementariedad, lo que suele darse es una distorsión de la asignatura de tercero, que se subordina también a la preparación de la prueba de selectividad.

Posibles enfoques de la Historia de la Filosofía

Como acabamos de ver, no podemos decir que haya una gran pluralidad de enfoques en lo que se refiere a la organización de la materia. En ese sentido, las tres opciones que presentamos como alternativa a la nuestra pretenden recoger algunas tendencias que se han venido dando en los últimos años, pero no difieren demasiado cuando rastreamos su presencia en las aulas. En este apartado nos centramos sólo en la manera de entender la historia de la filosofía, dejando para más adelante las diferentes maneras de enseñarla, aunque ambas cosas suelen estar estrechamente relacionadas. Por otra parte, nos hemos visto obligados a esquematizar, e incluso a caricaturizar un poco, para poder resaltar unas diferencias que en la práctica docente no siempre están tan claras.

La Historia de la Filosofía como Historia de la Ciencia

Una de las muchas posibilidades, a la hora de aproximarse a la historia de la filosofía y hacer una relectura, cuando no una reinterpretación, de la misma, consiste en estudiarla desde el prisma de la ciencia, convirtiéndola así en una historia de la filosofía científica, o en una historia y filosofía de la ciencia, donde la conjunción copulativa no se limita sin más a unir, sino que presupone una lógica interna que conectaría el discurso filosófico con el científico, creando una cierta unidad del saber. Diversos autores, como por ejemplo Hull, aunque también otros como Farrington, han centrado sus intereses en aquello que de «científico» ha existido en la tradición filosófica occidental, de manera que, en realidad, a la vista de los resultados de este enfoque, la historia de la filosofía quedaría casi escindida en dos grandes bloques, dado el planteamiento de partida: el de los autores

que filosofaron desde y para la ciencia (aun a riesgo de *fallar* en sus apreciaciones) y el de los que trabajaron de espaldas a la ciencia, realizando una mera especulación metafísica sin conexión real con los hechos.

Esta simplificación viene sugerida las más de las veces por una visión positivista, o neopositivista, del quehacer filosófico. La influencia que en todo ello haya podido tener el Círculo de Viena es innegable, y ha marcado a toda una larga promoción de profesores y de historiadores de la filosofía. Por otra parte, algo más lejos de esa primera influencia del neopositivismo, han sido sin duda los trabajos de autores tan significativos como Kuhn, Lakatos, Koyre o Burt, por mencionar tan sólo a los más importantes, los que han facilitado a los profesores el dedicar una mayor atención a la historia de las implicaciones filosóficas de la ciencia y del método científico. Sus diversos trabajos son una fuente inapreciable de ideas y sugerencias que hacen posible explicar la interrelación entre filosofía y ciencia.

Por último, no es de extrañar que el propio programa de Historia de la Filosofía haya propiciado esa tendencia al plantear una posible diferenciación entre autores o épocas con clara vocación científica y autores o épocas menos movidos por intereses estrictamente científicos.

Dejando a un lado la pertinencia o no de semejante enfoque para el historiador de la filosofía, conviene centrarse más en el papel que ha desempeñado y puede desempeñar en una programación de Bachillerato. Es necesario empezar reconociendo que en los primeros años de la reforma adquirió un protagonismo indiscutible en las diferentes propuestas que se barajaban en los centros experimentales. Cuando la Filosofía se impartía en el llamado cuarto curso del Plan para la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (lo que ahora es el segundo curso de Bachillerato), como una materia común de los entonces llamados bachilleratos Técnico Industrial, Ciencias Humanas y Sociales, Lingüístico, Ciencias de la Naturaleza, Administración y Gestión, y Artístico, tenía cierto sentido pretender crear un espacio común que permitiera, desde la óptica diferenciadora de los diversos currículos, la reflexión filosófica contextualizada, de manera que encajara en los diversos intereses del alumnado. Así, una Historia de la Filosofía y de la Ciencia podía ser una alternativa que dejara abierta la puerta para estructurar el curso, dependiendo de la modalidad de bachillerato, hacia los aspectos más científicos o hacia contenidos más tradicionalmente filosóficos.

La propia estructuración del curso permitía esa flexibilidad puesto que ofrecía diez parejas de autores con sus respectivos textos, de los que había que seleccionar uno por pareja. Este esquema, por poner un ejemplo, permitía optar entre Newton y Descartes, entre Hegel y Freud, entre Darwin y Marx, haciendo quizá más atractiva la asignatura a aquel alumno poco motivado hacia la «especulación», pero desvirtuando el sentido global de la asignatura, convirtiéndose en una Historia de la Filosofía a la carta según la cual una alumna de ciencias, por ejemplo, puede no haber comprendido cómo la reflexión newtoniana en torno a la naturaleza es más metafísica que física; o a la inversa, un alumno de «letras» puede llegar a formar el juicio de que Descartes, autor de las *Meditaciones metafísicas*, es un pensador desinteresado por la ciencia efectiva, lo cual es radicalmente falso.

Sea como fuere, la decisión de que la Historia de la Filosofía, en el currículo del nuevo Bachillerato, forme parte de las materias específicas de una sola modalidad, la de Humanidades y Ciencias Sociales, parece zanjar esta cuestión en la medida en que «destierra» la asignatura al Bachillerato que más corre el peligro de ser tildado de «letras». Y sin embargo, es ahí donde vuelve a cobrar sentido plantearse, ahora desde otra óptica, la necesidad de reconocer el carácter peculiar de la filosofía como reflexión de segundo grado, que, si bien no es ciencia, la supone y toma pie en ella para continuar investigando. De esta manera no creemos que tenga sentido hacer una Historia de la Ciencia tratando de mostrar los aciertos y errores de los filósofos entendidos a veces como científicos *avant la lettre*, pero sí lo tiene el integrar la ciencia en el conjunto del saber y las ideas de una época, articulando su especificidad desde el lugar que ocupa en la cultura occidental.

Historia social de la Filosofía

La consolidación del materialismo histórico como un cuerpo doctrinal coherente y su aceptación por un sector importante del profesorado universitario tanto en el campo de la historia en general como en el de la filosofía, hizo posible la aparición de trabajos de historia de la filosofía que se centraban en analizar las condiciones económicas y sociales en las que surgen las ideas filosóficas y el papel que estas ideas desempeñan en una determinada sociedad. En su sentido más global y genérico, este enfoque ha terminado por formar parte de cualquier explicación o interpretación de la historia. La necesidad de aludir a la esclavitud cuando se está hablando del pensamiento antiguo, o al ascenso de la burguesía cuando se pretende explicar la Ilustración, por mencionar tan sólo dos ejemplos, ha llegado a formar parte, aunque de una manera difusa, de muchos de los manuales más divulgados en el actual C.O.U.

Como en el caso anterior, no son suficientes los principios teóricos para que un determinado enfoque se difunda entre el profesorado del bachillerato. Es necesario que al mismo tiempo se puedan encontrar fuentes suficientes en las que ese enfoque haya sido utilizado para la interpretación de una determinada época del pensamiento. En ese sentido, han sido decisivas obras como *El asalto a la razón* de G. Lukacs, y las aportaciones de la escuela inglesa de historiadores marxistas, entre los que destaca fundamentalmente C. Hill con sus estudios sobre el pensamiento en la revolución inglesa, o E. Thompson, más centrado en la revolución industrial. Aunque quizás algo más lejos de una concepción materialista de la historia, la monumental obra de A. Hauser, *Historia social de la literatura y el arte*, ha sido una fuente de ideas inestimable para resaltar la interrelación de las ideas y la realidad social. Lo mismo podemos decir de la *Historia de la ciencia* de Bernal. Hay otros autores importantes, como es el caso de Ludovico Geymonat, con su gran *Historia de la filosofía* o los trabajos de Farrington sobre el pensamiento griego. Más directamente pensada desde y para la enseñanza de la Historia de la Filosofía en el Bachillerato, la obra más significativa es la de Rafael Jerez Mir, *Filosofía y Sociedad*, en la que se adopta explícitamente un enfoque de la Historia de la Filosofía desde el materialismo histórico. En contra de precipitadas actas de defunción, este enfoque sigue gozando de vitalidad, como lo prueba la última publicación de Josep Fontana.

No cabe la menor duda de que las tesis generales del materialismo histórico han terminado siendo aceptadas por todo el mundo, al menos en su sentido más laxo de que existe una clara relación entre la realidad económica y social y las producciones más abstractas del pensamiento humano como la filosofía. No obstante, para poder diferenciar este planteamiento y dotarle de un perfil definido, parece conveniente establecer un conjunto de características precisas. Reconociendo la complejidad del desarrollo social así como la autonomía relativa de los planos sociales fundamentales, esta orientación atribuye a los factores socioeconómicos la función de máximo principio rector de dicho desarrollo social. Establece así una relación de causalidad entre la infraestructura económica (el modo de producción social) y la superestructura ideológica (la filosofía, entre otros dominios). Sin pretender zanjar el tema ni mucho menos, es importante subrayar estas dos características: prioridad atribuida a la infraestructura y primacía de las relaciones de causalidad frente a otro tipo posible de relaciones.

Si seguimos más de cerca las orientaciones de los autores más representativos, es una historia que pretende ser total, dialéctica, integradora y dinámica. Estudia la sociedad en su totalidad, se fija en el papel desarrollado también por las grandes masas y sus condiciones de vida. Es también dialéctica en el sentido de que no reconoce autonomía a ningún plano, sino que desentraña las relaciones dialécticas que entre ellos se establecen, buscando hacer compatibles los análisis de detalle con la visión global de conjunto o de larga duración. Es integradora porque pretende identificar las vinculaciones relevantes, las articulaciones verdaderas y las relaciones sociales significativas. Es, por último, dinámica en la medida en que contempla la historia con un sentido de progreso, si bien es esta noción la que quizás esté siendo más revisada en estos momentos. Además pretende tomar partido: la historia se estudia con la clara finalidad de incidir en el tiempo presente en el sentido de una transformación progresista de la sociedad.

Sin negar la validez y fecundidad de este enfoque, son varias las razones por las que no lo creemos adecuado. En primer lugar, al menos en sus versiones más simplificadas, practica un claro reduccionismo metodológico al que se puede calificar de economicismo: la infraestructura se convierte, en el mejor de los casos, en el determinante en última instancia de todas las demás manifestaciones de la vida de los seres humanos. Por otra parte, y como consecuencia de lo que acabamos de mencionar, se termina por diluir la especificidad de la filosofía, que queda reducida más bien a un epifenómeno del desarrollo histórico, cuando no a pura ideología encubridora de la realidad. Por último, con su deseo de tomar partido por la transformación social, corre el riesgo de convertirse en un enfoque claramente adoctrinador.

La filosofía académica

El enfoque más antiguo y que ha gozado de mayor difusión en la práctica docente, estando aún hoy vigente en la mayoría de nuestras aulas es el modelo que vamos a llamar clásico, basado en el concepto escolástico de la *Philosophia perennis*. La verdadera filosofía, y lo que en ella hay de verdadero, es tan intemporal y significativa en sí misma que puede prescindir de todo lo demás. En parte, esto se ve avalado por el propio concepto de lo «clásico», como creación intelectual que perdura en cuanto logro extraordinario del pensamiento humano y que rebasa, por ello, sus propios límites históricos para seguir siendo válido. No es de extrañar que en algunos momentos se haya llegado a proponer que sea precisamente la Historia de la Filosofía lo que sirva de introducción a la filosofía, reemplazando a los planteamientos más abiertos que suelen darse en el curso de tercero del actual Bachillerato.

Numerosos historiadores de la filosofía, como F. Copleston o F. Navarro Cordón en un contexto más cercano a nosotros y con una gran influencia en el C.O.U., han optado por entender las ideas como objetos independientes con significado propio, que pueden analizarse como verdaderas o falsas, prescindiendo casi completamente del hombre y la sociedad que las hicieron posibles; las coordenadas históricas en que nace un sistema son sólo el telón de fondo ante el que se desarrolla la trama del pensamiento. Se trata de una enseñanza celosa de la tradición filosófica y orgullosa de sus propias características que está convencida de que lo auténticamente filosófico se da, si no al margen del tiempo, al menos más allá del que le tocó vivir, de manera que las ideas forman un mundo aparte, inteligible en su propia organización y coherencia lógica que no necesita más referencias que las suyas propias. Podemos entender así el que en muchos distritos universitarios el alumnado tenga que ver sucesivamente un tema sobre el racionalismo y otro sobre el empirismo, para acabar con Kant; la historia interna de la filosofía parece justificarse en sí misma.

Por otro lado, este modelo se centra en el análisis detallado de los problemas internos de la filosofía, en la estructura lógica de un autor o de un sistema determinados. Lo importante es distinguir los matices, las diferencias, apreciar el lento desarrollo histórico con el que se va clarificando nuestra comprensión de la verdad, el sentido o los valores. Cada pensador agudiza nuestra visión de la realidad, así que cada uno de sus sistemas merece ser estudiado en todos sus resortes internos, casi deleitándose en su grandeza y complejidad. Desde aquí podemos comprender la importancia que adquiere el profesorado como aquellas personas que son expertas en el tema y que tiene que transmitir conocimientos al alumnado, normalmente mediante un sistema de apuntes. Del mismo modo podemos entender el que se elija el prólogo a la *Crítica de la razón práctica* como texto de lectura obligatoria; el texto en sí puede ser ininteligible para los alumnos, puede exigir que el profesor reduzca sus clases a un mero trabajo de desciframiento del complejo vocabulario técnico, pero garantiza, por su sola presencia, el rigor y la pureza filosófica de lo que se hace en el aula.

Pero, al mismo tiempo, en la Historia de la Filosofía hay una continuidad especial, llena de conexiones hechas de acción y reacción, tesis y antítesis, y ninguna filosofía puede entenderse del todo si no es vista a la luz de sus relaciones con los demás sistemas, en los que tiene su razón de ser. ¿Cómo va a entenderse de verdad la mentalidad de Aristóteles o la posición humeana

frente a la razón a no ser que se conozca algo del pensamiento de Platón o se tengan ciertas nociones sobre el racionalismo continental? En consecuencia, las referencias se entablan entre los diversos sistemas en un fuego cruzado que limita la Historia a un continuo juego del pensamiento consigo mismo.

Comprender íntegramente un sistema no es sólo comprender sus palabras explícitas, sino también su alcance y matices, tratando de percibir todos los detalles en relación con el conjunto, que abarca su génesis y sus derivaciones en otras teorías. Así, lo más importante es el contenido, el rigor, la precisión conceptual, el hilo lógico de los sistemas y sus lazos mutuos. Y no es que todo esto no sea importante. No se puede enseñar filosofía si no es transmitiendo conceptos filosóficos, ni se puede ejercitar la racionalidad anárquicamente, en el vacío, sin el cuidadoso análisis que nos muestra la tradición filosófica. Pero al margen de la validez que este enfoque pueda tener para los especialistas, no creemos que sea el más adecuado para el nuevo Bachillerato. Y esa es precisamente una distinción capital: la Educación Secundaria no es el lugar para trabajar una historia de la filosofía propia de facultades de Filosofía en las que la especialización y el academicismo son criterios de excelencia.

En primer lugar, porque un análisis excesivamente centrado en autores, apoyado además en los textos que expresan los problemas filosóficos en un elevado nivel de abstracción y de precisión terminológica, y por tanto, también, los menos accesibles, pierde de vista el espíritu de una época que a través de todos sus productos, y también de la filosofía, entabla con su tiempo una relación dialéctica de preguntas, respuestas e interpretaciones. Así, la filosofía se vuelve demasiado erudita y esotérica y se reduce, en el mejor de los casos, a lo que Kant llamaba conocimiento por datos ante el que no podemos más que asentir, cuando no a lenguaje críptico apto sólo para iniciados.

En segundo lugar, porque en la mayoría de los casos, el alumno debe conformarse con intentar reproducir esos contenidos que se le ofrecen desde fuera, ya que carece de las claves pertinentes para recrearlos por sí mismo. Se impone, así, un ejercicio imitativo de la razón, donde lo más importante no es aprender significativamente, sino memorizar contenidos que no se llegan a comprender.

Por último, porque un enfoque así parece mostrar que la racionalidad filosófica es sólo un juego complicado sin relación con los seres humanos, olvidando que, muy al contrario, es una urgencia de todo ser humano, que cada sistema responde no sólo a los sistemas precedentes, con los que indudablemente tiene estrechas relaciones, sino a la necesidad de buscar el sentido y responder a los problemas e interrogantes, que la realidad de cada época, concreta y problemáticamente vivida, nos plantea.

La Historia de las ideas

Definición de la Historia de las ideas

La primera dificultad con la que se encuentra nuestra propuesta es la que plantea precisar de qué hablamos cuando hablamos de historia de las ideas. El término como tal fue acuñado por Lovejoy en los años treinta y tuvo una enorme fecundidad a partir de ese momento; donde mejor expuso su posición, y la llevó a la práctica, fue en su obra *La gran cadena del ser*. Basta recordar la existencia de una revista específica y la elaboración de una obra como el *Dictionary of the History of Ideas*. Su propuesta, si bien era innovadora, no procedía del vacío y no podría entenderse sin la aportación previa de autores como Dilthey o Burckhardt. Por otra parte son muchos los autores que posteriormente han venido trabajando en diferentes campos que podemos denominar como historia intelectual o historia de la cultura. El grupo más importante es el que está agrupado en torno a lo que se

llama historia de las mentalidades, orientación desarrollada fundamentalmente en Francia y que tiene sus exponentes más significativos en Mandrou, Duby y Vovelle. Tampoco el concepto de mentalidad nos ayuda mucho a precisar de qué estamos hablando, aunque se puede detectar un claro aire de familia en esos historiadores, al tiempo que nos han enseñado a mirar más allá de las obras de los grandes autores clásicos. Los planteamientos de Maravall en el ámbito de las ideas políticas, o los de Panófsky y Francastel en el de la historia del arte suponen igualmente aportaciones decisivas en el campo que estamos intentando delimitar.

Sin ánimo en absoluto de zanjar tan fecunda polémica, es necesario que al menos aquí ofrezcamos una cierta delimitación de nuestra propuesta para que se sepa de qué estamos hablando. Y la ofrecemos desde donde nos situamos: la necesidad de enseñar historia de la filosofía a unos jóvenes que cursan su último curso de educación secundaria post-obligatoria. Lo primero que tenemos que decir es que la historia de las ideas es algo más amplio que la propia historia de la filosofía. Ésta, tal y como se entiende y se practica, sería un dominio especializado que centra su atención en el análisis detallado de las obras de los grandes, o no tan grandes, filósofos. Cuando hablamos de historia de las ideas, sin embargo, nos referimos a algo que puede detectarse en la literatura, en el arte, en la ciencia, en las fiestas populares o en muchas otras manifestaciones de diverso signo, manifestaciones todas ellas de cómo los seres humanos de una época se ven a sí mismos e intentan dar sentido a sus vidas. Rompen en cierto modo dos tipos de limitaciones: podemos encontrarlas más allá de las obras específicamente filosóficas (bastaría, por ejemplo, recordar la idea del «sueño» que encontramos en Descartes, Quevedo, Shakespeare, Calderón o Valdés Leal); y podemos rastrear su presencia más allá de las élites intelectuales, sean estas filosóficas, científicas, artísticas o literarias (recordemos la obra de Bakhtine sobre Rabelais o los estudios de Christopher Hill sobre los predicadores en el s. XVII en Inglaterra).

La pretensión de globalidad que fácilmente se detecta en lo que acabamos de mencionar, se refuerza por el hecho de que estamos intentando referirnos a un estilo cultural, a un talante epocal que, de alguna manera, ha configurado la forma de pensar y actuar de los seres humanos que han vivido en esos momentos. Aunque tenemos que volver más adelante sobre ello precisando un poco más, podemos recurrir aquí a eso que Goldmann, siguiendo a Lukacs, llamaba en su obra sobre Pascal y Racine, *El dios oculto*, «visión del mundo», entendiéndolo por tal el conjunto de aspiraciones, de sentimientos y de ideas que reúne a los miembros de un mismo grupo y les define como tal. Del mismo modo podemos utilizar el concepto de «estructura histórica» elaborado por Maravall, quien se refería a «la figura —o construcción mental— en que se nos muestra un conjunto de hechos dotados de una interna articulación, en la cual se sistematiza y cobra sentido la compleja red de relaciones que entre tales hechos se da» (Maravall, 1981). Ese talante epocal resuena de igual manera en las últimas páginas de *El Buscón* y el capítulo segundo del *Discurso del método*; o en la difusión del rezo del rosario por los dominicos, la concepción de la mujer de Santo Tomás de Aquino y el caballero que lucha en un torneo sin armadura por complacer a Leonor de Aquitania.

Si se quiere poner un ejemplo en el que se muestra perfectamente lo que pretendemos decir y en qué medida nos alejamos de la clásica Historia de la Filosofía que se enseña en C.O.U., basta recoger el programa que se imparte en el Distrito Universitario de Madrid, pero que es también habitual en casi todos los manuales de Historia de la Filosofía que se utilizan como libro de texto en C.O.U. Un tema está dedicado al racionalismo, otro al empirismo y el de Kant viene a continuación para concluir. Es decir, se concibe la filosofía como un desarrollo interno, como ya hemos dicho antes, y se prescinde completamente del contexto histórico en el que se plantean las ideas. Se da prioridad a un problema epistemológico y se olvida la fecundidad que puede tener respetar esos conjuntos epocales de los que hablamos, que en este caso serían el Barroco y la Ilustración.

Como última consideración inicial sobre nuestra propuesta, lógicamente pretendemos recoger la vida de las ideas en diferentes etapas de la historia de Occidente. El esquema podría aplicarse con fecundidad a otras tradiciones culturales, pero nos centramos en la nuestra propia. No

pretendemos hacer una exaltación etnocéntrica de los valores de la cultura occidental, pero tampoco nos corroe una mala conciencia que parece regodearse achacando a Occidente las mayores barbaries de la historia y los insuperables males a los que nos vemos abocados en estos momentos. Para evitar este tipo de distorsiones muy al uso, hemos tenido en cuenta dos principios orientadores de nuestro trabajo. Por un lado, nos parece decisivo reconocer en todo momento lo que nuestra propia tradición debió al «otro», es decir, a los que no fueron parte de nuestra cultura pero que ayudaron a construirla, bien aportando su sabiduría, como es el caso de egipcios, babilonios o árabes, bien porque su brutal explotación permitió a occidente disponer de ocio suficiente para desarrollar su propia visión del mundo, como es el caso de la explotación de América, África y Asia o la trata de esclavos.

Por otro lado, sinceramente consideramos que en los momentos actuales, tiempos difíciles en los que los problemas parecen desbordarnos, la única manera de evitar una posible vuelta regresiva a la barbarie tribal y la mejor manera de propiciar un multiculturalismo tolerante y fecundo, es partir de las propias raíces. Bien es cierto que no se hace para defender nuestras señas de identidad a toda costa, protegiéndonos de las amenazas que, supuestamente, proceden de los de fuera; se hace más bien para aportar lo mejor que llevamos dentro a la elaboración de una nueva visión del mundo que sólo puede nacer del diálogo de todos los implicados. Y parte de lo mejor de nosotros mismos es precisamente la herencia filosófica occidental, entendida ésta como la pretensión de que la discusión y justificación racional de nuestras creencias y opciones es condición necesaria para la construcción de una sociedad justa en la que los seres humanos puedan tener una vida buena.

Justificación de la propuesta

Reconocemos que optar por la historia de las ideas es optar por algo que para algunos puede ser demasiado vago y difuso, pero al margen de justificaciones teóricas, preferimos en este momento prestar atención a lo que la propia ordenación propone como materia para este nivel educativo y al propio nivel de desarrollo del alumnado en esas edades. Algunos de los objetivos propuestos en el currículo oficial de la Historia de la Filosofía sólo se pueden alcanzar adecuadamente en el supuesto de que rebasemos una definición muy estricta de la filosofía, es decir, una concepción de la historia de la filosofía como especialización centrada en el análisis y comprensión de las ideas más técnicas de los filósofos más importantes. Creemos que ese supuesto es el que acertadamente subyace en lo que propone el currículo oficial (*Ver Anexo*) cuando menciona las tres funciones educativas de la Historia de la Filosofía: reconstruir partiendo de los problemas; proporcionar una conciencia del carácter histórico de las teorías filosóficas; y articular los diferentes saberes.

Del mismo modo, una historia de las ideas parece responder mejor a los objetivos generales que se establecen en el currículo de esta materia, sobre todo si tenemos en cuenta que, como mostramos en nuestras orientaciones didácticas, es el hecho de situarnos en esa perspectiva el que va a facilitar una pedagogía activa y un aprendizaje significativo. De los diez objetivos propuestos hay cuatro que especialmente parecen exigir un planteamiento más global y exotérico de la Historia de la Filosofía. Está claro en el caso del objetivo 2, en el que se nos dice que el alumnado debe *«relacionar las teorías filosóficas con el marco histórico, social y cultural en el que son planteadas y del que son su expresión, junto con otras manifestaciones de la actividad humana»* y el 5, en el que se dice que el alumnado debe *«descubrir la propia posición cultural e ideológica como heredera de una historia de pensamiento...»*. Estos dos objetivos, unidos a las funciones educativas que acabamos de mencionar, parecen dejar bastante claro que ese contexto cultural no es un mero apéndice previo que se solventa con un par de alusiones más o menos afortunadas; y deja claro igualmente que estamos hablando de posiciones ideológicas y de pensamiento, algo más global que la propia filosofía en sentido estricto.

Pero también es importante en el caso de los objetivos 4 y 6: *«reconocer el significado y la trascendencia de cuestiones que han ocupado de manera permanente a la filosofía, así como la relevan-*

cia de las doctrinas y debates filosóficos del pasado para la comprensión del mundo actual»; y «tomar conciencia de la necesidad de comprensión plena del otro (texto o interlocutor) como condición de posibilidad del desarrollo del propio punto de vista y de una confrontación teórica fructífera». Está aquí en juego un aprendizaje significativo de la historia de la filosofía. Ahora bien, la propia experiencia pedagógica parece mostrar con cierta claridad que esto se dificulta notablemente cuando proponemos como punto de partida los problemas más técnicos y académicos de la filosofía. Por recurrir a un ejemplo conspicuo, pensemos en el texto de Kant propuesto en el distrito universitario de Madrid. La discusión sobre la moral kantiana, que puede resultar fácilmente cercana a los intereses del alumnado y a su capacidad de comprensión, dada su relevancia para la propia comprensión del mundo actual, queda casi imposibilitada por el enfoque exigido por el texto: la enseñanza se reduce a un esfuerzo denodado por parte del profesorado para que los alumnos y alumnas puedan entender algo del técnico y especializado vocabulario que allí aparece. Como contrapartida, el aprendizaje del alumnado se reduce al esfuerzo de retener y, en su momento, reproducir las explicaciones de la profesora o profesor.

La historia de las ideas nos sitúa en un marco de trabajo más asequible para el alumnado, aunque no deje de revestir alguna dificultad en muchos momentos. La implicación en una discusión filosófica, el reconocimiento de unos problemas, la capacidad de enjuiciarlos críticamente, se potencian notablemente cuando en el aula nos situamos en el marco conceptual delimitado por las grandes ideas que han definido una época. Esas ideas están más próximas a los conocimientos previos del alumnado, sin renunciar por ello a despertar su interés por entrar en contacto directo con los grandes clásicos de la filosofía.

Por último, una historia de las ideas permite realizar una mejor tarea de integración de los diferentes saberes adquiridos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y del propio Bachillerato, reforzando un sentido de globalidad e interrelación que suele ser bastante magro al finalizar esta etapa educativa. Un riesgo siempre presente en nuestro sistema educativo es que el alumnado, después de terminar sus estudios de educación secundaria, tenga una percepción de los diferentes saberes como compartimentos estancos. Desde la historia de las ideas, la articulación de los diferentes saberes no es algo superfluo o marginal que se introduce a pie forzado en algunos momentos del desarrollo de la programación. Favorece, e incluso exige, un trabajo interdisciplinar, lo que conlleva fructíferas consecuencias pedagógicas. En el mismo sentido, permite abordar con mayor facilidad temas transversales, a los que cada vez se concede más importancia, como un nuevo enfoque para superar la fragmentación del saber y la separación metodológica y teórica que se produce entre los diferentes departamentos didácticos de un Instituto. Por otra parte es posible que este enfoque facilite la posibilidad de ofrecer la Historia de las Filosofías como una optativa en otras modalidades del Bachillerato en las que, desgraciadamente, nuestra materia ha desaparecido; pues permite poner el énfasis en los ámbitos de interés específicos correspondientes a cada modalidad, sin perder ese valioso sentido de globalidad.

Aspectos diferenciadores de la historia de las ideas

Parece necesario, como ya hemos dicho al principio de este apartado, delimitar con algo más de precisión en qué consiste una historia de las ideas. En primer lugar, se trata de seleccionar las ideas fundamentales que orientan a los seres humanos en una época y procurar analizar cómo esas ideas se van manifestando en diversos campos y se convierten en ejes de donación de sentido de la actividad de esos mismos seres humanos. Puede ser útil en este sentido utilizar el concepto de ideología, aunque privándole de dos interpretaciones sesgadas del mismo que suelen ser bastante comunes:

- a) La ideología como función de las relaciones sociales de producción.
- b) La ideología como conciencia infeliz y mentirosa.

Por un lado, queremos poner el énfasis en el arraigo social de las ideas, rompiendo cierta consideración de las grandes ideas filosóficas como entidades supratemporales, independientes del contexto histórico en el que surgieron. Primamos, por tanto, el sentido que éstas tienen como esfuerzos de comprensión teórica de los problemas y necesidades que cada época se plantea. La aportación realizada en esta dirección por toda la historiografía de origen marxista, entre la que podemos destacar las obras de Christopher Hill y de Lukács, nos parece irrenunciable; como también nos parece insoslayable el trabajo realizado desde la sociología del arte por autores como Arnold Hauser.

Pero, por otro lado, no debemos caer en un excesivo reduccionismo en virtud del cual las ideas filosóficas pueden ser explicadas como efecto del proceso social, de donde se puede deducir con facilidad que cumplen una función encubridora o distorsionadora de esa misma realidad social que las ha generado. Que no se puede entender a Nietzsche sin tener en cuenta lo que de él dice Lukács es para nosotros algo obvio; pero es igualmente obvio que no es posible reducir Nietzsche a esa interpretación. Las ideas son efecto de procesos sociales, pero también pueden ser consideradas como isomórficas con el desarrollo social; una concepción jerárquica del universo tiene manifestaciones paralelas en las estructuras económicas y políticas, como puede ser el caso de la Edad Media. O podemos del mismo modo descubrir cómo una misma idea encuentra articulaciones diversas en diferentes campos de la actividad humana, sin que sea posible conceder primacía a ninguno de ellos. El paralelismo que Panofsky encuentra entre las catedrales góticas y el pensamiento escolástico es, desde nuestro punto de vista, revelador de lo que estamos diciendo. En ambos casos, dice nuestro autor, se muestra una misma voluntad de explicitación lógica, pero ninguno se puede explicar totalmente desde el otro, sino sólo desde un hábito mental que comparten. En la misma línea se sitúa Francastel cuando habla del pensamiento visual y figurativo y del papel que el arte desempeña en el conjunto de una sociedad.

También es importante comprender la función que las ideas desempeñan en una sociedad. En este sentido está claro que las ideas son expresión de intereses, pero sería igualmente una simplificación pensar que, por esa razón, tienen la función de ocultar, engañar o deformar. Cuando decimos que expresan intereses estamos diciendo que no es posible entender el sentido de una idea si no comprendemos el entramado social en el que se inserta y el papel que en ese entramado desempeña, que suele ser mucho más complejo de lo que habitualmente se admite. Desde esta complejidad podremos entender mejor las resistencias a las propuestas de Galileo y Descartes, o la repercusión social de las ideas ilustradas. Pero también podremos seguir la pista de los sucesivos cambios que va sufriendo una idea a lo largo del tiempo, cómo va cambiando su significado y su relación con la sociedad en su conjunto, descubriendo traslaciones de sentido, homologías estructurales y correspondencias globales.

Eso nos lleva a resaltar el valor de la elaboración de algo que podemos llamar **campos semánticos**. Es decir, se trata de observar una idea fundamental y descubrir cómo va teniendo diferentes significaciones según vamos ampliando su campo de aplicación. Pensemos, por ejemplo, en una idea central en el mundo griego como es la de medida y armonía; partiendo de un núcleo que es aceptado por toda una época, van adquiriendo diferentes configuraciones en el arte, o en la tragedia, en la ética social y política y en la medicina. Los análisis de Maravall en su obra sobre el estado moderno y la mentalidad social son sumamente reveladores de las posibilidades hermenéuticas de estos campos semánticos. El campo semántico nos permite además afinar la comprensión de una idea, pues si la vemos sólo en una determinada área o un autor específico, es posible que perdamos toda la riqueza de sugerencias que esa idea tenía para el autor en cuestión.

Esto nos lleva a retomar el concepto de hábitos mentales elaborado por Panofsky que puede ser de gran utilidad para entender el tipo de trabajo que queremos desarrollar en una historia de las ideas. Los hábitos mentales serían un conjunto de esquemas inconscientes, de principios interiorizados que otorgan unidad a las maneras de pensar de una época, como él muestra en el caso del pensamiento escolástico. Estarían relacionados con lo que Lucien Febvre llamaba *utilaje intelectual*,

que sugiere la existencia en una determinada época de una panoplia de instrumentos intelectuales, como palabras, símbolos, conceptos, utillaje que es utilizado por los seres humanos, pudiendo detectar diversos niveles en su uso según estemos hablando de los grupos sociales detentadores de la cultura oficial o de la cultura popular. En todo caso, siguiendo el desarrollo de otro importante autor en este campo, Roger Chartier, lo que Panofsky intenta es llamar la atención sobre el hecho de que los parecidos entre los autores de una época no son el producto de meras imitaciones externas; pretende igualmente recordarnos que no debemos ver las obras culturales como productos de individuos más o menos geniales. Más bien debemos observar unas líneas profundas en las que beben todos ellos, por ejemplo, en el sistema educativo, y que terminan dando razón de las homologías y correlaciones entre diferentes productos culturales o entre diferentes autores. En el esfuerzo por comprender las estructuras profundas en las que se enraizan las ideas o las instituciones, es enco-miable el trabajo de Foucault; una historia de las ideas no puede renunciar a un cierto afán arqueológico para seguir el rastro de la genealogía de las ideas.

Es por todo esto por lo que en una historia de las ideas debemos establecer una adecuada relación entre el autor individual y su obra y la época. Es decir, tenemos por un lado el acontecimiento específico, como puede ser la publicación de la *Crítica de la razón pura*, o la composición de *La flauta mágica*. Sin él difícil nos sería hablar de algo, pero también debemos reconocer que es necesario ir más allá de la temporalidad propia del acontecimiento y situarnos en lo que Braudel llamaba el tiempo de media duración, incluso de larga duración. El tema de nuestro estudio puede ser la Ilustración, o la ciudad griega, y si recurrimos a Kant y Platón es porque consideramos que en ellos se muestran de forma más o menos explícita esos hábitos mentales, esas estructuras de pensamiento que configuran una específica época histórica y que podemos detectar, con diferentes niveles de intensidad y claridad, en todas las producciones culturales y en todas las capas sociales.

Es cierto que eso nos exige ser muy cuidadosos con las propuestas de épocas específicas. Cuando hablamos de la media y larga duración no es tan sencillo establecer cortes precisos y el nivel de arbitrariedad de toda cronología histórica resulta manifiesto. Los hábitos mentales se van modificando con lentitud y el ritmo de cambio no siempre es igual en todas las manifestaciones culturales. Esto puede producir situaciones complicadas, como puede ser en nuestro caso el seleccionar a Hume y Kant como puntos de partida para una reflexión sobre la Ilustración cuando ambos se mueven en los límites inicial y final de dicho período. O proponer a Platón y Aristóteles para entender el marco de la democracia ateniense, cuando más bien pueden ser vistos como los testigos de su lenta agonía. O presentar a dos autores, Abelardo y Santo Tomás de Aquino, separados por más de cien años como representantes del talante, de la visión del mundo, que animó el despertar de Europa. Si bien es cierto que debemos ser conscientes de esa arbitrariedad, no es menos cierto que optamos por mantener esa división en grandes unidades temáticas, pero analizadas desde autores específicos.

Aun a riesgo de ser entendidos en un sentido reduccionista, creemos que es oportuno expresar esta actitud recurriendo a lo que Lukacs llamaba la totalidad concreta. Es imposible entender los hechos si los escindimos de la realidad social con la que mantienen una relación dialéctica (y ya hemos mencionado anteriormente en qué se diferencia nuestro planteamiento del que podría ofrecer una historiografía marxista anclada en un reduccionismo «ortodoxo»). La historia de la filosofía en su sentido más clásico, al igual que cierta historia del espíritu de tradición alemana, han tendido a ver las producciones intelectuales como manifestaciones concretas de ciertas ideas que serían intemporales. Al referirnos a la totalidad concreta, precisamente pretendemos distanciar-nos de esa posición y mostrar que cada cosa es lo que es en sus relaciones con la totalidad de la que forma parte.

Elegimos, por tanto, autores clásicos de la filosofía como hilo conductor en nuestra indagación sobre las ideas fundamentales que caracterizan un período histórico. Atribuimos un valor decisivo a las obras de los clásicos de la filosofía, considerando que en ella se expresa esa ideología en su for-

ma más elaborada y precisa, pero que tampoco escapa a esos hábitos mentales, algunos de ellos incorporados de forma inconsciente en sus obras. El valor de Hume para entender la época ilustrada se nos muestra tanto en su forma de utilizar la razón como en su manifiesta opción por concepciones racistas; en él aparecen al mismo tiempo el lado claro y el lado oscuro de la razón ilustrada. Por otra parte, sólo desde la filosofía, y con la discusión de problemas filosóficos, se pueden desarrollar determinadas destrezas de pensamiento que tienen una gran importancia en el desarrollo cognitivo del alumnado.

Es algo sobre lo que llamó la atención Lovejoy; la historia de las ideas debe mucho, por ejemplo, a la historia de la literatura y autores como Spitzer o Ehrard son sumamente significativos, del mismo modo que nosotros hemos recurrido constantemente a Panofsky o Francastel, procedentes ambos de la historia del arte. Sin embargo, parece ser que sólo si se posee una formación filosófica, o al menos una sensibilidad filosófica, se puede trabajar en el campo de la historia de las ideas. El nivel de generalidad que se pretende es el propio de las discusiones filosóficas; como los métodos y procedimientos son inseparables de los contenidos que se tratan, la filosofía se convierte en un campo sumamente fecundo —por no decir que es el único campo— para realizar una historia de las ideas en el sentido que estamos planteando.

Si bien seleccionamos textos filosóficos como hilo conductor de la reflexión sobre una determinada época, rehuimos los textos más especializados o académicos, es decir, aquellos que serían de utilidad inmediata para el especialista en filosofía, pero que plantean dificultades enormes en el nivel del Bachillerato y que, además, quizás no sean tan útiles para captar las ideas de una época pues terminan centrando nuestra atención en problemas diferentes. Por otra parte, incluimos textos y documentos de otros ámbitos culturales, como puede ser la literatura, el arte o las ciencias, no sólo porque a veces puedan tener una capacidad motivadora mayor que la de un texto filosófico, sino también porque en ellos pueden descubrirse las mismas estructuras mentales o los mismos hábitos culturales que estamos desvelando en los textos filosóficos.

Queremos cerrar esta introducción haciendo alusión a una última cuestión que nos parece importante. Parece necesario reconocer la separación que existe entre dos épocas, en concreto entre la nuestra y todas las que nos precedieron, y admitir que esa separación hace casi imposible la tarea de reconstrucción–interpretación fidedigna. No pretendemos en ningún momento que el objetivo sea saber exactamente cómo pensaban y creaban los seres humanos de la Baja Edad Media, aunque la existencia de determinados textos y representaciones objetivas impone unos límites a nuestra interpretación y nos aproxima, al menos tendencialmente, a lo que entonces se creía y sentía. Esto nos lleva a que sea necesario desarrollar dos actitudes fundamentales que, por otra parte, pueden tener consecuencias fecundas para la formación de nuestras alumnas y alumnos. Por un lado, se exige una cierta capacidad de descentramiento, es decir, de romper con los propios hábitos mentales y situarse en los hábitos mentales de otros seres humanos muy distantes y muy distintos. Por otra parte, y unido a lo anterior, hace falta una buena dosis de empatía, de capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, sin la cual ningún diálogo es posible.

Pero eso no nos lleva a olvidar que existen unas constantes humanas que hacen posible que los problemas discutidos en otras épocas sigan siendo significativos en la actualidad. Hay algo que Gombrich nos recuerda con acierto; por encima de las divergencias determinadas por las diferencias históricas, es decir, por los diferentes problemas y necesidades que nuestros antepasados se vieron obligados a resolver, late una profunda identidad. Es posible que el mito de la caverna no nos sugiera tantas cosas como le sugería a Platón, pero una persona cuya educación no haya sido parcialmente descuidada —y para eso se supone que trabajamos en la Educación Secundaria—, seguirá encontrando en ese mito una pluralidad de sugerencias que le ayudarán a pensar los problemas que aquí y ahora le acucian. Por eso insistimos en lo que podríamos llamar principio de variación planteado por Eugenio Trías; en gran parte la historia de la filosofía occidental puede entenderse como un conjunto de variaciones sobre unos temas claves. Como decía Whitehead, quizás la filoso-

fía occidental no pase de ser una larga serie de notas a pie de página de los diálogos platónicos. Por eso seguimos siendo interpelados por esos textos clásicos y no renunciamos a entablar con ellos un diálogo que no sólo nos ayude a entenderles mejor, sino también a entendernos mejor a nosotros mismos.

Frente a un exceso de deconstrucción o a una resignación en un diálogo en el que sólo la ironía tiene cabida, nos sumamos a esa propuesta antirrelativista de Gombrich:

«No tenemos por qué permitir que nos vuelvan locos y nos desbaraten nuestra sensación de que podemos entender esos bellos versos —y disfrutar de ellos— tal como estaban pensados, independientemente de que la cultura burguesa del barroco se diferenciara en tantas cosas de la forma de vida actual. Pero, ¿de qué nos serviría la fantasía si no consiguiéramos superar ese abismo? Que a los relativistas de la cultura les quede el gozo de recordarnos que la situación en la que surgió la poesía sería mucho menos comprensible en zonas en que es usual el raptar o comprar la novia o en lugares donde no se vive en casas. Si estas barreras fueran realmente insuperables, por principio, el sueño de Goethe de una literatura mundial sería un sueño vano. Ese bello término sólo pudo acuñarlo porque de su lectura de Homero y de Shakespeare, de Hafí, de Klidasa y hasta de Plutarco había aprendido que, en el fondo, "todos han sido humanos"»

GOMBRICH, HANS E. «Sobre el relativismo cultural en las ciencias del espíritu» *Atlántida*, nº 3. Madrid, 1990. Pp. 16.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

Principios metodológicos

Comenzaremos por recordar que compete a todo el currículo del Bachillerato proporcionar al alumnado «una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia.» (L. O. G. S. E., art. 25.3). Ello quizás se vea potenciado especialmente al enfrentarnos a una materia como la Historia de la Filosofía, sobre todo desde el planteamiento que aquí proponemos, por las razones que a continuación vamos a examinar. Si añadimos lo que expone el art. 27. 5, de la citada Ley, se verá aún mejor cómo la enseñanza de la Historia de la Filosofía en el segundo curso del Bachillerato contribuye de manera especial al desarrollo de los objetivos de esta etapa educativa: «*La metodología didáctica del Bachillerato favorecerá la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación*» (subrayado nuestro). He aquí, pues, tres principios metodológicos que deberían atravesar toda la didáctica de la asignatura. Estimamos que la propuesta que aquí se presenta los recoge y estimula en todo momento.

Dejando por ahora de lado el tópico kantiano, tantas veces citado, acerca de la enseñanza de la filosofía y la actividad de filosofar, preferimos utilizar como «inspiración» de nuestro planteamiento, en primer lugar, las lúcidas apreciaciones de Ortega, al comienzo de *Unas lecciones de metafísica*, donde habla de la falsedad del estudiar cuando dicho estudio no parte de la reconstrucción de una necesidad (cuando no de su efectiva «vivenciación», si se nos permite el término).

Apostamos, pues, por una pedagogía activa que supone comprometerse a aceptar dos principios: que nuestra acción educativa se debe desarrollar con la finalidad de que el alumnado aprenda de manera autónoma y colaborativa (y ello conduce inevitablemente a cierta pérdida del protagonismo por parte del profesorado, especialmente del protagonismo que suele ir unido al clásico *magister dixit*); y, en segundo lugar, que la enseñanza debe partir de un primer paso motivacional, que trabaje en el ámbito de lo afectivo, para que el alumnado trate de hacer suyos los problemas, preguntas y respuestas que la cultura ha ido produciendo y promoviendo a través de la historia. Sólo de esa manera cobra sentido la afirmación kantiana a la que hacíamos referencia más arriba, según la cual «*nunca puede aprenderse... la filosofía (...); se puede, a lo más, aprender a filosofar.*» (KrV, B 865).

Otra inspiración literario-filosófica que abunda en lo que acabamos de mencionar la aporta Fichte con su rotunda declaración: «para lo que nos gusta tenemos genio». Sólo podremos conseguir realizar una tarea formativa y aplicar lo aprendido si partimos de un interés —mayor o menor, pero siempre *real*— por aquello en lo que nos formamos.

Ya Platón sabía que la mayoría de las preguntas no tienen respuesta, o no la tienen al menos en un sentido definitivo o único, pero merece la pena construir el diálogo en torno a ellas y recorrer el camino que lleva hasta ellas, aunque al final no haya que encontrar corolarios ni respuestas resolutorias. Como escribe Bergamín, «*el que sólo busca la salida no entiende el laberinto y, aunque la encuentre, saldrá sin haberlo entendido*». Abandonemos, pues, la idea de que hay que considerar la

Historia de la Filosofía como el repertorio de soluciones o de respuestas y encaminémonos a una actividad que reproduzca los problemas y entrevea las soluciones parciales que se han dado en la historia, convirtiendo la clase en un espacio para reconstruir la filosofía desde su intrínseca motivación. Hablamos de un proceso que mucho tiene que ver con la denominada empatía. La alumna o el alumno que es capaz de reproducir las condiciones en que surge un estilo de pensamiento, está en realidad «aprendiendo» ese pensamiento. Quien siente la necesidad que generó las respuestas culturales que se pueden estudiar a lo largo de la historia, estará en condiciones de realizar un aprendizaje significativo, el otro pilar de nuestro enfoque.

Hay y ha habido muchas otras maneras de intentar llevar a cabo esta tarea que escondían, en mayor o menor medida, sus planteamientos didácticos respectivos. No pretendemos hacer una crítica global de todos ellos, pero sí advertir que, si se adopta la premisa de que el aprendizaje debe ser activo y significativo, resulta complicado entender cómo puede hacerse desde una enseñanza más tradicional, más «descendente». Quien pueda y sepa hacerlo, ¡adelante! La experiencia parece mostrar que, en general, cuando se recurre a procedimientos que ponen el énfasis en las explicaciones del profesorado, en la toma de apuntes por el alumnado y en la constatación del nivel de retención de lo explicado, lo que se produce es un aprendizaje meramente repetitivo.

Nuestra forma de ver las cosas consiste precisamente en facilitarnos la labor tanto como sea posible, atendiendo a fines educativos que estimamos prioritarios. Si a esos fines puede llegarse por diversos métodos, es algo que la práctica docente demostrará, aunque ya hemos comentado que nos parece poco probable. Si, en cambio, lo que se persigue son fines distintos de los señalados arriba, entonces la controversia no se situará en las didácticas sino en el fondo de lo que entendemos por educación. Sin ánimo de teorizar excesivamente sobre el asunto, conviene hacer alusión a la propuesta pedagógica y didáctica que late en nuestro planteamiento.

Estrategias didácticas

Partimos del hecho de que trabajamos con un grupo y como tal aprendizaje comunitario hay que enfocar la didáctica de la filosofía. La enseñanza «tradicional», si se nos permite caricaturizar el ejemplo, utilizaba una metodología que ha quedado superada por la propia pedagogía tradicional. En efecto, dicha metodología estaba centrada en la mera impartición de contenidos conceptuales, con pautas metodológicas como: «ir de lo general a lo particular» (deducción), «ir de lo lejano a lo próximo», etc.

Superar este modelo no era sólo cuestión de renovación pedagógica o de un prurito de progresismo didáctico, sino sobre todo era cuestión de supervivencia: lo tradicional, en el sentido antes aludido de transmisión de contenidos conceptuales supuestamente informativos, en cadencia deductiva, descendente, lo lleva ya a cabo más rápidamente una máquina. Pero lo fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es que no se reduce sólo a transmitir conceptos; tanta importancia o más tiene la adquisición de procedimientos o destrezas, así como de actitudes, si lo que se pretende realmente es que el alumnado desarrolle todas sus capacidades.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que trabajamos en y con grupos, es decir, nuestra actividad docente va dirigida a grupos concretos formados por personas igualmente concretas, que parten de unos intereses y esquemas conceptuales previos. Es precisamente ahí donde empiezan «nuestros problemas»: el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con ambos aspectos y debe tratar de integrar esas dos coordenadas, la de los contenidos (ya sean conceptos, procedimientos o actitudes) y la de los intereses y conocimientos previos del grupo.

Es decir, ante un grupo de alumnos, como grupo de aprendizaje, debemos tener en cuenta sus intereses, experiencias y conocimientos previos, igual que debemos tener en cuenta los contenidos

que pretendemos enseñar y las actividades mediante las que el alumnado va a ir construyendo sus aprendizajes, así como aplicando y consolidando lo aprendido.

En este sentido, debemos señalar que el primer momento de la actividad docente debe atender prioritariamente el ámbito de lo afectivo, es decir, debemos utilizar estrategias de motivación al iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Sólo cuando esta motivación existe, resulta fácil introducir y progresar en las actividades que permitan la adquisición de los nuevos contenidos, para pasar en un tercer momento a las actividades de aplicación y consolidación de lo aprendido.

Entendemos, por tanto, que se debe dar una sucesión cronológica de esos tres momentos, en los que la intervención educativa se va situando, respecto al grupo, en tres planos diferentes, aunque íntimamente relacionados. En nuestra propuesta de trabajo planteamos que cada Unidad didáctica (incluso cada clase) comience trabajando fundamentalmente los aspectos afectivos, es decir, realizando actividades de motivación, para pasar después a una segunda fase en la que decrecen este tipo de actividades, cobrando protagonismo las de formación (estamos en la fase en la que prima el trabajo de adquisición de los nuevos contenidos), complementadas con algunas de aplicación, para llegar a la tercera y última fase en la que hay una dedicación casi exclusiva a las actividades de consolidación y aplicación de lo aprendido. En el capítulo dedicado a la programación de la asignatura puede verse con detalle cómo se van configurando estas tres fases en nuestra propuesta, así como los distintos tipos de actividades que sugerimos en cada una de ellas.

Hay algo, no obstante, en lo que queremos insistir una vez más. Esta propuesta de trabajo no puede en ningún caso entenderse de una manera rígida. La secuencia de fases se aplica a toda unidad didáctica, pero puede aplicarse también a cualquier sesión hasta convertirse en un principio fundamental de toda actividad pedagógica que pretenda propiciar un aprendizaje activo y significativo. El repertorio de actividades que ofrecemos en cada unidad didáctica no debe entenderse como algo que hay que realizar íntegramente en el aula, sino como un conjunto de recursos didácticos a los que se puede acudir en todo momento para ir alcanzando los objetivos propuestos. Siempre se trata de partir del lugar cognitivo y afectivo en el que el alumnado se encuentra, de sus esquemas conceptuales previos y de sus intereses personales. El trabajo pedagógico se inserta en lo que se llama la zona de desarrollo próximo, es decir, no se queda uno en donde el alumnado está, sino que se plantea a dónde puede llegar si es adecuadamente estimulado por el profesorado, tanto en sentido cognitivo de desarrollo de destrezas intelectuales, como en sentido afectivo de apoyo de actitudes y valores positivos.

Como recomendaciones prácticas, y respetando siempre la experiencia docente del profesorado que, en su cotidiano quehacer, va sabiendo administrar sabiamente los recursos, actividades y demás instrumentos, nos atrevemos a sugerir algunas observaciones que aclaren el estilo de trabajo que estamos proponiendo:

- 1) Cada Unidad didáctica podría comenzar incidiendo especialmente en el terreno de lo afectivo, buscando la motivación desde distintos planos. Puede, por ejemplo, comenzarse con una evaluación inicial (no calificable numéricamente) que cumpliría al menos dos funciones:
 - a) Proporcionar información al profesorado sobre el estado de conocimientos y destrezas, así como sobre las actitudes de partida del alumnado frente a un «tema».
 - b) Estimular al alumnado a reconocer su situación de partida, valorándolo en su justa medida y conectando con sus auténticas posibilidades y limitaciones.

Otra manera de trabajar, que aquí ofrecemos a menudo, es partir de una actividad menos «académica» en sentido estricto, como son las películas, las audiciones, las diapositivas, la lectura de textos literarios.... Con respecto a estas actividades habría que tener en cuenta dos cuestiones:

- a) Siempre han de ir acompañadas de algún guión o presentación que permita convertirlas en materiales útiles para la clase de filosofía.
 - b) Generalmente habrá que optar por alguna/s de ellas, y es la experiencia del profesorado la que mejor puede decidir, en función del tiempo real de que se disponga o de otras variables, como los intereses del grupo.
- 2) Cuando el profesorado estime que ha alcanzado un nivel de motivación y familiarización suficiente (nosotros generalmente proponemos tres o cuatro sesiones, pero puede variar), se habría de abordar el trabajo más «duro». Una posibilidad, utilizada por nosotros a menudo, consiste en presentar globalmente la información correspondiente al período que se esté trabajando en una sesión, mediante la elaboración de un texto amplio (en la Unidad didáctica que desarrollamos se ofrece un ejemplo) que se entregaría después al alumnado (si no lo tiene ya previamente), para que le sirva de marco general de referencia a partir del cual, en las siguientes sesiones, sea posible:
- a) Plantear preguntas y hacer aclaraciones.
 - b) Realizar algunos ejercicios de los propuestos.
 - c) Llevar a cabo planes de discusión.
 - d) Pasar a profundizar en el autor y texto escogido.
 - e) Leer y comentar otros textos breves complementarios.
 - f) ...

En este sentido vuelve a ser beneficioso recordar que las actividades que proponemos para este segundo momento en el que prima lo «formativo» deben ser utilizadas de una manera racional, por lo que el profesorado debe escoger aquellas que crea más útiles, más significativas, más ajustadas a tiempos y necesidades del alumnado, etc. La introducción de un ejercicio u otro, de alguna actividad específica o de otras, que la profesora o el profesor puedan encontrar relevantes en un momento determinado, sólo deberá estar guiada por el criterio de que favorezca el proceso de aprendizaje del grupo, el desarrollo de las capacidades definidas en los objetivos de cada unidad didáctica, especialmente las capacidades que les permitan pensar de forma autónoma y creativa.

- 3) Quizá el máximo tiempo y esfuerzo haya que dedicarlo, en esta segunda fase, a bucear en el autor y el texto escogido, pero ello siempre debería tratar de hacerse a partir de las múltiples referencias que vayamos suministrando o que vaya obteniendo el alumnado. En la Unidad didáctica que ofrecemos desarrollada en esta propuesta, los contenidos relacionados con Tomás de Aquino y su texto (*La monarquía*), por ejemplo, pueden ser abordados a partir de una reflexión sobre los poderes políticos, temporales y/o espirituales, tal y como se deducen de un pensamiento cristiano, y ello es «fácil» si hemos partido en la anterior fase de la película *El nombre de la rosa* o *Tomás Becket*, cuyas tramas pertenecen cronológicamente a épocas diferentes, pero muestran claramente los problemas y contradicciones que definen todo este período histórico.
- 4) La fase de aplicación ha de entenderse, desde la programación de actividades, como la posibilidad real de poner a prueba y profundizar las destrezas y conocimientos adquiridos previamente, organizando el trabajo para volver al plano general, epocal, o para desarrollar aspectos concretos. No ha de pensarse que es ésta la fase en la que «se hacen» ejercicios, puesto que éstos se están haciendo desde el principio, ni tampoco es el momento crucial de la evaluación, pues se está evaluando constantemente, aunque no siempre con la formalidad que otorga el cerrar un ciclo didáctico.

- 5) Por lo que se refiere al modo más concreto de trabajar, nuestra experiencia personal y nuestro propio planteamiento teórico nos aconseja optar por algunas indicaciones que, naturalmente, son sólo eso:
- a) Ausencia de libro de texto único, utilizando más bien varios que podrían encontrarse en el aula, formando una biblioteca en la que deberían estar, por ejemplo, los libros que en la bibliografía aparecen con un asterisco, u otros parecidos según las posibilidades de cada centro.
 - b) Por el contrario, el alumnado debería ir elaborando su propio «libro de texto», en forma de cuaderno/diario de clase. En él pueden ir realizando sus síntesis personales, sus composiciones, ejercicios, reseñas bibliográficas... Para ello se impondría, a lo largo del curso, dedicar algunas sesiones a proporcionarles la metodología necesaria: búsqueda de información, técnicas de resumen, esquema, mapa conceptual, composición o redacción, comentario de texto, elaboración de fichas de trabajo y bibliográficas, etc., para que dicho diario de clase se vaya convirtiendo progresivamente en su mejor y más personal «libro de consulta».
 - c) El trabajo puede realizarse en muchas ocasiones en equipo, formando grupos que deberían ir variando durante el curso. Es importante que el alumnado comprenda que no es lo mismo trabajar individualmente que cooperativamente, dándose cuenta de que hay tareas de investigación que sólo pueden hacerse de ese modo.
- 6) No habría por qué proponer pruebas específicas de evaluación, puesto que estamos evaluando desde todas y cada una de las actividades en todo momento. Pero parece que la prudencia y la experiencia avalan el recurso a algún tipo de comprobación periódica (evaluación sumativa) que contemple toda la Unidad y su proceso de aprendizaje. A la hora de pensar en pruebas o actividades que permitan evaluar, podría recurrirse a alguna de las ya realizadas, o alguna de las desechadas por falta de tiempo en su momento. Sigue resultando válido el proporcionar un fragmento del texto escogido para su comentario y/o análisis, siempre que se tenga claro que no se trata tanto de medir lo que el alumnado «sabe» sobre un autor o su *filosofía*, sino su capacidad para interpretar un texto, contextualizándolo históricamente y relacionándolo con la cultura de la que emerge y a la que representa. También puede tener un gran valor proponer la producción de textos creativos, pero rigurosos en su exposición y argumentación. Consideramos que estas sugerencias sobre la evaluación deberían ser tenidas en cuenta en las pruebas de acceso a la universidad que se propongan al alumnado; en caso contrario, la posibilidad de introducir modos alternativos de aprendizaje de la historia de las ideas están condenados al fracaso.

Todas las sugerencias que acabamos de mencionar, así como todos los materiales que se indican en la programación o se especifican con más detalle en la Unidad didáctica deben ser entendidos, por tanto, tan sólo como un repertorio, un andamiaje (por utilizar la terminología de Bruner) que le sirve al profesorado y al alumnado para ir construyendo su propio edificio. Se pueden encontrar otras películas, otros textos literarios y filosóficos, otros planes de discusión y otros ejercicios, y sería bueno que así ocurriera. Es más, esto abre enormes posibilidades para adaptar la asignatura cuando se ofrezca como optativa en otras modalidades del Bachillerato. Pero tanto los que proponemos como los que se vayan añadiendo al aire del proceso de investigación-acción que todo profesor debiera llevar en el aula, tendrán que pasar el mismo listón evaluador: su virtualidad de ayudar al alumnado a desarrollar las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa.

Evaluación

Parece claro que el proceso de evaluación debe inscribirse en este esquema general del que venimos hablando como un elemento de comprobación, de orientación y de retroalimentación que permite re-definir objetivos, estrategias y, en suma, «re-programar». El método general del que venimos hablando incluye los procesos de :

- a) investigación;
- b) programación;
- c) ejecución (entra aquí nuestro planteamiento específico);
- d) evaluación.

Este último escalón, en realidad, se engrana perfectamente con los anteriores, puesto que una vez que llevamos a cabo (ejecución) las distintas actividades motivacionales, formativas y de aplicación, que informan nuestra específica forma de trabajo pedagógico, es preciso evaluar los resultados y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, en un constante ejercicio de revisión y retroalimentación, o mejor aún, de investigación-acción, siguiendo las líneas propuestas Kemmis y Stenhouse; es decir, se trata de convertirse en profesionales creativos que elaboran hipótesis para poder alcanzar las metas propuestas, las ponen en práctica y revisan esa misma práctica, descubriendo los problemas y los aciertos, para así poder reelaborar la hipótesis y diseñar nuevas prácticas, un proceso que hemos intentado esquematizar un poco más adelante. En este sentido, la evaluación no debería ser considerada como algo que sólo se efectúa al final del proceso, sino también al final de cada fase y durante éstas, porque del análisis del grupo en cada uno de esos momentos el profesor o la profesora obtendrá valiosísima información que le permitirá adecuar su respuesta educativa a las características y necesidades de sus alumnos y alumnas. De este modo, la evaluación es la auténtica piedra de toque de toda nuestra actividad docente, como clave de bóveda y criterio para la toma de decisiones.

Pretendemos alejarnos así de un error muy habitual en el sistema educativo que consiste en reducir la evaluación a las calificaciones del alumnado. El hecho de que en el Bachillerato se vuelva a proponer la calificación numérica puede tener la consecuencia no deseable de reforzar esos reduccionismos. La incorporación a nuestra actividad con un grupo de alumnos de procesos de socio-evaluación, de la observación cualitativa de lo que ocurre en el aula, recurriendo a algunas plantillas de observación en las que se especifiquen variables concretas tanto afectivas como cognitivas, de la elaboración de un breve diario de clase del profesor o profesora y de algunos otros recursos de evaluación que no podemos mencionar ni mucho menos detallar aquí, se convierten en componentes irrenunciables del proceso de evaluación. En ese sentido, quizás por economía de espacio, las propuestas de evaluación que aparecen en la programación que presentamos se centran excesivamente en la comprobación del nivel de adquisición de destrezas y conocimientos por el alumnado, pero debe quedar muy claro que se trata de hacer algo más tal y como estamos proponiendo aquí.

Recuérdese siempre que no sólo se evalúa el grado de aprendizaje alcanzado por las alumnas y alumnos, en su triple vertiente afectivo/actitudinal, cognitivo/conceptual y procedimental. Se trata igualmente de evaluar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, como repetidamente se señala en la L. O. G. S. E. y en los sucesivos decretos y órdenes que la desarrollan.

Programación

Organización de los contenidos

Hemos optado por organizar los contenidos del curso en cuatro unidades didácticas. Consideramos imposible ofrecer al mismo tiempo una visión completa de toda la historia de la filosofía occidental y que el alumnado realice un aprendizaje significativo de la misma. No se pretende, por tanto, que los alumnos trabajen sobre todas las épocas históricas, sino que adquieran las capacidades necesarias para poder comprender globalmente la historia de las ideas, capacidades que les permitirán completar sus conocimientos de otros períodos, cuando lo necesiten o se sientan interesados por ello. No obstante, pensamos que el profesorado debe dar las explicaciones oportunas al pasar de un bloque temático al siguiente, dedicando a esa labor dos o tres horas lectivas entre cada unidad. De esa forma se puede preservar un mínimo sentido de continuidad y globalidad que no debe faltar en una Historia de la Filosofía. Al mismo tiempo debemos evitar convertir la materia en una especie de sociología o filosofía de la cultura, lo que puede ocurrir cuando nos centramos en épocas específicas con el consiguiente protagonismo de lo sincrónico frente a lo diacrónico, siendo esto último imprescindible si de historia se trata.

Se pueden ofrecer diversos argumentos para justificar la opción concreta que hemos adoptado. Por lo que se refiere a la primera Unidad didáctica, parece bastante claro que la Grecia clásica y las figuras de Platón y Aristóteles son las que ofrecen mejores posibilidades para iniciar un aprendizaje de la historia de la filosofía. La segunda Unidad, titulada *El Despertar de Europa*, centrada en los desarrollos filosóficos de la Baja Edad Media, tiene igualmente el suficiente interés como para merecer un tratamiento específico. De hecho la hemos titulado así para indicar en qué medida lo que nosotros entendemos por Europa en estos momentos, con sus lados oscuros y claros, es un proceso que en gran parte comienza en esos años, aun sin perder nunca la referencia a la Grecia y la Roma clásicas. Más difícil puede resultar ofrecer argumentos convincentes a favor de las otras dos unidades didácticas: la discusión sobre la conveniencia de incluir mejor la filosofía del Barroco o de la Revolución Industrial, por citar los otros dos grandes bloques, puede ser inacabable. Desde nuestro punto de vista pueden ser más fecundos pedagógicamente los dos que hemos elegido, pero cualquiera puede defender con coherencia y seriedad lo contrario.

Nos parece un objetivo fundamental la lectura directa de obras filosóficas. Hemos distinguido tres niveles de textos que, por conveniencia, hemos denominado niveles A, B y C. El nivel A estaría formado por textos de fácil lectura, no necesariamente filosóficos, que podrían servir como elementos de motivación al principio de cada unidad didáctica o en el desarrollo de las mismas. Incluimos algún ejemplo de este tipo de textos. El nivel B lo constituyen las obras básicas de autores filosóficos, aunque procurando evitar las que son excesivamente técnicas. Hemos optado por seleccionar obras íntegras siempre que ha sido posible, o libros completos de alguna obra más amplia. Las lecturas que mencionamos a continuación son las que pertenecen a este nivel B y deben ser leídas íntegramente por el alumnado y utilizadas por el profesorado como hilo conductor para interpretar la correspondiente época histórica. En el nivel C se sitúan textos más técnicos, que el profesorado puede ir seleccionando y aportando, según considere conveniente, a lo largo del trabajo; es una buena ocasión también para recurrir a textos de otros autores. No hemos visto la nece-

sidad de incluir ningún texto de ese nivel en nuestra programación, aunque los consideramos de gran interés; basta con recurrir a una buena antología con un adecuado índice temático en la que podremos encontrar textos que nos ayuden a completar un contenido específico. En cada una de las unidades didácticas hemos propuesto dos autores del nivel B; corresponde a cada profesor o profesora escoger uno de ellos.

Primera Unidad: FILOSOFÍA ANTIGUA: LA CIUDAD GRIEGA

- a) PLATÓN. *La República*. Libro VII.
- b) ARISTÓTELES. *Metafísica*, libro I.

Segunda Unidad: FILOSOFÍA CRISTIANA MEDIEVAL: EL DESPERTAR DE EUROPA

- a) PEDRO ABELARDO. *Ética o Conócete a ti mismo*.
- b) TOMÁS DE AQUINO. *La monarquía*

Tercera Unidad: FILOSOFÍA MODERNA: LA ILUSTRACIÓN

- a) HUME. *Una disertación sobre las pasiones*.
Se puede completar con *De la dignidad o miseria de la naturaleza humana*.
- b) KANT. *La paz perpetua*.

Cuarta Unidad: FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA: LA CRISIS DEL S. XIX-XX

- a) NIETZSCHE. *Ocaso de los ídolos*.
- b) ORTEGA Y GASSET, J. *Ideas y creencias*

Al especificar los contenidos en cada Unidad didáctica nos hemos limitado a concretar los llamados contenidos conceptuales. En gran parte, cuando se leen con atención los objetivos, se puede observar con facilidad que en ellos ya van incluidos los que se relacionan con procedimientos y actitudes. Nos parece tedioso y forzado desglosar en cada Unidad didáctica de un curso como éste todos y cada uno de los contenidos de estos dos ámbitos, aun siendo muy importantes, ya que habría que repetir los mismos en cada caso. Por otra parte, creemos que los contenidos relacionados con procedimientos y con actitudes están ya suficientemente recogidos en el currículo oficial y deben ser trabajados a lo largo de toda la programación. Respecto a los procedimientos, según vaya avanzando el curso, podremos ir elevando el nivel de dificultad y complejidad de los mismos, volviendo una y otra vez sobre ellos. Además en nuestro planteamiento global de la materia se puede observar con facilidad que ocupa un lugar fundamental la adquisición de destrezas cognitivas de cierta complejidad, mediante la utilización de procedimientos como el análisis de textos filosóficos, la búsqueda y organización de la información a partir de diversas fuentes, la elaboración de disertaciones filosóficas, etc. Es más, el valor de una asignatura como la Historia de la Filosofía viene dado en gran parte porque sólo debatiendo cuestiones filosóficas se pueden desarrollar esas destrezas, y porque no es posible discutir esas cuestiones filosóficas si no se aplican tales destrezas.

Otro tanto se puede decir de los contenidos relacionados con actitudes. La valoración del rigor intelectual y del diálogo racional frente a todo dogmatismo, así como la autoestima, la empatía y la tolerancia, del mismo modo que el aprecio por el trabajo cooperativo o por el sentido comunitario de la investigación son aspectos que deben estar siempre presentes y que deben trabajarse en todas y cada una de las unidades didácticas. Sólo la incorporación de estas actitudes al aula puede ofrecer una oportunidad de que terminen siendo para el alumnado algo más que

meras palabras retóricas, moralinas con las que todo el mundo está de acuerdo, pero que muy pocos ponen en práctica.

Por último, hemos tenido en cuenta un curso académico de unas veintiocho semanas de duración, desde el 1 de octubre hasta el 31 de mayo, con cuatro horas lectivas de Historia de la Filosofía en cada semana. Sólo hemos previsto actividades para veinticuatro semanas, prefiriendo dejar las otras cuatro para ser empleadas en el caso bastante probable de que en alguna de las unidades didácticas sea necesario dedicar más tiempo.

Objetivos

- Valorar el decisivo peso que la herencia de otras culturas (Babilonia, Egipto) tuvieron en la configuración del pensamiento griego y el sentido que tiene la marcada contraposición heleno/bárbaro.
- Tomar conciencia del nacimiento de la racionalidad occidental, en su doble vertiente *científica y metafísica*, situado históricamente en Grecia.
- Participar en el debate, siempre fecundo, de la pretendida oposición entre *mithos* y *lógos*.
- Reconocer las raíces prácticas del pensamiento, a partir de las necesidades que una cultura en emergencia se plantea.
- Descubrir la conexión última entre filosofía, ética, educación y política que se da en la cultura griega a partir de la *polis* y el surgimiento de la democracia en Atenas, reconociendo las limitaciones de un modelo que excluye totalmente a la mujer y se basa en la existencia de la esclavitud.
- Apreciar los valores de la cultura griega como modelo de lo que con el tiempo se juzgará como «clásico».
- Reconocer y valorar el componente subyacente de *creencia* que hay en la apuesta racional por la inteligibilidad de lo real.
- Situar y comprender las raíces antropológicas de la disputa sobre el relativismo y sobre la fundamentación de la ley.

Primera Unidad: «Filosofía Antigua: La Ciudad Griega»

Contenidos

- Introducción histórica a Grecia, centrándose en los sucesos que se dan entre el siglo VI y el s. IV a. C.
- El planteamiento de los temas fundamentales de la filosofía en los presocráticos y los sofistas.
- La filosofía se politiza: Platón y Atenas. El esfuerzo intelectual para poder diseñar y fundamentar un modelo de sociedad, justificada desde la metafísica de las ideas y vehiculada a través de un proyecto educativo, tal y como se presenta en el libro VII de *La República*.
- La filosofía se sistematiza: Aristóteles. Conciencia del desarrollo del pensamiento filosófico griego y esfuerzo por sistematizarlo, partiendo de una «biologización» de la realidad y del saber. Libro I de la *Metafísica*.

Tipos de actividades posibles

De introducción y motivación (4 horas)

- Lectura de textos mitológicos (Épica de Gilgamesh, Homero, Hesíodo, Génesis...), con un debate posterior sobre las posibilidades «explicativas» de esas narraciones.
- Plantear y debatir los problemas de la organización de la Polis a partir de películas como *Julio César* o *Alejandro Magno*, o sobre los problemas de la sociedad esclavista y la libertad política con la película *Espartaco*.
- Introducción general utilizando los videos y materiales editados por la U.N.E.D.-C.E.M.A.V.: *Aproximación a la Grecia Clásica*; o confeccionando un audiovisual propio.

Trabajo sobre el autor y su texto (14 horas)

- Lectura y comentario del texto, eligiendo uno de los dos propuestos. Es conveniente partir de una lectura común en el aula de algunas páginas del texto, pasando posteriormente a discutir los problemas que más hayan llamado la atención de los alumnos. A partir de esa discusión, la profesora o profesor puede ir desbrozando los temas básicos del autor. También es posible empezar con una introducción general a los problemas y conceptos filosóficos.
- Investigación sobre los factores que dieron lugar al llamado «milagro griego». El trabajo se hace por grupos y se recogen datos sobre la Geografía, la Literatura, la Historia, el Arte, las Ciencias...
- Puesta en común de los datos obtenidos y recapitulación realizada fundamentalmente por el/la profesor/a.
- Búsqueda de datos biográficos del autor que irán siendo encajados en una «biografía» de la Atenas del momento. A partir de la comparación de ambas, intentar extraer un repertorio de preguntas o problemas que pudiera ser interesante, útil, urgente, resolver al ciudadano e intentar confeccionar las líneas generales de la filosofía del autor antes de contrastarla con la históricamente real.

De aplicación (4 horas)

- Elaborar planes de discusión filosófica sobre algunos de los problemas relevantes que surgen en la lectura del texto (esta actividad debe formar parte del trabajo sobre el texto).
- Presentar y comentar un audiovisual sobre el arte griego en el que se puedan detectar los recursos que empleaban los arquitectos para corregir las ilusiones ópticas y los ideales canónicos que regían el arte griego. Esta actividad sirve para destacar las relaciones que esos criterios artísticos tienen con la filosofía de Platón y Aristóteles.
- Lectura de *Antígona*, con diálogo posterior sobre los conflictos entre las leyes familiares y religiosas y las leyes de la ciudad. Se puede organizar igualmente un debate sobre la situación de la mujer en la Grecia clásica, recurriendo a textos controvertidos de Platón y Aristóteles.
- Presentación de las ideas fundamentales de la geometría euclidiana, el modelo de saber y de realidad que en ellas está presente y su influencia posterior.
- Buscar documentación sobre la medicina griega, haciendo especial mención de la permanencia a lo largo de los siglos del juramento hipocrático.

- Realizar una visita con un gui3n adecuado de un museo arqueol3gico en el que se puedan contemplar obras de arte griegas.

Actividades de evaluaci3n

- An3lisis y comentario de alg3n fragmento del texto elegido.
- Elaboraci3n de un esquema o un mapa conceptual de la cultura griega en el que se recojan las relaciones entre los distintos 3mbitos estudiados.
- Construcci3n de un breve di3logo, al estilo plat3nico, entre representantes de posturas diversas sobre una cuesti3n propuesta que no ha de ser necesariamente del contexto griego.
- Elaboraci3n de una breve disertaci3n filos3fica sobre una cuesti3n en la que se plantee una idea que pueda ser analizada en diferentes manifestaciones culturales del mundo griego.
- An3lisis de un problema moral o pol3tico utilizando la argumentaci3n estrictamente plat3nica o aristot3lica.

Recursos

- Como en todas las unidades did3cticas, es indispensable la biblioteca del aula.
- Mapas hist3ricos del Mediterr3neo en los siglos X-III a. C. y del Oriente Medio.
- Proyector de diapositivas y juegos de diapositivas de arte griego y de los fil3sofos presocr3ticos (*Fil3sofos del Asia Menor* y *Fil3sofos de la Magna Grecia*, publicados por Hipatia Distribuciones de Catalu3a)
- Magnetoscopio y colecci3n de v3deos ya mencionados en el apartado de actividades de introducci3n-motivaci3n.
- Selecci3n de textos de la mitolog3a cl3sica griega.

Objetivos

- Conocer y valorar el cambio te3rico y pr3ctico que supone la aparici3n del cristianismo en la cultura occidental.
- Reconocer la presencia de la filosof3a griega en la elaboraci3n de un pensamiento cristiano.
- Analizar el papel desempe3ado por la idea de cristiandad en la formaci3n de la identidad europea y en el nacimiento de la idea de una civilizaci3n occidental.
- Valorar la importancia de la aportaci3n isl3mica y hebrea en el proceso de consolidaci3n de la filosof3a europea y desarrollar actitudes de tolerancia hacia otras civilizaciones.
- Comprender la importancia filos3fica, cultural y pol3tica de las relaciones entre la raz3n y la fe.
- Identificar y analizar los factores que inciden en el renacimiento de Europa y en el progresivo protagonismo que va adquiriendo en la historia mundial a partir del s. XII.

Segunda
Unidad:
«Filosof3a
Cristiana
y Medieval:
El Despertar
de Europa»

- Relacionar los avances técnicos y científicos que se producen en esta época con el desarrollo social y cultural.
- Comprender la modificación de la idea de la mujer en las filosofías cristianas y el papel que desempeñan en la sociedad medieval.
- Valorar los diferentes esfuerzos que se realizan para encontrar fórmulas que permitan resolver los conflictos entre los señores feudales, los incipientes estados nacionales y la Iglesia.

Contenidos

- Introducción histórica al renacimiento europeo que se produce en la Baja Edad Media.
- Desarrollo de la actividad intelectual en Europa: el nacimiento de las Universidades.
- Las relaciones entre los pensamientos árabe, judío y cristiano.
- Las grandes líneas de la filosofía escolástica. El platonismo y el aristotelismo en la configuración de las filosofías cristianas.
- La crisis intelectual y social del siglo XIV.

Tipos de actividades posibles

De introducción y motivación (4 horas)

- Plantear y discutir los problemas relacionados con los conflictos entre la fe y la razón y el papel desempeñado por la Iglesia en el desarrollo cultural de Europa partiendo de la proyección de la película *El nombre de la Rosa*. Pueden también utilizarse otras películas como punto de partida: *Tomás Becket*, *Las Cruzadas*.
- Lectura de algunos fragmentos de la obra de Abelardo, *Historia de mis calamidades*, a partir de la cual se pueden trazar las grandes líneas de la vida académica y filosófica en las nacientes universidades. Puede utilizarse también con el mismo propósito la obra de Algazel, *Confesiones*.
- Proyección de un audiovisual sobre el feudalismo y el arte románico y gótico, en el que se puedan comentar las líneas generales de la cultura bajomedieval. La proyección debe ir acompañada de algunas piezas de música medieval religiosa (gregoriana) y secular.
- Selección de algunos pasajes de la *Divina Comedia*, procurando ofrecer una sinopsis del argumento y de las ideas fundamentales de Dante sobre el orden jerárquico de la realidad.

Trabajo sobre el autor y su texto (14 horas)

- Lectura y comentario del texto, eligiendo uno de los dos propuestos. Es conveniente partir de una lectura común en el aula de algunas páginas de texto, pasando posteriormente a discutir los problemas que más hayan llamado la atención de los alumnos. A partir de esa discusión, la profesora o profesor puede ir desbrozando los temas básicos del autor. También es posible empezar con una introducción general a los problemas y conceptos filosóficos.
- Investigación y recogida de datos sobre el renacimiento de la actividad cultural a partir de finales del s. XI: condiciones sociales y económicas que lo hicieron posible y configuración de los símbolos fundamentales de la cristiandad; principales manifestaciones artísticas, literarias, educativas...

- Búsqueda de información sobre las líneas fundamentales del pensamiento escolástico: influencia de Platón–San Agustín y progresiva aceptación de Aristóteles. Conviene insistir en los problemas que plantean las relaciones entre las creencias religiosas y la actividad crítica y reflexiva de la filosofía.
- Análisis de las líneas fundamentales de la polémica sobre los universales y su importancia en la elaboración de una interpretación racional del mundo.
- Elaboración de unas tablas cronológicas en las que se sitúen los acontecimientos de diverso orden más relevantes, y confección de un mapa de Europa en el que aparezcan representados los centros culturales más significativos.
- Puesta en común sobre las informaciones obtenidas y recapitulación de la profesora o el profesor.

De aplicación (4 horas)

- Elaborar planes de discusión filosófica sobre algunos de los problemas relevantes que surgen en la lectura del texto (esta actividad se debe incluir en el proceso de trabajo con el texto).
- Debate sobre las relaciones entre religión y política, procurando analizar en qué medida el problema sigue vigente hoy día, ya en los fundamentalismos ya en las posible interpretación teológica de los sistemas democráticos.
- Seleccionar uno de los temas más polémicos y que más suscite el interés del alumnado y organizar una discusión en el aula siguiendo los procedimientos propios de las *Questio-nae Disputatae* de las universidades medievales.
- Presentar una selección de diapositivas sobre las catedrales góticas para analizar las relaciones entre su estructura arquitectónica y la estructura de las sumas escolásticas.
- Organizar una visita dirigida, con la colaboración de otros departamentos, a una ciudad en la que se puedan recoger testimonios de la cultura de la época. Toledo, León, Barcelona...
- Elaborar unos cuadros en los que aparezcan imágenes y descripciones de los principales avances científicos y técnicos de la Baja Edad Media.

Evaluación

- Análisis y comentario de un fragmento del texto elegido.
- Elaboración de un mapa histórico que muestre las vías de penetración cultural y filosófica en Occidente de filosofías cristianas, árabes y judías, y sus respectivas interpretaciones de la herencia greco-latina.
- Elaboración de una disertación filosófica sobre una de las cuestiones debatidas, utilizando el método argumentativo–demostrativo propio de la escolástica.
- Identificación y comentario de los elementos ideológicos más significativos de una obra de arte románico y otra gótica.

Recursos

- Como en todas las unidades didácticas, es indispensable la biblioteca del aula.
- Mapas históricos de Europa en los siglos XII–XIV.

- Proyector de diapositivas y juegos de diapositivas de arte románico y gótico.
- Magnetoscopio y colección de vídeos ya mencionados en el apartado de actividades de introducción-motivación.
- Selección de textos de literatura medieval.
- Equipo de audición y grabaciones de música medieval.

Tercera
Unidad:
«Filosofía
Moderna:
La Ilustración»

Objetivos

- Descubrir la dimensión antropológico-social del discurso ilustrado.
- Comprender el carácter emancipador y crítico del modelo de razón que triunfa en la Ilustración.
- Reconocer y valorar en el proyecto ilustrado una tarea que no se agota en una época concreta y no se interrumpe nunca.
- Analizar el papel que en ese proyecto desempeña la educación, así como el papel secundario que en la misma se le asigna a las mujeres.
- Identificar las peculiaridades que la Ilustración tiene, aun dentro de la generalidad de sus planteamientos, en los distintos focos en que se genera y difunde.
- Tomar conciencia del nacimiento de la ciencia y la conciencia históricas.
- Analizar el auge de las teorías políticas fundamentalmente los contractualismos, montados sobre distintas concepciones de la llamada naturaleza humana, que en la Ilustración adquiere un sesgo optimista.
- Apreciar el valor de la Naturaleza como ideal de vida inocente frente a los «males» de la civilización, comparando ese ideal con el comienzo de la explotación exhaustiva de esa misma naturaleza.
- Valorar el interés ilustrado por los llamados pueblos «primitivos» y descubrir el papel que eso puede tener en la historia europea posterior, contrastando ese interés con la extensión del tráfico de esclavos.

Contenidos

- La Ilustración como fenómeno inglés en su origen, francés en su gran desarrollo y alemán en sus últimas manifestaciones. Difusión de las ideas ilustradas por Europa y el mundo.
- El modelo de razón, el clasicismo y el neoclasicismo: la vuelta a un ideal.
- Hume y la razón como crítica razonable.
- Kant y la razón que cobra conciencia de sí misma.
- Los elementos prerrománticos contenidos en la Ilustración.

Tipos de actividades posibles

De introducción y motivación (4 horas)

- Audición del primer movimiento de la Sinfonía nº 22 en mi bemol mayor, Hob.I: 22 de F. J. Haydn, llamada «*El Filósofo*». En ella se plantea un tema y un ritmo que nos recuerdan la arquitectónica de una razón que avanza con paso firme. Se podría comparar esta serenidad racionalista con una razón exacerbada en su matematización, en su autocontemplación, tal como aparece en algunas fugas bachianas.
- Películas: *Las amistades peligrosas* de Stephen Frears, *La noche de Varennes* o *El Pequeño Salvaje* de François Truffaut. Esta última puede dar lugar a un interesantísimo debate acerca del hombre en estado de naturaleza (bondad para Locke y Rousseau; maldad, egoísmo para Hobbes y La Rochefoucauld). Además la preocupación didáctica y pedagógica de los ilustrados se ve reflejada en la película. A estos efectos también resulta muy útil (y atractiva) la película de Werner Herzog *El enigma de Kaspar Hauser*. La película de Joffé, *La Misión*, puede servir perfectamente para discutir sobre la ambigüedad de los ilustrados frente a las culturas «primitivas».
- Lectura y debate acerca de alguno de los ensayos de Hume. Por ejemplo, para comentar y debatir alguna de las películas anteriores, es interesantísimo *Sobre la dignidad o miseria de la naturaleza humana*; también *Sobre la delicadeza de gusto y de pasión*, acerca del concepto neoclásico de buen gusto, justo medio y huida de lo pasional y extremo: aquí puede reutilizarse la doctrina aristotélica de la virtud como *mesotes* y comentar su aplicación en algunas comedias de Molière.
- Tanto Voltaire como Diderot nos presentan excelentes ejemplos de tipos literarios que pueden dar lugar también a debates: el optimista *Cándido*, sátira del optimismo leibniziano, o *Santiago el fatalista*, de Voltaire y Diderot respectivamente, y del último es muy útil su pieza *El sobrino de Rameau*, donde se recogen prácticamente todos los temas de preocupación de un ilustrado.
- Proyección de la película *Solo ante el peligro*, que puede servir para iniciar un debate sobre los comportamientos éticos, recurriendo al planteamiento kantiano del imperativo categórico y a su distinción entre éticas materiales y formales.

Trabajo con el autor y su texto (14 horas)

- Investigación acerca de la situación política, económica y social de Francia, Alemania e Inglaterra, tratando de encontrar factores que ayuden a entender o explicar el fenómeno ilustrado.
- Intento de definición del movimiento ilustrado a partir de la polémica alemana en torno a la pregunta *¿Qué es Ilustración?*
- A partir de la actividad anterior, lectura y comentario del texto de Kant *La paz perpetua*. Posteriormente, el profesor o profesora puede explicar el alcance de la filosofía kantiana en su sentido crítico y trascendental.
- Análisis de la postura humeana respecto a los límites de la razón, el escepticismo y fenomenismo, a través de la lectura y comentario de su libro *Disertación sobre las pasiones*, que ofrece las claves necesarias para construir un modelo ético alternativo al racionalismo.

De aplicación (4 horas)

- Lectura de alguna comedia de Molière, al objeto de reconocer en su repertorio temático un planteamiento pre-ilustrado (lo mismo que le sucede a Locke en filosofía).

- Visita a alguna Academia, para comprobar el carácter científico pero también canónico de estas instituciones. Debate acerca del «academicismo», por ejemplo en pintura, escultura, arquitectura o literatura: comparación por medio de diapositivas o de lectura de textos (por ejemplo poéticos) de producciones del neoclásico y de la reacción romántica.
- Valoración del papel de la Educación en el pensamiento ilustrado. Esta temática está presente en la época de manera harto relevante (cf. el *Emilio* rousseauiano, pero también *Pablo y Virginia* de Bernardin Saint-Pierre o, en nuestro contexto, las fábulas de Iriarte y Samaniego).
- Análisis de algunos textos de Sade en los que se ponga de manifiesto su hedonismo racionalista, casi mecanicista. Hay muchísimos fragmentos de *Justine* o de *La Filosofía en el tocador* que recogen buena parte de la mentalidad de la época en lo tocante a los más variados temas.
- Realización de alguna actividad que permita relacionar la Ilustración y la política: el despotismo ilustrado puede juzgarse desde presupuestos europeos (Federico II) o nacionales con Carlos III y sus ministros ilustrados, especialmente el *affaire* Esquilache (TVE realizó una interesante película al respecto). Puede ser de utilidad analizar algunas construcciones de la época: Jardines Botánicos (aún puede verse el de Madrid), o de simple recreo (los de Sabatini, anexos al Palacio de Oriente), las «casas de fieras»...
- Proyección de la ópera *La flauta mágica* de Mozart, en la que se pueden reconocer los grandes temas ilustrados, como el valor de la ciencia y de la fraternidad humana, apoyados en actividades de tipo masónico.
- Comparación de los jardines franceses del clasicismo y de los jardines ingleses que empezaron a imponerse en Francia en el siglo XVIII, mostrando una nueva actitud ante la naturaleza.
- Presentación a los alumnos de algunos grabados sobre técnica y ciencia publicados en la *Enciclopedia*, para realizar a continuación un estudio de los avances científicos y técnicos de la Ilustración.

Evaluación

- Análisis y comentario de un fragmento de: a) *La paz perpetua*, de Kant; o b) *Disertación sobre las pasiones* de Hume.
- Realización de un mapa en el que se recoja la difusión desde Francia de la *Enciclopedia* por los diferentes países, valorando las consecuencias prácticas que eso tuvo.
- Realización de un breve ensayo en el que se recojan las influencias de las ideas ilustradas en la Revolución Americana y la Revolución Francesa.
- Elaboración de un cuadro en el que se recojan los principales avances científicos y técnicos que se producen en el período de la Ilustración.
- Composición de un hipotético diálogo entre Hume y Kant sobre las creencias religiosas.

Recursos

- Biblioteca de aula.
- Mapas y atlas histórico. Mapas mudos.

- Colección de diapositivas HIPATIA sobre Rousseau. Proyector.
- Equipo de música y grabaciones de Haydn, Bach, Mozart.
- Magnetoscopio y películas citadas.

Objetivos

- Conocer la estrecha relación existente entre ciencia y filosofía en su vertiente epistemológica y ética.
- Analizar la crisis del pensamiento y la nueva tarea de fundamentación que se produce en todos los campos del saber.
- Identificar los elementos que se toman de otras culturas no europeas en el proceso de crisis y revisión de la cultura occidental.
- Situar y valorar el nacimiento y consolidación de las ciencias sociales, y la relación que tienen con los problemas planteados por las revoluciones industriales.
- Comprender los límites de la razón mecánico-naturalista para captar las realidades históricas y vitales. Valorar el progresivo ascenso del paradigma biológico y la importancia que puede llegar a tener en la formación de una actitud ecológica.
- Tomar conciencia de la indisoluble unión teoría-praxis del mundo contemporáneo, así como valorar las consecuencias de lo que Weber llamó «desencantamiento» del mundo y la escisión entre razón técnica, razón práctica y razón estética.
- Analizar las ideas fundamentales de los «maestros de la sospecha» y la crisis que provocan en la conciencia europea las concepciones darwinistas y freudianas.
- Conocer el nacimiento y desarrollo del movimiento feminista.

Contenidos

- Introducción histórica e historiográfica al mundo contemporáneo: de la revolución industrial y social a la revolución en la ciencia. El ascenso del imperialismo y de la burguesía reaccionaria.
- El positivismo y la racionalidad científico tecnológica. El agotamiento del modelo y la búsqueda de un nuevo paradigma.
- Los historicismos y la realidad humana. La diferenciación entre ciencias físico-matemáticas (explicar) y ciencias humanas (comprender).
- Nietzsche o la razón que se destruye a sí misma. La incidencia social y política de la filosofía de Nietzsche en la crisis europea.
- Ortega o la razón que sirve a la vida. La incidencia social y política de la filosofía de Ortega en la crisis española.

Cuarta Unidad:
«Filosofía
Contemporánea:
La Crisis
del Siglo
XIX-XX»

Tipos de actividades posibles

De introducción y motivación (4 horas)

- Visión de la película *Tiempos modernos* de C.Chaplin. Se puede utilizar para su comentario algunos fragmentos de *El hombre unidimensional* de Marcuse. También se pueden utilizar otras películas: *El huevo de la serpiente* de Bergman; *Freud* de John Huston; *El loco del pelo rojo* o *Las uvas de la ira*.
- Partir de la afirmación de Nietzsche: «Dios ha muerto» para establecer un debate acerca del signo de nuestro tiempo: qué valores han cambiado en nuestra sociedad, en qué sentido vivimos mejor o peor, si es ésta la mejor sociedad posible...
- Establecer un debate sobre el lado brillante y el lado oscuro de nuestra sociedad en relación a la ciencia, la técnica, los valores, los comportamientos, etc...
- Utilizar una sinopsis y algunos fragmentos de *La Montaña mágica* o *Doctor Fausto* de Thomas Mann para comentar algunas de las características de la cultura contemporánea.
- Presentar y comentar un texto de Freud sobre la interpretación de los sueños o el inconsciente.
- Presentar un audiovisual con algunas de las obras de arte características de las vanguardias, acompañada de música de Stravinsky y de Schönberg. Puede servir el titulado *Viena 1900*.

Trabajo sobre el autor y su texto (14 horas)

- Investigación sobre las innovaciones científicas en el campo de la matemática, la física, la biología. Se podría pedir a los alumnos que busquen información sobre las geometrías no euclídeas, el darwinismo o la teoría de la relatividad, para establecer luego una discusión en torno a cómo afectan esos hallazgos a la concepción del mundo.
- Elaborar un mapa conceptual que recoja las múltiples corrientes de pensamiento de la época, el autor más representativo de cada una de ellas, así como su preocupación fundamental. Se podría completar añadiendo las relaciones de tales corrientes con los descubrimientos científicos.
- Lectura y comentario de los textos propuestos.
- Recogida de datos sobre la Comuna de París y la represión que vino después. Analizar las consecuencias que eso tuvo en el ascenso de las luchas obreras.
- Trabajo sobre la Conferencia de Berlín y el reparto de África, para descubrir las características fundamentales del imperialismo y las consecuencias que tuvo en el s. XX (Guerras Mundiales y actual situación de África y Oriente Medio).

De aplicación (4 horas)

- Lectura del cuento *El inmortal* de Borges. Comentarlo en relación con el eterno retorno y la fidelidad a la tierra.
- Ejercicio: La nueva definición de ser humano. Lectura de algunos fragmentos escogidos de la obra de Freud. Se puede crear un plan de discusión para ver sus conexiones con la obra de Darwin y el pensamiento de Nietzsche.

- Organizar una discusión sobre los problemas ecológicos que en estos momentos padecemos y la posible relación que puedan tener con el modelo de racionalidad científico-técnica.
- Actividad sobre las relaciones arte-pensamiento: las teorías sobre la luz y la psicología de la percepción y la pintura impresionista.
- Comparación entre el desarrollo de la lingüística y el movimiento analítico. En relación al tema del lenguaje como juego simbólico que remite a otros lenguajes, podría leerse *La tabla de Flandes* de A. Pérez Reverte.
- Exposición sobre la pluralidad de paradigmas y «los ismos».
- Valoración de las implicaciones éticas de la ciencia: ingeniería genética, producción industrial...
- Visita cultural a la Barcelona Modernista, el Museo Picasso y la Fundación Miró.

Evaluación

- Análisis y comentario de un fragmento de una de las obras trabajadas.
- Realización de un cuadro con los principales avances científicos de la época, incluyendo la repercusión filosófica de los mismos.
- Realización de un breve ensayo en el que se analicen las características y consecuencias del «desencantamiento» del mundo y de la muerte de Dios.
- Elaboración de un breve trabajo de investigación en el que se analice la crisis de las democracias burguesas y el ascenso del comunismo y el fascismo/nazismo.
- Selección de cinco obras de arte de vanguardia, acompañadas cada una de un breve comentario filosófico y un texto de algún filósofo.

Recursos

- Biblioteca de aula.
- Mapas y atlas históricos, especialmente con el reparto colonial de África y con las modificaciones del mapa político de Europa.
- Colección de diapositivas de arte contemporáneo.
- Equipo de música y grabaciones de Mahler, Stravinsky y Schönberg.
- Magnetoscopio y películas citadas.
- Vídeos en los que se expongan las ideas fundamentales de la teoría de la relatividad y de la física cuántica.

Desarrollo de una Unidad didáctica: «Filosofía Cristiana y Medieval: El Despertar de Europa»

Los objetivos y contenidos correspondientes a esta Unidad didáctica ya han sido planteados en el capítulo anterior (pág. 31), dedicado a la programación general de la asignatura, por lo que no parece necesario repetirlos aquí nuevamente.

El sentido fundamental del **texto introductorio** que presentamos inicialmente es servir de ejemplo del enfoque que damos a la materia y de los contenidos básicos que pretendemos trabajar en una Unidad didáctica. Se trata, por tanto, de ofrecer un cierto modelo de discurso en el que por un lado se vea lo que significa una historia las ideas y por otro quede claro que el hilo conductor es la filosofía, sin diluir ésta en una historia algo difusa de la cultura. Sería, por tanto, un posible texto de trabajo para el alumnado y para el profesorado. Es decir, partiendo de nuestra propia experiencia, se puede facilitar este texto al alumnado para que lo lea, constituyendo un buen punto de partida para el tipo de trabajo que estamos proponiendo. También puede servir para que el profesorado se familiarice con el nuevo enfoque que aquí reivindicamos. Obviamente, es posible ampliar los contenidos en uno u otro punto concreto, de acuerdo con el desarrollo del trabajo en el aula y con los intereses específicos que el alumnado vaya mostrando. En las orientaciones didácticas hemos sugerido ya cómo se podría trabajar. Por otra parte, como dijimos en la programación general, no hacemos mención explícita de los procedimientos y actitudes que debemos trabajar en esta Unidad porque siguen siendo los mismos que básicamente vamos a estar trabajando durante todo el curso y a los que se ha hecho referencia al comienzo de la programación general. Posteriormente se incluye un **variado repertorio de ejercicios y planes de discusión** que pueden servir para ser utilizados en el aula:

- Actividades de introducción y motivación.
- Trabajo con el autor y su texto.
- Actividades de aplicación y ampliación.
- Actividades sobre temas transversales.

No es necesario, obviamente, utilizarlos todos, sino sólo aquellos que puedan ayudar a que el alumnado desarrolle los objetivos propuestos. Se trata, por tanto, de ir haciendo uso de aquellos que potencien el diálogo filosófico, que permitan explorar con cierta profundidad los temas que se vayan planteando en las discusiones en el aula. A estos ejercicios habría que añadir algunos de esos textos que considerábamos de nivel C, es decir, textos más técnicos en los que se trata alguno de los aspectos de mayor interés. La profesora o profesor puede recurrir a alguna antología de textos clásicos como la que mencionamos en la bibliografía para escoger aquellos textos que sean más oportunos. También debemos ser lo suficientemente creativos como para elaborar nuestros propios planes de discusión o actividades, siempre orientados a conseguir un aprendizaje más significativo. Una vez más, remitimos a lo que ya dijimos en las orientaciones didácticas.

Por último, se propone un conjunto de **actividades para la evaluación**, acordes con las que se sugieren a lo largo de desarrollo de esta Unidad.

Texto introdutorio

Todavía están frescos en la memoria de los hombres y mujeres los años duros y difíciles en los que había que hacer frente a renovadas invasiones de pueblos procedentes del norte, del sur o del este. Años en los que había que soportar las correrías de grupos de guerreros que, aprovechando el final de las cosechas, irrumpían en los campos y aldeas para dedicarse al pillaje y el saqueo, despojando así a los campesinos de los escasos bienes que habían logrado ir acumulando. Afortunadamente para todos, una cierta tranquilidad y seguridad se iba afianzando en suelo europeo, apoyándose en primer lugar en un orden político que se había ido gestando poco a poco y que había terminado logrando ofrecer una estabilidad imprescindible, el orden feudal. De una manera u otra, arrumbado como un viejo sueño que seguirá presente en el inconsciente colectivo, el sueño del Imperio Romano había dejado paso al más eficaz sistema feudal. Las funciones se habían repartido de acuerdo con un orden bastante preciso, en el que cada uno tenía que cumplir la suya.

Los nobles, los guerreros, aquellos capaces de mantener un caballo y todo lo que ello suponía, se encargan de garantizar el orden y la paz. El modelo ideal que se debía seguir estará fielmente representado en la fecunda imaginería de los libros de caballerías: los caballeros de la Tabla Redonda, Lancelot y Percival, todos ellos recorrerán Europa en busca de un ideal, casi siempre inasequible, pero en su constante caminar se esforzarán también por preservar la justicia y proteger al débil. Los campesinos, ayudados por importantes innovaciones técnicas, disponen de tranquilidad y medios suficientes para mejorar sustancialmente la explotación agrícola, logrando incluso un excedente que, en forma de diezmos y primicias, podrá mantener a los nobles y a los monjes. Por último, la Iglesia logra una vez más ir sacudiéndose del peso de inercias y concesiones que habían minado considerablemente su influencia social. Los monjes, en sus monasterios, se consolidan como focos de cultura y reflexión, pero también el papado, profundamente renovado, recobra un prestigio que le va a permitir convertirse en el polo de referencia al que acudir para resolver en última instancia los conflictos.

Recuperada esa tranquilidad que antes faltaba, los habitantes de Europa empiezan a viajar como nunca antes lo habían hecho. Primero, los comerciantes, que con su ir y venir, con su capacidad de comercializar un mayor número de productos, contribuyen al nacimiento de las ciudades, en las que también se asentarán los artesanos capaces de suministrarles esos productos que es necesario vender. Entre comerciantes y artesanos se colocan las primeras piedras de algo que terminará llevando a la expansión de Europa por los cinco continentes. Van buscando el negocio, y ellos son los que de forma incipiente descubren una cierta productividad al dinero, capaz de ser invertido para almacenar mercancías que luego serán vendidas; el dinero, las mercancías, implican un gran avance en el proceso de abstracción y racionalización de las relaciones sociales y económicas, y, por tanto, también del pensamiento. Es entonces cuando aparecen en la historia los banqueros, el préstamo con intereses o la letra de cambio. Pero hay también en ellos un cierto deseo de aventura, de descubrimiento, de curiosidad, como lo muestra la figura emblemática de Marco Polo, algo más que un comerciante, pero comerciante al fin y al cabo.

Pero no son sólo ellos los que viajan; igual o mayor importancia tienen los viajes de multitud de peregrinos, movidos por una fe renovada, que buscan dotar de sentido su propia vida y acuden, por ejemplo, a Santiago de Compostela. En otras ocasiones viajan juntos comerciantes en busca de negocio, caballeros en busca de ideales o de fama y peregrinos movidos por su fe, y es entonces cuando terminan organizando grandes cruzadas que empiezan a modificar la correlación de fuerzas hasta entonces presente en el Mediterráneo. Y viajan también, quizás incluso más que nadie, los recién formados profesores universitarios y alumnos, pasando de una universidad a otra para impartir sus enseñanzas, para discutir con sus colegas sus nuevas ideas y planteamientos, a veces en disputas muy acaloradas en las que participan los propios alumnos, o para asistir a las clases de algún profesor cuyo renombre ha trascendido las propias fronteras.

Figura emblemática de lo que se está fraguando en Europa la tenemos en Pedro Abelardo. Contagiado por ese renacimiento cultural que se palpa un poco en todas partes, decide no seguir la carrera de las armas, sustituyendo, como él mismo dice, la espada por la pluma. Acude a París, que pronto se convertirá en el núcleo cultural, artístico y político de la época, y allí contribuye decisivamente a ir rompiendo el marco de las

escuelas catedralicias que se habían quedado pequeñas para lo que las nuevas promociones de alumnos buscaban. Abelardo pone en cuestión la tradicional organización de los estudios en el «trivium» y el «quadrivium»; para él, es la lógica, la filosofía en suma, la que debe convertirse en pórtico de entrada y columna vertebral de la enseñanza. Lo primero es aprender a razonar, a dominar el uso del lenguaje y de los procesos de argumentación, y luego se podrá pasar a otros ámbitos, entre ellos el de la teología. Él sienta las bases de lo que será el método pedagógico básico en todo el período escolástico, el uso de la «lectio» (comentario de texto) y de la «quaestio» (discusión de argumentos a favor y en contra de una tesis). Pero hay algo más, de alguna manera con él se definen no sólo las reglas del juego, sino también el contenido de ese juego. Quedan de alguna manera configurados los que serán temas decisivos en las discusiones medievales: el papel de la razón en el conjunto del saber, por tanto, las relaciones que se establecen entre la fe y la razón, y el valor de los conceptos universales. Sus enfrentamientos con San Bernardo desvelan, por una parte, las dos grandes líneas de pensamiento que se mantendrán en siglos posteriores y, por otra, la dureza del enfrentamiento y los recursos variados a los que se acude para dirimir las diferencias.

Pero Abelardo es emblemático por algo más. Posiblemente sea el primer maestro en el sentido nuevo universitario que está naciendo. Se instala en la orilla izquierda del Sena, fuera ya de cualquier tipo de escuela catedralicia y dotado tan sólo de una «licentia docendi», y a él acuden los alumnos, atraídos por el prestigio del que sin duda era el mejor profesor de la época. Corren entonces los primeros años del siglo XII, y estos primeros pasos permitirán en unas pocas décadas que se funde la primera Universidad de Europa, la de París, a la que muy pronto seguirán otras muchas. Y Abelardo es también el personaje principal de uno de los relatos de amor más dramáticos de nuestra historia occidental. Eloísa, la alumna, y Abelardo, el maestro, protagonizan una hermosa historia de amor que llega hasta el matrimonio en secreto y el nacimiento de un hijo. Para el tío de Eloísa aquello era demasiado, por lo que interviene violentamente mandando castrar a Abelardo e intentando separarle de Eloísa. Al dolor de la separación se une el de la humillante vejación, por lo que Abelardo decide vivir en la soledad de sus estudios y enviar a Eloísa a un convento. La profunda espiritualidad que entonces envolvía la vida de los seres humanos les permite continuar y sublimar su amor, al que nunca renunciaron, dejando constancia del mismo en un bello epistolario. No es nada extraño que, al relatar su propia biografía, Abelardo, el maestro más brillante y de más éxito de la época, escogiera un título revelador: *Historia calamitatum mearum*, historia de las desgracias que parecen perseguir a quienes abren caminos nuevos y fecundos.

Sin embargo, Abelardo, en su amor por la filosofía y su dedicación al desarrollo de la razón, en su implicación personal en una relación amorosa, no está sólo. Son muchos los que en Europa están mostrando un renovado interés por una nueva manera de situarse ante el mundo y ante la sociedad, los que están buscando un nuevo sentido a su propia vida y a la vida de la sociedad a la que pertenecen. En estos primeros años del siglo XII se van tejiendo los hilos de una poderosa revolución intelectual que tendrá grandes repercusiones y que tardará cerca de 700 años en mostrar todas sus virtualidades. El enorme éxito que alcanza la peregrinación a Santiago de Compostela es al mismo tiempo resultado de esta nueva mentalidad, de las nuevas condiciones de vida que se van imponiendo en Europa, y núcleo vertebrador que potencia y difunde los nuevos estilos de vida.

Mientras Abelardo sube al monte de Santa Genoveva a enseñar lógica a sus alumnos, se está construyendo a pocos metros el primer templo gótico, la capilla de Saint-Denis, guiada por la misma pasión por la estructura racional de los edificios y por una flexibilidad menos hierática y más natural. En el templo luchan por conseguir un difícil equilibrio la orientación espiritual y la pasión por lo natural, equilibrio difícil que también buscaban Abelardo y Eloísa. Los sucesores de Abelardo seguirán insistiendo en la estructura argumentativa de sus obras, buscando una solidez de razonamiento que pudiera derrotar a los enemigos intelectuales o a los creyentes de otras religiones. Los sucesores del arquitecto de Saint Denis seguirán insistiendo en poner de manifiesto los componentes estructurales de un edificio, con nervaduras innecesariamente resaltadas o arbotantes ostensivos en el exterior, pero buscando también ganar a los adversarios de otras ciudades en su capacidad de construcción y de exaltación de la gloria de Dios. Los frutos más granados de esa actitud los podremos ver en magníficas *Summas*, como las de Santo Tomás de Aquino, o en soberbias catedrales, como la de Chartres. Pero al final ambos caerán doblegados por el peso de su propia pasión: la dialéctica ter-

minará en estéril escolasticismo y una de las torres de la catedral de Estrasburgo se derrumbará bajo el peso de su desmesura.

Tampoco está Abelardo solo en su relación amorosa. Ya los cantores de gesta, los juglares que recorrían los campos y villas de Europa habían resaltado, por ejemplo, los amores de Rodrigo y Jimena, o los más difíciles de Arturo, Ginebra y Lancelot. Lo mismo podríamos decir del desarrollo de una novedosa y potente poesía lírica, si bien en este caso muchas veces alejada de una frescura y espontaneidad que la hicieran más realista. Para mantenerse más pegados a la tierra y a la vida cotidiana están todos esos poemas de juglares que llegan a pisar el terreno de las canciones desenfadadas y procaces, escritos, entre otros, por goliardos que han abandonado sus estudios y deambulan al son de los Carmina Burana. El mismo esfuerzo por ser espontáneo, natural, más atento a las emociones inmediatas de los individuos concretos, lo encontramos en el escultor gótico, cuyas figuras muestran una actitud totalmente diferente a la que habían tenido en el período anterior. Es esa nueva mentalidad burguesa que poco a poco se va abriendo camino, dando preferencia a lo concreto frente a lo abstracto, a lo inmanente frente a lo trascendente.

Dos problemas fundamentales intenta resolver Abelardo. El primero es, sin duda, el que más debates suscita en estos primeros momentos del renacer de las universidades, y nos recuerda algo que ya había reavivado la filosofía en tiempos de Sócrates. ¿Qué valor tienen los conceptos universales? ¿A qué estamos refiriéndonos cuando decimos que este animal y aquel otro son caballos, o que esta persona y aquella otra son hombres? ¿Existe algo así como la idea de caballo, como pretendía Platón y en gran parte San Agustín? ¿Es solamente un nombre, sin ninguna referencia, pues lo único real son los individuos? ¿Hay algo que compartan todos los individuos, que haga precisamente posible el que reciban el mismo predicado? Aunque no hay que rechazar matizaciones intermedias, esas son las tres posibles respuestas, con implicaciones no despreciables. Partiendo quizás de un predominio de la primera, en la que el universal tiene cierta prioridad, y eso se refleja también en el arte o la literatura, la Baja Edad Media quizás vaya escorándose progresivamente a la segunda, según va reafirmando el papel del individuo concreto en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

El segundo problema va a tener todavía mayores implicaciones en las disputas extrafilosóficas del medioevo. ¿Qué papel desempeña la razón en la búsqueda de la sabiduría? Si contamos ya con la Revelación, que nos explica las verdades fundamentales de forma sencilla y asequible, ¿para qué enredarnos con oscuras disquisiciones filosóficas? Por otra parte, si surge un conflicto entre las conclusiones a las que llega la razón y las que nos ofrece la fe, ¿cuál de las dos debe predominar? Utilizando quizás un lenguaje impropio de la época, ¿qué es más fundamental, nuestras ideas o nuestras creencias? La importancia de esta discusión se refleja en el hecho de que es compartida por los pensadores de las tres grandes religiones del Libro, judíos, árabes y cristianos, que entonces disfrutaban de largos períodos en los que la convivencia es buena. Pero se refleja todavía más en los enfrentamientos que empiezan a existir entre las nacientes autoridades reales y el papado. El problema teórico de la relación entre la razón y la fe se encuentra en el fondo del problema práctico de resolver quién ostenta la última autoridad en la sociedad.

Ha empezado entonces un cierto proceso de secularización, es decir, de búsqueda de una mayor autonomía por parte de la sociedad, del Estado, del arte y la cultura. Y ese proceso, en el que Abelardo y sus sucesores inmediatos están poniendo las primeras piedras, será sin duda, con la solución final que termina implantándose a partir del s. XVIII, una de las más significativas señas de identidad de Europa. Entonces algunos, como Abelardo o Averroes, tenderán a exaltar el papel de la razón; otros, como San Bernardo o Algazel, verán en el uso autónomo de la razón consecuencias peligrosas y disolventes para el propio tejido social. En definitiva, ¿hasta qué punto es bueno ponerlo todo en duda, someter todo, ideas y creencias, al minucioso análisis de la razón? En todo caso, en la Baja Edad Media todavía todos mantienen un profundo sentido de unidad, pivotando el sentido último de su vida siempre sobre el eje de la fe.

Unos años antes de la irrupción de Abelardo en la arena filosófica y teológica, San Anselmo había hecho confluir ambas líneas de discusión en un problema llamado a tener enorme importancia en la historia de las ideas: el argumento ontológico. Intentando ofrecer una demostración racional de la existencia de Dios, San Anselmo recurre a un argumento aparentemente sencillo y brillante: Dios es el ser más perfecto mayor que el

cual nada puede ser pensado; si Dios no existiera, no sería el ser más perfecto; por lo tanto, Dios existe. Desde entonces hasta ahora, no han faltado defensores y detractores del argumento anselmiano. Sea cual sea la validez de la demostración, todos han visto ahí una decisiva discusión sobre el valor del lenguaje, en este caso, sobre el valor decisivo del verbo ser, y una decisiva discusión sobre la capacidad de la razón para alcanzar de alguna manera la existencia de lo totalmente otro, de Dios.

Apoyados en las espaldas de sus antecesores, la plenitud de esta Baja Edad Media (también podríamos llamarla proto-renacimiento) se alcanza en el siglo XIII, uno de los siglos más pujantes de eso que hemos venido a llamar Europa. La propuesta de alcanzar una síntesis equilibrada entre la razón y la fe, el Estado y la Iglesia, pero también entre la experiencia sensible y la especulación racional o entre el individuo concreto y el universal abstracto, parece posible y fructífera. Cada uno asume su papel y lo lleva adelante de la mejor manera posible, por lo que no es de extrañar que aparezcan los reyes-santos, como el caso de Luis en Francia o Fernando en España, o que la vida de los monasterios se abra de alguna manera al exterior urbano y comercial con las órdenes mendicantes, dominicos y franciscanos, que conseguirán revitalizar una Iglesia siempre necesitada de nuevos aires. Las catedrales, monumento a Dios, pero impulsado por la sociedad civil y burguesa, son máximo exponente de una forma de ver el mundo y de vivir.

Que nadie piense, sin embargo, que los períodos de plenitud, como el que nos ocupa, carecen de sombras. Ya el comienzo de esta etapa viene marcado por la ruptura de la Iglesia oriental y occidental, que no encuentran un común denominador que les permita ir construyendo una misma identidad. Las cruzadas siguen mostrando la pujanza de esta peculiar síntesis, pero al mismo tiempo terminan siendo un monumento a la barbarie: primeras matanzas de judíos en tierra europea, quienes, curiosamente, buscan la protección de la Iglesia y los obispos; crueles batallas en Jerusalén, o destrucción igualmente bárbara del reino cristiano de Constantinopla. Aparecen fuertes movimientos heréticos de cátaros y albigenses, en los que una inusitada violencia asola los campos del sur de Francia y norte de Italia. Surgen los primeros síntomas de incapacidad de convivencia entre las tres religiones, manifestados después de la batalla de las Navas de Tolosa en España.

En todo caso hay tiempo y medios suficientes para que la curiosidad intelectual se dispare y se dedique afanosamente a profundizar en los problemas que se vienen planteando. Lo primero que se necesita es ampliar las fuentes utilizadas en la reflexión de los profesores de la universidad y los ojos se dirigen hacia el mundo árabe, cuya actividad cultural había sido en los siglos anteriores muy superior a la cristiana. Alfonso X el Sabio organiza la escuela de traductores de Toledo, donde trabajarán conjuntamente árabes, judíos y cristianos con el mismo propósito de traducir al latín el cúmulo de conocimientos recogidos en árabe: matemáticas, medicina, astronomía y, especialmente filosofía. El impacto más profundo lo provoca la progresiva traducción de las obras de Aristóteles, autor prácticamente desconocido durante toda la Alta Edad Media salvo en sus obras de lógica y en algunos comentarios de Boecio y otros autores.

Si alguien había modelado el pensamiento europeo en los siglos anteriores habían sido sin duda San Agustín y Platón, cuyas obras habían contribuido a fundamentar ese orden jerárquico y simbólico, volcado hacia el otro mundo, característico de la Alta Edad Media. Pero ahora, como ya hemos comentado, hay un mayor interés por una actitud puramente racional, hay un mayor interés por la observación directa de la naturaleza, y el realismo exagerado en la discusión en torno a los universales va cediendo el paso al realismo más moderado e incluso al nominalismo más radical. Las obras de Aristóteles vienen como anillo al dedo para todos los pensadores en busca de un nuevo modelo de comprensión del Universo: se había preocupado mucho más de la observación empírica, su actitud había sido radicalmente racionalista, sin ningún tipo de concesiones a «furores místicos» o meditaciones para la muerte propias de su maestro Platón, y en ética y política había renunciado al Estado ideal, planteando el Estado y el bien posibles para una razón práctica mucho más insegura que la razón teórica propia de las ciencias.

Pero ese «anillo al dedo» se convierte también en piedra de discordia que echa leña al fuego de las polémicas que se están gestando en el mundo occidental. La polémica sobre la primacía de la razón o de la fe tiene traducción inmediata en la vida universitaria, pero también en la vida política que se afana por buscar la

autonomía de los poderes temporales del rey frente al papado. ¿Posee el papa, como pastor supremo de la Iglesia, alguna autoridad sobre el emperador y los reyes? ¿Es el fin último del Estado, y por tanto de la política, el crear un ambiente favorable a la difusión del cristianismo, única verdad salvadora? ¿Cómo se puede definir el bien común y cuáles son los medios adecuados para alcanzarlo? ¿Cuál es el último fundamento de las leyes que gobiernan el reino: hay que volverse al Derecho Romano en busca de una fuente de inspiración o hay que seguir las indicaciones contenidas en la Biblia?

Las chispas saltan por doquier, pues violento es el enfrentamiento. Las figuras como Luis o Fernando no son tan corrientes, y ya en el siglo anterior se habían sufrido las consecuencias de este tipo de enfrentamientos, por ejemplo en el asesinato de Tomás Becket en Inglaterra. Felipe IV de Francia o Luis de Baviera, algo más tarde, serán igualmente figuras emblemáticas del enfrentamiento, como lo será Bonifacio IV por parte de la Iglesia. Todos son conscientes de lo que está en juego y, si bien es cierto que los gobernantes están a favor de reforzar la autonomía del orden temporal en estos primeros pasos del proceso de secularización que será decisivo en la configuración de la identidad europea, también es cierto que no tienen reparos en utilizar la religión como elemento aglutinante de sus incipientes Estados. Ya se había hecho en las investiduras y se podía volver a intentar buscando una Iglesia nacional más atenta a los deseos de la Corona. Es significativo el hecho de que tras la batalla de las Navas de Tolosa se impusiera una política de expulsión de musulmanes para consolidar un Estado aglutinado en torno a la identidad cristiana. Es igualmente significativa la dureza con la que se reprimió la herejía albigense en el sur de Francia, y en la represión no estaba interesada solamente la Iglesia. Quizás, en el fondo, los poderosos siempre han tenido facilidad para dejar a un lado sus desavenencias cuando se trata de controlar o acabar con aquellos que ponen en cuestión sus estructuras de poder y privilegio, y eso es lo que hacía gente tan pacífica como los franciscanos, o gente tan radical y extremista como los albigenses, cátaros o dulcinianos.

Pero el conflicto entre razón y fe se manifestaba igualmente en algo más estrictamente universitario o teórico. Supongamos que la razón nos lleva, como le ocurría a Aristóteles y a su comentador Averroes, a afirmar que el mundo es eterno y necesario, dejando al margen la posible existencia de un Dios creador. O supongamos, aceptando la sólida interpretación de Averroes, que al afirmar la indisoluble unidad de alma y cuerpo nos vemos obligados a negar la inmortalidad del alma. Qué duda cabe que estas afirmaciones están en contradicción con creencias fundamentales tanto del Islam como del cristianismo; al propio filósofo se le puede plantear un serio conflicto personal, y también un conflicto con las autoridades que de una manera u otra pueden intervenir en su actividad intelectual. Vuelve entonces a asomar algo que ya se había planteado en los primeros tiempos del cristianismo: quizás la razón, la filosofía, sea un camino equivocado al que debemos renunciar tras aceptar la mayor seguridad y profundidad de lo enseñado por la fe. No obstante, la Baja Edad Media es una época sincera y profundamente religiosa, por lo que no parece posible en ningún caso que se esté dispuesto a renunciar a un equilibrio entre ambas, del mismo modo que en la poesía amorosa caballeresca, el ideal del caballero suponía un cierto equilibrio entre el amor sensual y el amor espiritual por su dama.

Averroes, posiblemente con algo de habilidad y diplomacia, pretendió zanjar el tema aludiendo a que existiría una doble verdad, sin que eso, en principio, planteara más problema. La fe conduce a unas conclusiones y la razón a otras. No sabemos hasta qué punto le gustaba esa solución, pero sin duda alguna es poco elegante desde un punto de vista intelectual, aunque a ella se sumaron, reforzándola, autores latinos, como Siger de Brabante. No dejaba de ser un reconocimiento implícito de que existe una oposición entre razón y fe. ¿Supone el análisis racional llevado hasta sus últimas consecuencias una puerta abierta al escepticismo y la increencia? ¿Son las creencias algo que no tiene nada que ver con la razón? ¿Debemos admitir un conjunto de verdades básicas y fundamentales que en ningún caso pueden ser sometidas a un análisis racional? El tema desde luego no era, ni es, trivial y la tensión entre ambos polos parece arraigar entonces como seña de identidad de nuestra cultura occidental.

Tomás de Aquino, perteneciente a la orden de los Dominicos, no parece dispuesto a tirar la toalla tan pronto. No en vano su orden tenía la misión de predicar con la intención de combatir la herejía, convenciendo a los herejes mediante la palabra y la razón. Era, además, una orden con clara vocación urbana, nacida al aire

de las transformaciones que habían conmovido los cimientos de Europa. Por un lado, es un ferviente admirador de Aristóteles, en quien ve una auténtica mina de ideas y sugerencias; en sus obras, Aristóteles será citado como el Filósofo sin más y procurará tener traducciones directas del griego, sin el paso intermedio del árabe. Pero también es un hombre de fe, incluso con algunas inclinaciones místicas que al final de sus días le llevarán a renunciar a escribir, optando por esa corriente de teología negativa que siempre ha estado presente en la Iglesia: Dios es lo más importante, pero excede de tal manera la capacidad humana que la única forma de llegar a él es la vía negativa de la mística. El caso es que en poco más de 40 años de vida, después de haber renunciado, como ya hiciera Abelardo, a una vida de espada en el seno de una familia acomodada, va a elaborar un auténtico monumento intelectual, posiblemente la síntesis más lograda de esta Baja Edad Media, equiparable a la síntesis alcanzada por los monarcas-santos o monarcas-sabios, por las grandes catedrales góticas, por las grandes órdenes militares o por los poetas.

Su posición es, en principio, sencilla. Si Dios nos ha creado y, por tanto, ha creado nuestra inteligencia, no es posible en ningún caso que la razón, rectamente ejercida, llegue a conclusiones en contradicción con la palabra de Dios. Razón y fe tienen sus propios ámbitos de aplicación y sus propios métodos de trabajo, que deben ser cuidadosamente diferenciados. Pero la verdad es una y no hay que esperar que se den muchos conflictos, por lo que en caso de no coincidencia habrá que volver a revisar con cuidado todos los pasos seguidos para descubrir el error cometido en el proceso de argumentación. Es cierto que Santo Tomás considera que la fe, tal como es interpretada por la Iglesia, es la guía fundamental y el juez último que decide dónde se encuentra la verdad, pero también es cierto que afirma que es a nuestra conciencia a quien debemos obedecer en última instancia. Por otra parte, la teología, al menos en aquello que no suponga un misterio de fe, necesitará recurrir a la razón para exponer su doctrina de una forma sólidamente argumentada y convincente. Incluso será factible ofrecer, como prueba de esa fecunda colaboración, una demostración racional de la existencia de Dios. Aclarado esto, podemos abordar —piensa Tomás de Aquino— con toda tranquilidad una lectura cristiana de Aristóteles.

Ya no se limitará a continuar la lógica aristotélica. Ahora parece mucho más interesante la teoría del conocimiento que nos lleva a mirar con otros ojos más atentos la naturaleza y que atribuye a la experiencia un papel decisivo en el origen del conocimiento. Lo mismo podemos decir de toda la ética, basada en el concepto de virtud y en un predominio del entendimiento sobre la voluntad. O de la política, de donde podremos sacar inspiración para sentar las bases de un Estado más racional y secularizado, aunque no enfrentado a la Iglesia. De todas formas, el problema crucial no está en todo esto, sino en la objeción dirigida contra Aristóteles: el filósofo no parece dar cabida a la creación del mundo por Dios y tampoco a la inmortalidad del alma. Para solventar el problema, Tomás va a introducir en el aristotelismo un pequeño pero decisivo cambio que ya había sido propuesto por filósofos árabes como Al-Kindi y que, en definitiva, supone una cierta revancha de Platón, demasiado arraigado en la cultura cristiana como para desaparecer a la primera de cambio.

¿Cuál es la diferencia radical entre Dios y todas las criaturas? ¿Qué es lo que hace que Dios sea lo totalmente otro, en nada comparable a ningún ser creado? Tras introducir una distinción clara entre esencia y existencia en todos los seres, Tomás de Aquino afirma que Dios es aquél ser a cuya esencia pertenece la existencia, mientras que en todos los demás seres la existencia no está exigida por la esencia. Es decir, Dios es el ser necesario, y todos los demás seres son contingentes: existen, pero podrían dejar de existir o podrían no haber existido jamás. Es indiferente el hecho de que el mundo sea eterno o no lo sea; en todo caso, incluso si es eterno, seguirá siendo un mundo creado, pues su existencia seguirá dependiendo de la decisión creadora de Dios. Las distinciones aristotélicas entre acto y potencia o materia y forma, aunque siguen operando en el sistema filosófico, ya no son las decisivas, pues han sido sustituidas por esa otra, más acorde con las creencias cristianas según Santo Tomás, que nos recuerda que hay un ser necesario y que todos los demás estamos atravesados por la contingencia, por la fragilidad de algo que en cualquier momento puede dejar de existir.

Hay, sin embargo, algo de otoñal en la madurez intelectual de la obra de Santo Tomás; parecen entreverse en él los primeros síntomas de agotamiento de un modelo que había empezado a funcionar casi doscientos años antes. De hecho, él mismo hace aportaciones decisivas al mundo que le va a suceder: en caso de

conflicto entre la verdad propuesta por la autoridad de la Iglesia y mi propia conciencia, es a la conciencia a quien debo seguir por encima de todo; la razón es el fundamento último de la legalidad del Estado, aunque esas leyes deban ajustarse a las leyes naturales impuestas por Dios. Pero también hay que recordar que su obra va a gozar de un destino muy peculiar. Encuentra fuertes resistencias en la Universidad de París, donde las corrientes franciscanas antiaristotélicas están sólidamente implantadas. Sólo al final empieza a ser aceptado y pocos años después de su muerte es reconocido por la jerarquía eclesiástica como una de sus autoridades. Sin embargo, su sólida construcción filosófica y teológica desaparece prácticamente de las universidades europeas, donde es sustituida por nuevas corrientes que ofrecen un planteamiento totalmente distinto.

¿Qué es lo que está ocurriendo entonces a finales de ese siglo XIII, tan brillante y fecundo en todos los sentidos? El tenso equilibrio entre la razón y la fe, entre el amor sensual y el espiritual, entre lo natural y lo sobrenatural, entre la cruz y la espada o el trono y el altar, ese tenso, pero sincero, equilibrio que había marcado casi toda la producción intelectual europea, empieza a romperse, extremándose en gran medida las posiciones contrarias. La última cruzada se lleva a cabo en 1270 y, aunque fuera dirigida por San Luis de Francia, ya no contaba con el aliento espiritual que habían tenido las primeras; demasiadas cosas demasiado graves habían ido ocurriendo en las anteriores. Felipe IV no tiene ningún reparo en acabar con la orden de los templarios, ejemplar modelo de esa fusión entre lo religioso y lo militar, y de quedarse con sus tesoros, contando además con la aprobación del papa, al que más adelante humillará sin demasiadas contemplaciones. Luis de Baviera se enfrenta ya directamente a la Iglesia, y su círculo de teóricos políticos, como Marsilio de Padua o Guillermo de Ockham, atacan duramente al papado y defienden sin ambages una clara autonomía del orden temporal, incluso una primacía del emperador o rey sobre el papa. El arte gótico se deja llevar por el sentimiento y por la exuberancia ornamental, perdiendo también la sobriedad racional arquitectónica que había tenido hasta entonces. Pero veamos algunos aspectos de esta ruptura con algo más de detalle.

En 1277 se produce una condena formal y completa del averroísmo, y con él caen dos cosas muy importantes. En primer lugar, se pierde el interés por Aristóteles, a quien los más conservadores no están dispuestos a seguir por aquello de que sus doctrinas atentan contra la fe, pero tampoco los más avanzados, que no muestran ningún deseo de mantener ese realismo moderado propio del aristotelismo. En segundo lugar, se pierde también la confianza en que la razón y la fe puedan llegar a posiciones comunes o compartir un amplio campo del saber; renacen con fuerza la teología negativa y las corrientes místicas. Partiendo de esta nueva manera de plantear las cosas, las cuestiones van a volver a ser formuladas, pero encontrando diferentes respuestas.

El hombre que mejor expresa ese cambio es, sin duda, Guillermo de Ockham, un franciscano que comienza llevando una vida académica brillante y polémica, pero que termina, quizás por ser coherente con sus ideas, metiéndose de lleno en los enfrentamientos más enconados de la época. Llamado a Avignon para revisar sus obras, que no son vistas con muy buenos ojos, el Papa consigue su encierro, pero él logra escapar en hábil fuga; a partir de ese momento sus obras tienen un marcado carácter político, atacando duramente el poder del Papa y defendiendo al emperador Luis de Baviera, a cuya corte de Munich acude junto con Marsilio de Padua. Al mismo tiempo se ve envuelto en la polémica que entonces dividía a su orden, la que enfrentaba a los espirituales, partidarios de volver a la radicalidad subversiva de San Francisco, y la de aquellos que se acomodaban más a una vida menos exigente. Como Abelardo o como Tomás, su vida está llena de pasión por el estudio y por las ideas; como ellos, es un rompedor, al que más bien le corresponde empezar a demoler el edificio construido durante los dos siglos anteriores, abriendo al mismo tiempo algunas vías que serán exploradas a continuación. Curiosamente, todo parece indicar que su vida es segada por la peste en 1348, por la misma peste que contribuye a dar la puntilla final a todo un mundo medieval que entra entonces en un claro proceso de descomposición. Pero veamos alguno de los problemas planteados por Guillermo.

Empecemos con un clásico y fundamental problema de la filosofía medieval, y no sólo medieval. Está claro que en la vida cotidiana empleamos términos universales, por ejemplo hombre o caballo. Sin embargo, ¿a qué estamos haciendo referencia cuando los utilizamos? ¿Existe alguna realidad a la que se refiera el concepto «hombre» o es simplemente un nombre, siendo los individuos concretos lo único real? Ya sabemos la

respuesta que ofreció Platón y cómo ese realismo absoluto tuvo una época de esplendor en la Alta Edad Media; bastaría con mirar cualquier fresco o escultura románicas para darse cuenta de que el símbolo, el concepto, se impone al individuo concreto. Pero ya el arte gótico refleja un interés por lo individual, y las esculturas de las Catedrales empiezan a ser retratos de personas muy concretas, algunas con nombre y apellidos. El de Ockham no hace más que explotar esa línea, ir más allá de donde había ido Tomás, y mantener lo que ha venido en llamarse un nominalismo duro: sólo existen individuos y los conceptos universales no se refieren a ninguna realidad, en todo caso están en lugar de algo, elaborando así toda una teoría lógica sobre la suposición.

Pero ser nominalista tiene algunas consecuencias no despreciables en la solución que se ofrece a otros problemas clásicos del pensamiento filosófico. Para empezar, Guillermo de Ockham se sitúa en una clara posición empirista: el único conocimiento es el que procede de la experiencia y se refiere a individuos concretos, los únicos que existen; nada de un proceso de abstracción que nos conduzca a descubrir la esencia universal que está presente en todos los individuos. Ahora bien, si no existen realidades universales, ¿cuál es el valor de la actividad científica, pues la ciencia parece consistir siempre en la formulación de enunciados con carácter universal? Nuestro conocimiento debe circunscribirse a lo dado por los sentidos y la ciencia natural será algo distinto a lo que era la ciencia aristotélica; la preocupación se centra más en la búsqueda de las causas eficientes, dejando en un segundo plano las causas finales. Nos interesa saber por qué existen las cosas, no para qué existen.

El nominalismo, como ya hemos mencionado, ayuda a zanjar uno de los problemas que se venían fraguando desde el comienzo de este período. No se puede entender el comienzo de las ciudades, de la burguesía, del artesanado, de la literatura caballeresca o de la escultura gótica, sin hablar del progresivo afianzamiento del individuo, que empieza a ser considerado por encima de cualquier adscripción de estamento o condición social. La configuración de la subjetividad individual es algo que avanza extraordinariamente con el cristianismo, si no es que nace con él, y San Agustín es el mejor ejemplo. Sin embargo, durante toda la Alta Edad Media poco se vuelve a hablar del individuo; se es siervo, campesino, señor o clérigo, y eso es lo que cuenta. Se da más importancia al 'universal' del que cada individuo no es más que un caso concreto; en términos más académicos, la forma, o la esencia, se refieren a algo real, incluso con mayor realidad que el propio individuo que no es más que un ejemplar que participa de esa forma. Así podremos entender cómo, en los autores escolásticos, uno de los problemas más discutidos es definir qué hace que un individuo sea tal individuo, es decir, qué hace que yo sea yo y no otro distinto. Es obvio que un nominalista ha zanjado el problema por la raíz; no hay más que individuos y los universales sólo son nombres sin ningún referente fuera de nuestra mente.

¿Y qué podrá decirnos la razón de Dios? ¿Podremos demostrar la existencia de Dios, aunque sea un proceso difícil, recurriendo a nuestra argumentación racional? ¿Es posible esa demostración racional de la existencia de Dios, o a Dios sólo se puede acceder a través de la fe? ¿En realidad, demostraban algo las famosas cinco vías tomistas? Guillermo de Ockham ya no confía en esa capacidad de la razón, pero tampoco confiaban entonces ninguno de los grandes autores de la gran mística alemana, como Eckhart. A la razón lo que es de la razón, por tanto el mundo de la experiencia, y a la fe lo que es de la fe; no sólo no deben ir revueltas, sino que tampoco deben ir juntas. Y esto no lo dice el científico, celoso de su independencia y temeroso de las intervenciones de posibles procesos inquisitoriales; lo dice más bien el teólogo, que quiere limpiar el terreno de la teología de un exceso de racionalismo que puede terminar desvirtuando la radical originalidad de la fe y la no menos radical trascendencia de Dios.

Porque esa es otra cuestión importante. ¿Cuál es la característica que mejor define a Dios? Para Guillermo está claro, su omnipotencia, su voluntad que puede hacer y decidir lo que le venga en gana. Para la voluntad de Dios todo, absolutamente todo, es posible. Santo Tomás, quizás por influencia de Aristóteles, había mantenido que incluso para Dios hay cosas imposibles en la medida en que debe atenerse a una racionalidad; Dios crea el mundo porque quiere, pero no como quiere. Guillermo cambia el planteamiento: Dios crea el mundo porque quiere y como quiere; incluso si hubiera querido que odiar a Dios fuera bueno, odiar a

Dios sería bueno. El origen de las normas morales está en la decisión libre de Dios. Ante el viejo dilema, ¿las cosas son buenas porque las queremos, o las queremos porque son buenas?, la respuesta de Guillermo es clara, son buenas porque las ha querido Dios, introduciendo así un voluntarismo y un decisionismo que más adelante tendrá amplio futuro en la teoría política y ética de Europa.

La transición está de alguna manera servida y la pendiente se acelera. Europa ha realizado un esfuerzo tremendo en algo más de dos siglos, poniendo los primeros ladrillos de algunas de sus más decisivas señas de identidad, pero el equilibrio que había hecho posible este avance era precario y entra en una profunda crisis que afecta a todos y cada uno de los aspectos de la vida de los seres humanos. Los reyes de Francia e Inglaterra inician un conflicto típicamente feudal, pero a lo largo de una guerra de más de cien años termina convirtiéndose en un conflicto entre naciones en sus primeros momentos de afirmación. La caballería francesa es masacrada en una batalla por unos modestos ballesteros, y con ella caen al suelo todo un conjunto de ideales y un estilo de vida que irá ya renqueando hasta su definitiva desaparición. La expansión europea se estanca en el sur de España y retrocede en el Este, donde los turcos vuelven a tomar posiciones, avanzando poco a poco hasta conseguir conquistar Constantinopla; afortunadamente la colonización del norte había avanzado lo suficiente como para que no se temieran peligrosas invasiones procedentes de esas zonas.

Posiblemente sería prolijo enumerar los mil y un detalles que describen esta mala época. Quizás baste con contemplar alguno de los grabados que recogen las danzas de la muerte y expresan el horror y el desánimo provocado por una brutal peste que viene a asestar un golpe muy duro sobre un cuerpo algo débil. Lo curioso, no obstante, es que alguno todavía tiene fuerzas para, buscando una distracción en una de esas epidemias de peste, proponer a los amigos que permanecen encerrados con él en tan lúgubre ambiente el dedicarse a narrar algunos cuentos. Y lo más curioso todavía es que logre ver las cosas de una manera totalmente distinta, y ponga las primeras piedras de un nuevo período esplendoroso y fecundo, el renacimiento. Es cierto que Bocaccio pierde a su amada, muerta por la peste, pero eso no le impide ni mucho menos escribir la primera obra claramente renacentista, el *Decamerón*.

Actividades de introducción y motivación

Actividad nº 1

COMENTARIO DE LA PELÍCULA *EL NOMBRE DE LA ROSA*

El comentario de la película puede organizarse apoyándose en los siguientes textos, que se entregarían al alumnado previamente y que recogen algunos datos básicos sobre el autor, la época y el tema.

El sentido de esta actividad es introducir al alumnado en el clima cultural bajo-medieval, mediante una película tan sugestiva como la de J. J. Annaud, *El Nombre de la Rosa*, basada en la novela homónima de Umberto Eco. En dicha película aparecen recogidos algunos momentos estelares de lo que ha sido el pensamiento y la cultura a partir del siglo XIII, y por ello creemos interesante completar esta actividad con un debate oral —o un ejercicio escrito— que arranque, por ejemplo, de algunos de los textos que proponemos. Dichos textos proceden de la novela de Eco y del manual de Historia de la Filosofía que se cita (podría utilizarse otro cualquiera como base). En ellos se evoca el ambiente en el que se desarrollan los hechos: polémica entre el Papado y algunas Órdenes Mendicantes, enfrentamiento de los poderes espiritual y temporal, criterio de autoridad como fundamento de las creencias, impacto del re-descubrimiento de Aristóteles en una cultura plenamente cristianizada y platonizada, etc.

Por último, la actividad cumplirá su principal objetivo si consigue despertar el interés —a través de una trama policíaca— del alumnado por una época tan poco conocida y tan injustamente denostada.

Resumen de la película *El nombre de la Rosa*

El Nombre de la Rosa ofrece distintos puntos de interés: *primero* una trama apasionante llena de golpes de efecto, que narra las actividades detectivescas de Guillermo de Baskerville para esclarecer los crímenes de una abadía benedictina; *segundo* la reconstrucción portentosa de una época especialmente conflictiva, reconstrucción que no se para en lo exterior, sino que se centra en las formas de pensar y de sentir del siglo XIV; *tercero*, porque ha descubierto en su edad madura «aquello» sobre lo que no se puede teorizar, aquello que hay que narrar.

Umberto Eco, nacido en Alessandria (Piamonte) en el año 1932, enseña actualmente Semiótica en la Universidad de Bolonia. Respecto a su novela *El Nombre de la Rosa*, ha manifestado:

«Escribí una novela porque tuve ganas. Creo que es una razón suficiente... Empecé a escribir en marzo de 1978, impulsado por una idea seminal: tenía ganas de envenenar a un monje.»

«En realidad, no sólo decidí contar sobre el Medievo. Decidí contar en el Medievo, y por boca de un cronista de la época.»

Texto de la *Poética* de Aristóteles, en la novela *El Nombre de la Rosa*

«En el primer libro hemos tratado de la tragedia y de cómo, suscitando piedad y miedo, ésta produce la purificación de esos sentimientos. Como habíamos prometido, ahora trataremos de la comedia (así como de la sátira y del mimo) y de cómo, suscitando el placer de lo ridículo, ésta logra la purificación de esa pasión. Sobre cuán digna de consideración sea esta pasión, ya hemos tratado en el libro sobre el alma, por cuanto el hombre —de todos los animales— es el único capaz de reír. De modo que definiremos el tipo de acciones que la comedia imita, y después examinaremos los modos en que la comedia suscita la risa, que son los hechos y la elocución. Mostraremos cómo el ridículo de los hechos nace de la asimilación de lo mejor a lo peor, y viceversa, del sorprender a través del engaño, de lo imposible y de la violación de las leyes de la naturaleza, de lo inoportuno y lo inconsecuente, de la desvalorización de los personajes, del uso de las pantomimas grotescas y vulgares, de lo inarmónico, de la selección de las cosas menos dignas. Mostraremos después cómo el ridículo de la elocución nace de los equívocos entre palabras similares para cosas distintas y distintas para cosas similares, de la locuacidad y la reiteración, de los juegos de palabras de los diminutivos, de los errores de pronunciación y de los barbarismos...»

UMBERTO ECO. *El nombre de la Rosa*. Ed. Lumen. Barcelona. 1982. Pp. 566-567.

Texto de la novela *El Nombre de la Rosa*

«—Pero ahora dime —estaba diciendo Guillermo—, ¿por qué? ¿Por qué quisiste proteger este libro más que tantos otros? ¿Por qué, si ocultabas tratados de nigromancia, páginas en las que se insultaba, quizá, el nombre de Dios, sólo por las páginas de este libro llegaste al crimen, condenando a tus hermanos y condenándote a ti mismo? Hay muchos otros libros que hablan de la comedia, y también muchos otros que contienen el elogio de la risa. ¿Por qué éste te infundía tanto miedo?»

—Porque era del Filósofo. Cada libro escrito por ese hombre ha destruido una parte del saber que la cristiandad había acumulado a lo largo de los siglos. Los Padres habían dicho lo que había que saber sobre el poder del Verbo y bastó con que Boecio comentase al Filósofo para que el misterio divino del Verbo se transformara en la parodia humana de las categorías y el silogismo. El libro del Génesis dice lo que hay que saber sobre la composición del cosmos, y bastó con que se redescubriesen los libros físicos del Filósofo para que el universo se reinterpretara en términos de materia sorda y viscosa, y para que el árabe Averroes estuviese a punto de convencer a todos de la eternidad del mundo. Sabíamos todo sobre los nombres divinos y el dominico enterrado por Abbone, seducido por el Filósofo, lo ha vuelto a enunciar siguiendo las orgullosas vías de la razón natural. De este modo, el cosmos, que para el Areopagita se manifestaba al que sabía elevar la mirada hacia la luminosa cascada de la causa primera ejemplar, se ha convertido en una reserva de indicios terrestres de los que se parte para elevarse hasta una causa eficiente abstracta. Antes mirábamos el cielo, otorgando sólo una mirada de disgusto al barro de la materia; ahora miramos la tierra, y sólo creemos en el cielo por el testimonio de la tierra. Cada palabra del Filósofo, por la que ya juran hasta los santos y los pontífices, ha trastocado la imagen de Dios. Si este libro llegara..., si hubiese llegado a ser objeto de pública interpretación, habríamos dado ese último paso.

—Pero, ¿por qué temes tanto a este discurso sobre la risa? No eliminas la risa eliminando este libro.

—No, sin duda. La risa es la debilidad, la corrupción, la insipidez de nuestra carne. Es la distracción del campesino, la licencia del borracho. Incluso la Iglesia, en su sabiduría, ha permitido el momento de la fiesta, del carnaval, de la feria, esa polución diurna que permite descargar los humores y evita que se ceda a otros deseos y a otras ambiciones... Pero de esta manera la risa sigue siendo algo inferior, amparo de los simples, misterio vaciado de sacralidad para la plebe. Ya lo decía el apóstol: en vez de arder, casaos. En vez de rebelaros contra el orden querido por Dios, reíd y divertíos con vuestras inmundas parodias del orden... al final de la comida, después de haber vaciado las jarras y botellas. Elegid al rey de los tontos, perdeos en la liturgia del asno y del cerdo, jugad a representar vuestras saturnales cabeza abajo... Pero aquí, aquí... —y Jorge golpeaba la mesa con el dedo, cerca del libro que Guillermo había estado hojeando— aquí se invierte la función de la risa, se la eleva a arte, se le abren las puertas del mundo de los doctos, se la convierte en objeto de filosofía, y de pérfida teología...

UMBERTO ECO. *El nombre de la Rosa*. Ed. Lumen. Barcelona. 1982.

Explicaciones del autor en *Apostillas al Nombre de la Rosa*

«Si debía escribir una historia medieval, hubiera tenido que situarla en el siglo XIII, o en el XII, que conocía mejor que el XIV. Pero necesitaba un detective, a ser posible inglés (cita intertextual), dotado de un gran sentido de la observación y una sensibilidad especial para la interpretación de los indicios. Cualidades que sólo se encontraban en el ámbito franciscano, y con posterioridad a Roger Bacon; además, sólo en los occamistas encontramos una teoría desarrollada de los signos; mejor dicho, ya existía antes, pero entonces la interpretación de los signos era de tipo simbólico o bien tendía a leer en ellos la presencia de las ideas y los universales. Sólo en Bacon y en Ockham los signos se usan para abordar el conocimiento de los individuos. Por tanto, debía situar la historia en el siglo XIV, aunque me incordiasse, porque me costaba moverme en esa época. De allí nuevas lecturas, y el descubrimiento de que un franciscano del siglo XIV, aunque fuera inglés, no podía ignorar la querrela sobre la pobreza, sobre

todo si era amigo o seguidor o conocido de Ockham. (Dicho sea de paso, al principio decidí que el detective fuese el propio Ockham, pero después renuncié, porque la persona del *Venerabilis Inceptor* me inspira antipatía.)

Pero, ¿por qué todo sucede a finales de noviembre de 1327? Porque en diciembre Michele da Cesena ya se encuentra en Aviñón (en esto consiste amueblar un mundo en una novela histórica: algunos elementos, como la cantidad de peldaños, dependen de una decisión del autor, otros como los movimientos de Michele, dependen del mundo real que, por ventura, en este tipo de novelas viene a coincidir con el mundo posible de la narración).

Pero noviembre era demasiado pronto. En efecto, también necesitaba matar un cerdo. ¿Por qué? Muy sencillo: para meter un cadáver cabeza abajo en una tinaja llena de sangre. ¿Por qué necesitaba hacerlo? Porque la segunda trompeta del Apocalipsis anuncia que... El Apocalipsis era intocable porque formaba parte del mundo. Pues bien, sucede que los cerdos (como averigüé) se matan cuando hace frío, y noviembre podía ser demasiado pronto. Salvo que situase la abadía en la montaña, de forma que ya hubiera nieve. Si no, mi historia hubiese podido desarrollarse en la llanura, en Pomposa o en Conques.

El mundo construido es el que nos dirá cómo debe proseguir la historia. Todos me preguntan por qué mi Jorge evoca, por el nombre, a Borges, y por qué Borges es tan malvado. No lo sé. Quería un ciego que custodiase una biblioteca (me parecía una buena idea narrativa), y biblioteca más ciego sólo puede dar Borges, también porque las deudas se pagan. Y además, la influencia del Apocalipsis sobre todo el Medievo se ejerce a través de los comentarios y miniaturas españolas. Pero cuando puse a Jorge en la biblioteca, aún no sabía que el asesino era él. Por decirlo así, todo lo hizo él solo. Que no se piense que ésta es una posición «idealista», como si dijese que los personajes tienen vida propia y que el autor, como un médium, los hace actuar siguiendo sus propias sugerencias. Tonterías que pueden figurar entre los temas de un examen de ingreso a la universidad. Lo que sucede, en cambio, es que los personajes están obligados a actuar según las leyes del mundo en que viven. O sea que el narrador es prisionero de sus propias decisiones iniciales.

UMBERTO ECO. *Apostillas al Nombre de la Rosa*.
Ed. Lumen. Barcelona. 1984.

Siglo XIV: Franciscanos en la Baja escolástica

El siglo XIV es época de diversos apuros: el papado pierde su hegemonía, y, entrando en órbita francesa, es obligado a asentarse en Aviñón durante casi setenta años, para luego caer en el cisma de Occidente, en que llega a haber tres presuntos papas. Los incipientes Estados nacionales se alzan contra el poder papal, sobre todo porque éste ahora se enriquece al recaudar el óbolo de san Pedro en la cada vez más frecuente moneda —y no ya en los perecederos diezmos en especie dados al clero y monjes—. A su vez, el papa ve atacada su autoridad interna por la colegialidad de los obispos (conciliarismo), y se defiende negociando concordatos con las naciones para que le apoyen. Inglaterra y Francia sostienen la guerra de los cien años; pero lo peor es que, quizás estimulada por hambres promovidas porque la población crece más deprisa que los alimentos, se desata la peste negra, que a mediados de siglo aniquila a la tercera parte de la población europea.

José María VALVERDE. *Historia del Pensamiento*.
Ediciones Orbis. Barcelona. 1983. Vol. I. Pp. 280.

Y en el final fueron un escocés y un inglés

En el mundo de las ideas, su formalización técnica —teología o filosofía— queda desbordada por las voces directas de la gente en lenguas vernáculas y formas literarias abiertas —es el siglo de Chaucer y del arcipreste de Hita—. Los principales pensadores teológicos parecen abandonar el alto rellano que había alcanzado la síntesis tomista para atender a lo vivo, a lo concreto. Y no es azar que destaquen sobre todo dos franciscanos británicos.

El primero es Juan Duns Scot —scotus, o sea, escocés— (1266-1308), el Doctor subtilis, para quien la teología ya no es una ciencia, sino un saber más, puro y elevado, y no simplemente racional.

Por otro lado, mirando a las cosas y personas, lo que le interesa a Duns Scot —¿qué escocés resulta esto!— no es su universalidad abstracta, su especie, sino su individualidad concreta. Sin embargo, no niega él que, según la tradición, las cosas se entiendan precisamente y sólo por su forma; pero entonces propone que, además de la forma específica (o sea, lo que hace a un caballo ser caballo), consideremos una forma singular, la haecceitas, la «estidad» —diríamos—, lo que le hace ser esto y no lo otro, pero no por parte de su materia. Y, un poco leibniziano ya, estudia la posibilidad como principio para que algo tenga que existir: aplicándolo al argumento de San Anselmo, si Dios es posible, entonces es necesario que exista.

Y el proceso llega a su extremo con el inglés Guillermo de Ockham (1285-1349), quien con su legendaria navaja («los entes no se deben multiplicar sin necesidad») va cortando por lo sano en la problemática intelectual: por lo pronto no hay más que la experiencia o la fe religiosa. La fe, por supuesto, rebasa el pensar; en cambio, al pensar en lo experimentado, sólo cuenta la sensación, porque los conceptos que usamos son meras palabras convencionales y arbitrarias. El nominalismo ha llegado a un extremo casi nihilista, y ello debido a lo que veremos que en el siglo XVIII se establece como la gran base de la filosofía inglesa: la economía de pensamiento —también en el pensamiento la economía es el gran arte inglés—. Después de Ockham, ¿cabe todavía seguir hablando con pretensión teórica?

José María VALVERDE. *Historia del Pensamiento*.
Ediciones Orbis. Barcelona. 1983. Vol. I. Pp. 280.

Actividad n.º 2

EJERCICIO SOBRE EL ARTE DE LA ALTA Y BAJA EDAD MEDIA

- Contempla reproducciones de varias obras de arte románico, especialmente pinturas (por ejemplo, las de San Isidoro de León), esculturas de la Virgen con el niño Jesús y alguna Iglesia. Intenta definir alguna de las características más sobresalientes que te hayan llamado la atención.
- Haz lo mismo con reproducciones de obras de arte gótico.
 - ¿Cuáles serían las diferencias más notables?
 - ¿Por qué se dice que el arte románico es más simbólico y más hierático?
 - ¿Qué características más notables reflejan el mayor naturalismo del arte gótico?
 - ¿Cuál es la función de las nervaduras y los arbotantes en una catedral gótica?

Para la contemplación inicial de dichas obras de arte se pueden proyectar las siguientes diapositivas (u otras similares, dependiendo del material del que se disponga en el centro):

1. Esquema de un monasterio
2. Biblioteca de un monasterio. Monje manejando un manuscrito.
3. Esquema de un castillo.
4. Catedral de Chartres.
5. Palacio de la Señoría de Florencia.
6. Pantocrator de Saint Climent de Tahull.
7. Pinturas de Santa María de Tahull.
8. Giotto. La Virgen.
9. Cimabue. Virgen con Niño.
10. Monasterio de Silos. Relieves.
11. Pórtico de la Gloria. Cristo.
12. Pórtico de la Gloria. Apóstoles.
13. Catedral de Reims. Anunciación y Visitación.
14. Virgen de Solsona.
15. Catedral de León. Virgen de la portada.
16. Catedral de Chartres. Interior.
17. Catedral de Toledo. Detalle de una nave.

La presentación de las diapositivas puede seguir el siguiente orden:

- 1-5 Comparación de los últimos años de la Alta Edad Media y la Baja Edad Media. Sociedad centrada en monasterios y castillos, frente a una sociedad centrada en la ciudad y en edificios civiles.
- 6-9 Muestras de pintura románica frente a pintura gótica. Paso de una concepción más simbólica del arte, en la que lo fundamental es el contenido universal de la idea, a otras manifestaciones más atentas a los detalles individuales, reflejando una actitud más naturalista.
- 10-15 El mismo esquema que en las anteriores, pero aplicado en esta ocasión a la escultura.
- 16-17 La observación de la estructura interior de las catedrales permite descubrir el deseo de los arquitectos de mostrar explícitamente las nervaduras, resaltando la estructura del edificio. Este interés guarda una relación con el deseo escolástico de mostrar un riguroso proceso lógico del pensamiento, que se recoge en las propias sumas, con sus diferentes partes perfectamente articuladas.

La proyección de estas diapositivas puede ir acompañada de música gregoriana, a la que seguiría alguna música más profana, por ejemplo de danzas.

El ejercicio puede ser ocasión para apreciar el paso de un pensamiento fundamentalmente platónico o neoplatónico al aristotelismo escolástico, así como para resaltar la importancia creciente de la observación en el arte (como en otras facetas de la cultura), frente al simbolismo anterior. De un lado, el arte románico centrado en la idea platónica, donde las figuras son lo que son en función del emblema que portan, el símbolo, lo que representan, y por otro, la naturalidad y la vida que comienza a aparecer en el gótico, donde las personajes son ya individuos concretos con todos los caracteres de lo natural.

Por otro lado, quizá el paso de las iglesias románicas, sólidamente asentadas en enormes muros de piedra, a las góticas que parecen luchar contra la gravedad, sea también el simbólico paso de una iglesia militante, a una iglesia triunfante que no necesita ya combatir, sino cantar las glorias del Señor.

Se puede aprovechar la ocasión para hablar de las cambiantes relaciones entre cristianismo y filosofía, desde el más rotundo enfrentamiento hasta la síntesis tomista que preludia ya la independencia de la razón.

Actividad nº 3

COMENTARIO DE UN TEXTO SOBRE *ELOÍSA Y ABELARDO*

Esta actividad se propone como un comentario de texto abierto a otras posibilidades. Se trata sobre todo, de plantear toda una serie de cuestiones fundamentales en la Edad Media, desde un contexto no específicamente académico. Por eso, la lectura de este fragmento de Abelardo, en el que se narran experiencias aparentemente alejadas de la filosofía, puede servir de pretexto para abordar asuntos de mayor enjundia: ¿quién fue Pedro Abelardo? ¿qué es la Escolástica? ¿cómo era la enseñanza antes y después de las Universidades? ¿por qué existen tantos filósofos cristianos a los que se antepone «San» o «Santo» y no a Pedro Abelardo? ...

La figura de Abelardo es paradigmática para entender la ruptura e innovación que se produce en torno al año 1100. Con él se inicia la vida universitaria y empieza a adquirir una nueva importancia la filosofía como introducción a los estudios, incluso con autonomía propia. Define en gran parte el estatuto del intelectual que empieza a gestarse en Europa, y todo el proceso de secularización que conlleva. Al mismo tiempo, su relación con Eloísa puede ser fiel exponente del peculiar equilibrio bajo medieval entre el mundo de la razón y de la fe, entre lo terreno y lo espiritual. Por último, su específica relación amorosa con Eloísa puede servir también de comentario para atisbar los primeros pasos del individuo en sentido moderno, aquel cuya propia subjetividad se convierte en guía, por encima incluso de la posición previamente asignada en la sociedad.

«Había entonces en París una joven llamada Eloísa, sobrina de un tal canónigo Fulberto. Éste, que la quería tiernamente, no había escatimado ningún esfuerzo para darle una educación refinada. Ella era bastante bonita y la extensión de su cultura la convertía en una mujer excepcional. Los conocimientos literarios son tan raros entre las personas de su sexo, que ella ejercía una irresistible atracción, y su fama ya era conocida en el reino. Yo la veía dotada de todos los encantos que atraen a los amantes. Pensé que me sería fácil establecer una relación con ella.

No dudaba de mi éxito: yo brillaba por la reputación, la juventud y la belleza; mi amor no temía ser rechazado por aquella mujer. Eloísa —pensaba yo— ofrecía menos resistencia en cuanto que poseía una sólida instrucción y deseaba extenderla aún más. A pesar de que a veces estuviéramos separados, podríamos, por la correspon-

dencia, estar presentes el uno en el otro. Además, las palabras que se escriben suelen ser más ardientes que las que se pronuncian por la boca. El júbilo de nuestras conversaciones no conocería interrupción.

Inflamado de amor por esta joven, busqué la ocasión de establecer con ella relaciones lo bastante estrechas como para poder penetrar en su familiaridad cotidiana, y conducirla más fácilmente a ceder. Con este objetivo, me hice presentar a su tío por amigos comunes, que le propusieron tomarme en pensión. En efecto, su casa estaba cerca de mi escuela; en cuanto al precio, lo fijaría él mismo. Dije que el cuidado de la casa perjudicaba mis estudios y que el gasto gravaba mi presupuesto. Fulberto no sólo era avaro; también estaba preocupado por facilitar el progreso de su sobrina en las artes literarias. Yo halagué esas dos pasiones y obtuve, sin esfuerzo, su consentimiento, realizando así mi deseo. Él cedió a su amor por el dinero y tenía la esperanza de que su sobrina aprovecharía mis conocimientos. Insistió mucho sobre este punto. Sus súplicas colmaron mis votos más allá de toda esperanza; servidor de mi amor, él confió a Eloisa a mi dirección soberana, rogándome que consagrara a su instrucción todos los instantes de libertad que, de día como de noche, me dejara libre la enseñanza; si ella se mostraba negligente, yo debía recurrir a los castigos más violentos. La ingenuidad del viejo me dejó estupefacto. No podía volver de mi asombro; ¡confiar así una tierna oveja a un lobo hambriento! Me encargó no sólo instruirla, sino castigarla sin escrúpulos: ¿qué más habría podido hacer, si hubiera querido dar plena licencia a mis deseos? Tenía la ocasión, aun contra mi gusto, de obtener por las amenazas y los golpes aquello que las caricias quizás eran incapaces de conquistar. Es cierto que dos razones contribuían a alejar del espíritu de Fulberto toda sospecha infamante: el afecto que sentía por su sobrina y mi propia reputación de continencia.

¿Qué puedo agregar? Un mismo techo nos reunió; después, un mismo corazón. Bajo el pretexto de estudiar, nos entregamos enteramente al amor. Las lecciones nos proporcionaban esos tête-à-tête secretos que el amor anhela. Los libros permanecían abiertos, pero el amor, más que la lectura, era el tema de nuestro diálogos; intercambiábamos más besos que ideas sabias. Mis manos se dirigían con más frecuencia a sus senos que a los libros. El amor se buscaba en nuestros ojos, uno al otro, más veces que la atención se dirigía al texto. A fin de alejar las sospechas, el amor me llevaba a veces a golpearla: el amor, no la cólera; la ternura, no el odio, y la dulzura de esos golpes nos era más suave que todos los bálsamos. ¿Qué más aún? Nuestro ardor conoció todas las fases del amor y experimentamos todos los refinamientos insólitos que la pasión imagina. Cuanto más nuevos eran para nosotros esos placeres, con más fervor los prolongábamos y ya no conocimos nunca el hastío.»

PEDRO ABELARDO. *Historia calamitatum mearum* en *Cartas de Abelardo y Eloisa*.
Trad. de C. Peri-Rossi. Palma de Mallorca, Olañeta Ed. 1989. pp. 50-52.

Actividad nº 4

DANTE Y LA DIVINA COMEDIA

Como el propio Dante parece indicar en la segunda cantiga de la *Comedia*, su poesía se define como dulce estilo nuevo (*dolce stil nuovo*). Esto que Dante está sugiriendo es algo realmente novedoso. Como dice Ángel Crespo: «*la subjetividad absoluta del poeta, que no describe sino sus sentimientos —lo que el Amor dicta dentro de él—, para lo cual, se sobreentiende, no puede someterse a reglas previas, a imposiciones retóricas de ningún tipo...*» Una novedad, entre las muchas, del *stil*

nuovo es la asimilación de corrientes de pensamiento como la escolástica cristiana, musulmana y la interpretación bíblica a través del uso de conceptos que de dichas corrientes proceden.

La *Comedia* marca el principio de una nueva época en la historia de la cultura y de las letras. Dante utiliza una serie de argumentos y un vehículo (la lengua vulgar) que le permitirá llegar hasta una audiencia amplia. En ese sentido, habrá toda una intencionalidad programática en la *Comedia*, como en todo *stil nuovo*, al tratar de sustituir la cultura ya tradicional (cada vez menos vigente y fresca) por una nueva amalgama de lo cristiano y lo pagano, recuperadora de la tradición antigua. Estos elementos hacen de Dante un precursor del Humanismo renacentista.

La *Divina Comedia*, cuyo nombre original era el de *Comedia*, pasó a recibir el epíteto sacralizador a partir del siglo XVI, quizá como signo de reverencia, o tal vez porque el propio Dante lo consideró un poema sacro. El libro fue comenzado hacia 1307, fecha convulsa en la Europa del momento pues es el año en que son encarcelados los templarios, y se termina en 1321, año en que también terminará la vida de Dante.

La obra nos cuenta el viaje (con carácter iniciático y esotérico) del poeta a través de los tres reinos del Más Allá: Infierno, Purgatorio y Paraíso. Virgilio actúa de iniciador y acompañante durante su viaje por el Infierno, hasta las puertas del Purgatorio, papel que será desempeñado por otros personajes, especialmente por su amada Beatriz. A lo largo del itinerario por estos tres reinos, Dante va observando, dialogando..., con multitud de personajes que en ellos se hallan, bien condenados, bien en proceso de purificación, bien gozando de la beatitud de la contemplación divina.

La disposición de estos tres mundos está íntimamente relacionada con las concepciones mágicas, cabalísticas, pero también con la visión del Universo que sostiene la Baja Edad Media, con claras influencias platónicas, neoplatónicas e incluso aristotélicas.

El Infierno tiene forma de embudo, está en el interior de la Tierra, lugar propio de la «caída» y su vértice es su propio centro. Dante y Virgilio recorren los diez círculos infernales de ese embudo, estructura concéntrica que no pretende ser geológica sino moral, de manera que cada círculo, cada lugar infernal, está ocupado por distintos seres humanos en función de la gravedad de sus conductas frente a Dios (por eso ocupa el centro de la Tierra). Si el Universo ofrecía el aspecto de una esfera, el centro de este Universo (el propio centro de la esfera terrestre) es el polo negativo de Dios, es decir, el lugar luciferino. La conducta humana es la que ha hecho que Dios creara cada uno de estos tres reinos, uno de ellos (Paraíso) consecuencia de su virtud, pero los otros dos (Infierno y Purgatorio) fruto del pecado.

En el centro exacto de la Tierra se encuentra Lucifer, hundido hasta la cintura en un orificio en el centro de un lago helado. Para salir del Infierno, Virgilio le explica a Dante que habrán de deslizarse por el cuerpo de Lucifer. Dante tiene la sensación de que con ello volverán a ascender por el embudo infernal, pero lo que sucede es que traspasan el centro de la Tierra y «caen» en el otro hemisferio, el austral, totalmente desconocido en la época. Aquí, a través de una caverna subterránea (resonancia platónica) vuelven a salir a la superficie donde «otra vez contemplamos las estrellas». Acaba así el canto XXXIV, con el que se cierra el reino infernal.

El Purgatorio se encuentra en una isla, formado por una montaña que emergió al caer Lucifer en nuestro planeta. Tiene forma de cono truncado y en su puerta hay un ángel que permitirá el paso del poeta hacia las siete cornisas, entre las rocas y el vacío. Los siete círculos (que se corresponden con los siete pecados capitales), más el vestíbulo formado por otros dos, suman nueve. En la cima plana de esta montaña se encuentra el Paraíso terrenal. En total, por tanto, diez círculos, como en el otro hemisferio. El Purgatorio de Dante muestra su carácter transitorio y alquímico, purificador, en su disposición con respecto al fin al que tienden las almas de los que purgan: el Paraíso.

Por fin, el Paraíso, el reino de los cielos, se encuentra también dividido en diez círculos que coinciden con las esferas astronómicas (Luna, Mercurio, Venus, Sol, Marte, Júpiter, Saturno, estrellas

fijas) y metafísicas o teológicas (Primer Móvil aristotélico y Empíreo). Sólo en el último, el Empíreo, se encuentran los bienaventurados, junto a la Virgen, patriarcas, apóstoles, seres angélicos... y la inefable visión de la Santísima Trinidad. Allí acaba el viaje.

Como escribe Ángel Crespo:

«La Comedia es, ante todo, la aventura intelectual del hombre en busca de su salud, es decir, de Dios, origen y meta de todas las cosas —según la concepción, no sólo cristiana, sino también neoplatónica y cabalística del mundo— y muy en particular de la humanidad, que ocupa en él un papel de mediador entre Dios y su creación. No estamos ante un poema místicamente intuitivo, en el que sobraría toda especulación, sino ante una obra en la que una de las imaginaciones más portentosas que jamás haya habido aborda el conocimiento poético de la verdad. No se trata de poner una serie de datos históricos, filosóficos, iniciáticos y teológicos al servicio de una imaginación exaltada, sino, muy por el contrario, de poner esa misma imaginación al servicio de una verdad considerada como la más alta, y única capaz de acallar la sed intelectual del cristiano. A lo largo del viaje dantesco, la verdad se le va revelando al poeta progresivamente, y Dios mismo, suprema verdad se le irá presentando bajo aspectos distintos, pero no contradictorios; y el perfeccionamiento de tal revelación se consumará, precisamente, en el Paraíso.»

Ángel CRESPO. *Introducción a la Divina Comedia de Dante*. Ediciones Orbis. Barcelona. 1997? Pág.

La lectura de algunos fragmentos de la *Divina Comedia* puede ser punto de partida para algunas consideraciones sobre el mundo medieval y el contexto en el que surgen las grandes reflexiones del pensamiento escolástico.

Actividad n.º 5

Trabajo con el autor y su texto

LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTO

La profesora o profesor debe seleccionar uno de los dos textos que proponemos. Son diversas las maneras de trabajar con el texto. Una de ellas es ir leyendo los párrafos más significativos en voz alta en el aula, para pasar después a solicitar al alumnado que haga preguntas sobre el texto, sobre aquellos aspectos que les hayan llamado la atención o que les hayan provocado alguna duda. Estas preguntas pueden servir como hilo conductor para ir desgranando los diferentes objetivos propuestos en esta unidad didáctica, haciendo uso de las actividades o de otros recursos. También es posible pedirles que realicen una lectura íntegra por su cuenta, realizar alguna actividad para comprobar su comprensión de la lectura y pasar a seleccionar algunos párrafos que serán comentados en el aula. En todo caso, el texto debe servir para suscitar el diálogo filosófico y para alcanzar los objetivos de la unidad. Los textos que proponemos se comentan a continuación.

- PEDRO ABELARDO: *Ética o Conócete a ti mismo*

Es la obra básica para conocer el pensamiento moral de Abelardo. Objeto de polémicas y discusiones desde su publicación (como casi toda la vida y la obra de este pensador), en ella se trata el problema central de la moral: ¿Cuál es el fundamento de la moralidad de los actos?

La obra data, aproximadamente, de 1136–1138 y está dividida en 26 capítulos y un prólogo. Podría subdividirse en una parte destinada a los vicios del alma y una segunda en la que se explican los procedimientos mediante los cuales puede evitarse el mal o curarse el alma, así como el modo en que nos podemos reconciliar con Dios.

Parte Abelardo de la distinción entre vicio, pecado y mala acción, para concluir que el mal del alma reside sólo en el pecado, es decir, en el consentimiento con que se lleva a cabo una mala acción. Así llega a establecer que para el sujeto de vida moral, la bondad o maldad de una acción radica en la *intención*, el *consentimiento* y la *conciencia*, hasta el punto de que el juicio humano acerca de las acciones, puesto que no ve en el interior de las personas, no puede juzgar las intenciones, difiriendo en eso del juicio divino.

Estamos, por tanto, ante una moral de intenciones, próxima según algunos al formalismo kantiano, que conduce a la privatización de las relaciones entre los seres humanos y Dios, de consecuencias explosivas para la teología del momento.

El interés de leer y comentar una obra como ésta es doble. Por un lado nos presenta un modelo de pensamiento en gestación que se consolidará después de Abelardo en una escolástica pagada de sí misma. Abelardo parte siempre de definiciones que a continuación explicita. Después da una *demonstración sensu stricto* y *confirmaciones de la misma con ejemplos sacados del contexto* medieval. Y aquí radique quizás el segundo punto de interés, pues en la *Ética* de Abelardo se nos habla de asuntos y personajes que pueblan la mentalidad de los hombres de la época. Por otro lado, esa mentalidad, progresivamente *aburguesada* conocerá un proceso de interiorización y subjetivación de la experiencia religiosa, cuya culminación crítica llegará en el s. XIV, que se traduce también en la «privatización» y subjetivación de la moralidad, lo que, en alguna medida, está ya presente en la obra de Abelardo.

Existe una edición en castellano con introducción muy sucinta de Pedro Rodríguez Santidrián en Tecnos, Madrid 1990 (XXXV + 150 pp.). La obra de Abelardo va de la página 5 a la 109, correspondiendo el resto a unos apéndices en los que se recogen textos de su polémica con San Bernardo y las autoridades eclesiásticas.

- TOMÁS DE AQUINO: *La monarquía*

Es un breve tratado de filosofía política en el que Tomás de Aquino expone las ideas básicas que deben guiar la figura del rey. La obra fue escrita alrededor de 1265 y ha existido una amplia polémica respecto a su autoría. Parece ser que la crítica actual se ha decantado por considerar que los libros I y II pertenecen a Santo Tomás de Aquino, mientras que los libros III y IV habrían sido escritos por Tolomeo de Lucca.

Como en el resto de su pensamiento, las teorías políticas de Santo Tomás muestran una profunda influencia del pensamiento aristotélico. No obstante, también en este campo se distancia del filósofo griego: el peso de San Agustín y del cristianismo en la concepción de la política es decisivo. En primer lugar, Tomás considera que el objetivo principal del gobernante es mantener la paz y a continuación proporcionar a las personas una vida buena. Por otra parte, las ciudades que están desarrollándose en el siglo XIII ya no se parecen demasiado a las que había en la Grecia de Aristóteles. Es más, Santo Tomás apunta a la posibilidad, aunque sin profundizar en ello, de unas relaciones entre reinos en lo que se adivina cierta prefiguración de un orden internacional.

Pero posiblemente lo que más caracterice la época y al autor es la rigurosa concepción ética del gobernante y del gobierno. La política no es el arte de conservar el poder, como más adelante dirá Maquiavelo, sino el arte de conservar la paz y conseguir que los ciudadanos vivan no sólo bien, sino también conforme al bien. La política está, por tanto, subordinada a la moral. Y desde esta afirmación central podemos entender que el rey esté subordinado en última instancia a la Iglesia por-

que el mayor bien de los seres humanos es alcanzar la salvación. Aun siendo una obra incompleta, y siendo necesario tener en cuenta lo que el autor dice en otras obras suyas sobre los temas políticos, el libro que hemos seleccionado es una introducción fácil y asequible para comprender el orden medieval.

Existe una buena edición en castellano de los libros I y II (los escritos por Santo Tomás de Aquino) con una introducción de Laureano Robles y Ángel Chueca en Tecnos, Madrid 1989 (LXV + 92 pp.)

Actividad n.º 6

INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA ÉPOCA Y DE LOS MOMENTOS DE LA LLAMADA *ESCOLÁSTICA*

- Se puede comenzar por explicar la idea de Cristiandad y las nuevas ideas que aporta en su concepción del tiempo y la historia, de la moral y del hombre, para, a continuación trazar sobre un mapa mudo la frontera de la Europa sólidamente cristianizada y civilizada en el año 1000, y luego, en el año 1350.
- A continuación trazar el recorrido de la Primera Cruzada y del camino de Santiago y escribir los nombres de seis grandes catedrales románicas con sus fechas de construcción.
- Seguidamente tratar de precisar cuáles son los factores que inciden en el renacimiento que se produce en la Baja Edad Media y cómo todo eso se refleja en los burgos. Podría pedirse al alumnado que se informase acerca de lo que es un burgo, un gremio y que localice en la propia ciudad los nombres de barrios o calles que estén ligados a esas asociaciones.
- Situar en el mapa seis ciudades importantes, seis catedrales góticas y seis universidades junto a sus fechas de construcción; podría hacerse notar que mientras el románico está en las rutas de peregrinación cristiana, el gótico nace más ligado a las ciudades.
- Acabar de completar el mapa con diez filósofos y teólogos junto a los lugares en que fundamentalmente desempeñaron su actividad docente.
- Podrían explicarse las renuencias de los teólogos a aceptar el sistema de Aristóteles, tal como llega a través de Averroes, por sus inquietantes consecuencias anticristianas relativas al alma, a la creación del mundo o la verdad.

Actividad n.º 7

LAS DOS LÍNEAS DEL PENSAMIENTO ESCOLÁSTICO

- Situar en un mapa las vías de penetración de la filosofía árabe en Europa e indicar el nombre de tres o cuatro filósofos.
- Elaborar un pequeño cuadro en el que aparezcan las líneas fundamentales del pensamiento platónico-agustiniano y el aristotélico, así como los autores representativos de cada corriente.

Ahora se puede retomar *El Nombre de la Rosa* y explicar el misterio de los crímenes de la abadía, tal como aparece en la confesión de Jorge de Burgos: el sistema de Aristóteles socava los cimientos de la verdad durante tanto tiempo mantenida («la que es eterna, misteriosa, y terrible como el poder del señor»).

- Elaborar un mapa conceptual en el que figuren las diferencias más notables entre la Alta y la Baja Edad Media atendiendo a todo lo estudiado hasta el momento.

Actividad n.º 9

EJERCICIO SOBRE LAS UNIVERSIDADES

- Buscar información sobre el proceso de creación de las Universidades en Europa: orígenes y primeras universidades creadas.
- Hacer un esquema en el que consten las principales normas que regían la vida universitaria.
- Recoger los planes fundamentales de estudio y analizar el papel que la filosofía desempeñaba en los estudios universitarios.

Actividades de aplicación y ampliación

Actividad n.º 9

PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LOS *UNIVERSALES*

- A partir del ejercicio tomado de Lipman, M. y otros: *En busca del sentido*, plantear el problema de los universales y las diferentes posiciones al respecto, desde el ultrarrealismo de Platón hasta el nominalismo de Ockham, pasando por el realismo crítico.

A. Plan de discusión: *palabras*

1. Ordena las cosas que se enumeran a continuación desde lo más pequeño hasta lo más grande: párrafos, letras del alfabeto, libros, palabras, capítulos, oraciones, lenguaje, signos de puntuación.
2. ¿Pueden las letras del alfabeto ser verdaderas o falsas?
3. ¿Pueden las palabras ser verdaderas o falsas?
4. ¿Pueden algunas oraciones ser verdaderas y falsas al mismo tiempo?
5. ¿Podría haber oraciones que no son ni verdaderas ni falsas?
6. ¿Tienes tú, a veces, pensamientos para los cuales no hay palabras?
7. ¿Inventas tú, a veces, palabras que no tienen ningún significado?
8. ¿Inventas tú, a veces, palabras que sólo tienen significado para ti?
9. ¿Inventan palabras las personas que hacen los diccionarios?
10. ¿Inventan significados de las palabras las personas que hacen los diccionarios?
11. ¿Hay palabras buenas y palabras malas?
12. ¿Hay palabras correctas e incorrectas?

13. ¿Hay palabras bellas y palabras feas?
14. ¿Hay palabras inteligentes y palabras estúpidas?
15. ¿Hay algunas palabras que tú quieres y algunas que tú odias?
16. ¿Tiene que estar hecho de bellas palabras un cuento bello?
17. ¿Tiene que estar hecho de palabras buenas un cuento bello?
18. ¿Tiene que estar hecho de palabras adecuadas un cuento bello?
19. ¿Tiene que estar hecho de palabras bellas un cuento verdadero?
20. ¿Tiene que estar hecho de palabras adecuadas un cuento verdadero?

LIPMAN, Matthew. *En busca del sentido*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1989, pág. 190.

B. Ejercicio: palabras y cosas

Antes de empezar el ejercicio puede ser muy útil mostrarle al alumnado unas fotos en colores de un coche, un árbol u otros objetos y preguntarles qué es lo que ven.

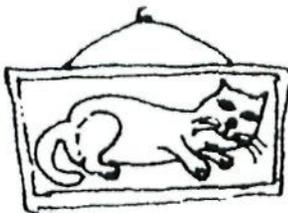
1. ¿Es «palabra» una palabra?
2. ¿Es la palabra «gato» un gato?
3. ¿Son los gatos palabras?
4. ¿Es «gato» una palabra?
5. ¿Tiene pelo la palabra «gato»?

6. ¿Es esto



un gato o es el retrato de un gato?

7. ¿Es esto



un gato o el retrato de un gato?

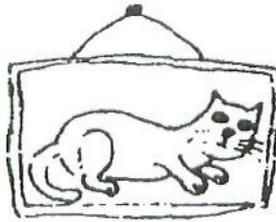
8. ¿Es «gato» una palabra o el retrato de una palabra?

9. ¿Es



una palabra o el retrato de la palabra «palabra»?

10. ¿Es este de un gato?



el retrato de un gato o es el retrato del retrato

11. ¿Es este un gato visto desde atrás?
¿Cómo se ve una palabra vista desde atrás?



12. ¿Cuál es la relación entre gatos y la palabra «gatos»?

13. ¿Cuál es la relación entre palabras y la palabra «palabra»?

LIPMAN, Matthew. *En busca del sentido*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1989, pág. 202.

Es posible volver a retomar *El Nombre de la Rosa* y hacer ver por qué la puerta del Finis Africae de la Biblioteca del monasterio sigue obstinadamente cerrada hasta que Guillermo de Baskerville se da cuenta de que *primum et septimum de quatuor* se refiere a la primera y séptima letras de la palabra *quatuor*, el significante y no el significado, la palabra y no la cosa.

Actividad n.º 10

PLAN DE DISCUSIÓN SOBRE LA EXISTENCIA DE DIOS

Se puede partir de la afirmación de Voltaire: «*si Dios no existiese habría que inventarlo*», o de la de Dostoievski: «*si Dios ha muerto entonces todo está permitido*», intentando que el alumnado busque razones, por ejemplo, para justificarlas o discuta si es necesaria una causa primera de la realidad. A lo largo del debate se puede insistir en la diferencia cultural entre la Edad Media, en la que la *relación con Dios formaba parte de la vida social en general, y la sociedad actual en la que la actividad humana está profundamente secularizada*.

- Es posible mantener un diálogo abierto sobre la posibilidad de que Dios constituya una explicación del mundo:
 1. *Si el universo empezó con una gran explosión, ¿podríamos explicar por qué sucedió así diciendo que Dios creó la gran explosión inicial?*
 2. *Si toda la vida ha evolucionado a partir de seres elementales, ¿podríamos explicar cómo sucedió diciendo que Dios pretendió que evolucionara de esa manera?*
 3. *Si nos preguntamos sobre el sentido de la vida humana, incluyendo la nuestra, ¿es una explicación decir que Dios nos hizo para que cumpliéramos su voluntad?*
 4. *Si observas un esquema en el que se recojan los principales momentos de la evolución, ¿dirías que la evolución tiene una orientación?*
 5. *¿Crees que los seres humanos aparecieron por azar o porque la evolución tendía hacia la aparición de los seres humanos?*

6. Si nos preguntamos sobre la finalidad del universo, ¿es una explicación decir que ha sido proyectado y creado por Dios?
7. ¿Consideras que la naturaleza (un paisaje, un cielo estrellado, una puesta de sol) son bellas?
8. En el caso de que fueran bellas, ¿significaría eso que tendrían que haber sido creadas por un ser inteligente?
9. Si Dios no existe, ¿tendría una explicación el principio de todas las cosas, la evolución, la vida humana y el universo?
10. Si Dios existe, ¿lo explicaría eso todo?

Otra posibilidad es iniciar el debate en torno a los sentimientos religiosos. Al margen de la posición personal del alumnado en torno al problema de Dios, muchos habrán podido sentir alguna vez cierto «temor reverencial» o sobrecogimiento, por ejemplo en el interior de una gran catedral.

- ¿En qué se parecería o se diferenciaría ese sentimiento al que se da en las siguientes situaciones?:
 1. Alguien dice algo que te hace sentirte pequeño.
 2. Alguien percibe una situación fantasmagórica en una noche oscura.
 3. Sientes que no consigues hacer un trabajo que quieres hacer bien.
 4. Traicionas a alguien a quien amas.
 5. Te quedas extasiado ante la majestuosidad de unas grandes montañas.
 6. Te cogen cuando estás haciendo algo muy malo.
 7. Algo fascinante te deja perplejo.
 8. Algo, alguna acción o alguien es tan maravilloso que apenas puedes articular palabra.
 9. Una pieza de música te conmueve profundamente.
 10. Quieres estar tan cerca de alguien a quien amas que temes hacer nada por miedo a ser rechazado.

Actividad n.º 11

EL SISTEMA EDUCATIVO

Se puede comentar el método educativo de la escolástica: *lectio, questionae disputatae*, así como las disciplinas incluidas en los estudios y la organización de las artes en la Universidad. La actividad puede conducir a un debate en el que se establezca una comparación con el sistema educativo actual, procurando utilizar el distanciamiento ofrecido por la educación bajomedieval para criticar con más facilidad el propio sistema educativo.

- Debate
 1. ¿En qué se parecen el sistema educativo medieval al sistema educativo actual?

2. *¿En qué se diferencian?*
3. *¿Consideras acertadas las asignaturas básicas que estudiaban entonces?*
4. *¿Crees que son acertadas las que estudias ahora?*
5. *¿Sería más interesante la enseñanza si no hubiera asignaturas obligatorias? ¿Aprenderías más de lo que aprendes ahora?*
6. *¿Sería más interesante la enseñanza si hubiera más discusiones entre las alumnas y alumnos sobre los temas que están estudiando? ¿Aprenderían más?*
7. *¿Crees que es parte importante de la educación el hecho de aprender lo que otras personas han pensado y hecho?*
8. *¿Crees que es parte importante de la educación el hecho de que otras personas tengan la oportunidad de aprender lo que tú has pensado y hecho?*
9. *¿Qué es lo que aprendes en el Instituto? ¿Lo que el profesorado sabe? ¿Lo que saben tus compañeros? ¿A pensar? ¿A dar respuestas? ¿A hacer preguntas? ¿Todas las cosas anteriores?*
10. *¿De quién aprendes en el Instituto? ¿Del profesorado? ¿De los compañeros y compañeras de clase? ¿De los conserjes y celadores?*
11. *¿Dónde aprendes más, en el instituto o fuera de él?*
12. *¿Tienes deseos de ir a la Universidad? ¿Por qué?*
13. *¿Qué esperas aprender en la Universidad? ¿Crees que en la baja Edad Media tenían las mismas expectativas que tú cuando iban a la Universidad?*
14. *¿Qué prefieres, recibir educación o no recibirla?*
15. *Si recibes educación, ¿serás mejor persona? ¿Serás mejor ciudadano? ¿De qué modo?*
16. *¿De qué modo se benefician tus profesores con el hecho de que tú vayas al instituto?*
17. *¿Se te ocurren qué desventajas pueden tener las personas que han recibido educación?*
18. *¿Crees que la sociedad medieval mejoró con la aparición de las Universidades? ¿En qué sentido?*

Adaptación y ampliación tomada de LIPMAN, M.: *Investigación Filosófica*. Editorial De la Torre. Madrid. 1988, pág. 144.

Actividad n.º 12

RELACIONES ARTE Y ESCOLÁSTICA

- Presentar al alumnado una fotocopia de unas páginas de la *Summa Theologica* de Santo Tomás de Aquino, para que vean la estructura del texto y cómo en él se resaltan las diferentes partes del discurso. Se puede aprovechar la ocasión para analizar la necesidad de que un texto escrito posea una estructura.
- A continuación, presentar unos esquemas de la estructura de las catedrales góticas. Puede verse el paralelismo entre la estructura de las *summas*, como edificios de la razón con sus

propios nervios racionales, y la de las iglesias góticas. En ambos hay una voluntad de hacer manifiesta esa estructura lógica-racional.

Actividad n.º 13

RAZÓN Y FE

- A través de la misma trama de *El Nombre de la Rosa* es posible tratar temas íntimamente ligados al de las relaciones entre la Razón y la Fe; por ejemplo, el de la confrontación del Imperio con el Papado, las relaciones entre autoridad y libertad, o entre la religión y la ciencia.

El problema de las relaciones entre razón y fe adquiere diversas dimensiones en la Edad Media. Por un lado cuestiones de fundamentación del conocimiento y del alcance y papel que ambas, razón y fe, pueden tener en nuestro conocimiento; por otra parte se plantea el problema de las relaciones entre la fe, como asociada a la verdad revelada y transmitida por la Iglesia, y la razón, como ámbito en el que el libre examen y el espíritu crítico prevalecen; por último, la relevancia social que ambas tiene en la búsqueda de los principios que deben regir la sociedad. Cualquiera de esos temas puede ser motivo de fecundos debates, si bien es cierto que la cultura actual ha separado tan claramente el ámbito de la fe y el de la razón que no siempre es sencillo actualizar la polémica medieval.

- Algunas preguntas de las que siguen pueden servir para provocar la discusión.

A. Parte primera: *razón y autoridad*

1. ¿Es importante dar razones de lo que haces o de lo que dices?
2. ¿Se te ocurre algún caso en el que no sea necesario dar razones?
3. ¿Es posible que creas que tienes buenas razones, pero que seas incapaz de decir cuáles son?
4. ¿Es posible que tengas buenas razones, pero que consideres que no debes darlas?
5. ¿Tienen que dar siempre razones los profesores cuando mandan hacer un trabajo?
6. ¿Es posible que tengan razones pero que consideren que no siempre es necesario decirselas al alumnado?
7. ¿Es posible que el profesorado tenga razones para lo que hace pero que no las conozcan?
8. ¿Es posible que las razones que da el profesorado sean buenas, pero que no sean las razones de verdad?
9. ¿Es posible que el gobierno actúe muchas veces sin ofrecer razones de lo que hace?
10. ¿Es posible que en algunas circunstancias el gobierno considere poco razonable dar las razones de lo que hace?
11. ¿Debería un gobierno tener razones para lo que deja de hacer del mismo modo que las tiene para lo que hace?
12. *En el supuesto de que demos o nos den razones, ¿cómo podemos distinguir las razones que son buenas y las que son malas?*

13. ¿Crees que un médico debe darte las razones en las que se apoya para prescribirte un tratamiento médico?
14. En el caso de que las razones que te da la doctora no acaben de convencerte, ¿debes hacer lo que ella dice, dado que es una experta en medicina y tú no lo eres?
15. ¿Existen buenas razones para hacer lo que te dicen los expertos (por ejemplo, científicos, economistas...) incluso en el caso de que tú consideres que tienes razones para hacer lo contrario?

B. Parte segunda: razón y creencias

1. Escoge uno de estos temas sobre el que tengas una opinión o creencia muy firmes: Derechos de los animales; mentir y decir la verdad; uso de la violencia; amor. Luego intenta construir un argumento lo más convincente posible para defender tus creencias.
2. ¿Puedes saber algo sin creer en ello?
3. ¿Puedes creer en algo sin saber lo que es?
4. ¿Puedes creer en algo de lo que dudas?
5. ¿Puedes dudar de algo en lo que crees?
6. ¿Puedes creer en algo sin entenderlo?
7. ¿Puedes entender algo sin creer en ello?
8. Si afirmas que crees en los espíritus, ¿significa eso: a) que existen los espíritus; b) que tienes buenos argumentos para afirmar su existencia; c) que no tienes argumentos, pero que te gustaría que existieran?
9. Si afirmas que crees en Dios, ¿significa eso; a) que existe Dios; b) que debería existir Dios?
10. Si afirmas que crees en Dios, ¿significa eso que no posees ninguna razón para afirmar su existencia?
11. ¿Crees que es posible dar alguna razón en la que se base tu afirmación de que Dios existe? ¿Crees que es necesario?
12. ¿Crees que es posible dar alguna razón en la que se base tu afirmación de que no existe Dios? ¿Crees que es necesario?
13. En el supuesto que ahora creas en la existencia de Dios, ¿cambiaría algo tu vida si dejaras de creer? ¿En qué cambiaría?
14. En el supuesto de que ahora no creas en la existencia de Dios, ¿cambiaría algo tu vida si empezaras a creer? ¿En qué cambiaría?

Actividad n.º 14

VISITA CULTURAL INTERDISCIPLINAR A TOLEDO

Es posible organizar una visita a una ciudad como Toledo, por ejemplo, centrándonos en un trabajo sobre la Edad Media y el Toledo de Alfonso X el Sabio; nos permite destacar el clima de tolerancia religiosa y trabajo intelectual que dominaba en aquellos años y las importantes consecuen-

cias que tuvo para el renacimiento cultural europeo en la Baja Edad Media. La selección de la época y los temas ofrece la posibilidad de un amplio trabajo interdisciplinar. Los departamentos que pueden colaborar en esta visita son: Lengua y Literatura, Física, Matemáticas, Filosofía, Ciencias, Historia y Religión.

Antes de la visita se debe organizar un trabajo por grupos con el alumnado, quedando cada grupo responsable de la preparación de uno de los núcleos temáticos que constituyen el hilo conductor de la visita. Al comenzar la visita en Toledo, los alumnos se distribuyen en grupos de 20. En cada grupo va un miembro del equipo que ha preparado cada uno de los temas para exponerlo cuando sea el momento. Los equipos que trabajan sobre los temas de Arte e Historia intervienen en todos los monumentos, y los otros grupos cuando sea necesario. Los que trabajan sobre los temas de Filosofía, Literatura, Religión, Física, Química y Matemáticas van introduciendo comentarios en diversos momentos de la visita. Es también muy valioso elaborar un breve cuestionario que se entregará a cada alumno y alumna para que vaya contestándolo según realiza la visita. Enumeramos a continuación los lugares que se pueden visitar y los textos que se pueden leer en cada uno de ellos.

1. Puerta de la Bisagra.

El arte mudéjar. Toledo en la época de Alfonso X el Sabio.

2. Puerta del Sol.

Lectura de *Los milagros de Nuestra Señora*. La Casulla de San Ildefonso.

2. Mezquita del Cristo de la Luz.

Lectura de las Jarchas. Aportación filosófica de Averroes. La cultura y el arte árabes. Los musulmanes en Toledo.

4. Taller del Moro.

Lectura de un cuento de *El Conde Lucanor*. Exposición sobre la tarea desarrollada por la Escuela de Traductores de Toledo. Aportaciones árabes en el campo de la ciencia y las matemáticas.

5. Catedral.

Lectura del *Auto de los Reyes Magos*. Santo Tomás de Aquino y la escolástica cristiana. Las catedrales góticas en la Baja Edad Media; pensamiento escolástico y arte gótico. Los cristianos en Toledo. El naturalismo y el comienzo de las ciencias experimentales.

6. Sinagoga del Tránsito.

Lectura de un texto de *Las siete partidas*. La aportación de los judíos a la cultura medieval. Las ideas filosóficas de Maimónides. Los judíos en Toledo.

7. Sinagoga de Santa María la Blanca.

La confluencia de las tres culturas. Las bases de la tolerancia.

8. San Juan de los Reyes.

El arte de finales del gótico y la transición al renacimiento. El final del pensamiento escolástico.

NOTA: El plan de trabajo de esta visita fue elaborado por un grupo de profesores del I. B. *Avenida de los Toreros* de Madrid.

Actividad n.º 15

RELACIONES ENTRE RELIGIÓN Y POLÍTICA

El problema de las relaciones entre razón y fe se manifiesta en otros campos, como el de la religión y la ciencia o la política. Sería deseable que los alumnos comprendieran que el modelo occidental de separación entre Iglesia y Estado es sólo uno de los modelos posibles, distinto, por ejemplo, al que han adoptado los países islámicos. Una breve comparación entre cómo han resuelto el problema en varios países diferentes (Estados Unidos, Inglaterra, España, Libia, Japón y Cuba) puede permitir ampliar su visión del problema. Además pueden compararse todos o alguno de esos países con la situación de Toledo, y del reino de Castilla, en el s. XII–XIII.

Un problema relacionado con éste es el de la secularización de la política. Frente a la clara fundamentación religiosa del poder en el caso de Santo Tomás de Aquino, nuestro sistema político se presenta como sistemas laicos. Sin olvidar los análisis que señalan el fundamento teológico de las democracias parlamentarias, sí puede ser interesante pedirles que expliquen las razones y el significado de algunos hechos asociados a la «mística» de nuestras democracias, por ejemplo: el día de la Constitución es festivo y se pide a todos los centros escolares que hagan actividades conmemorativas específicas; todos los organismos oficiales deben estar presididos por el retrato del rey; es delito injuriar al rey o la bandera; los representantes elegidos en elecciones libres gozan de diversos privilegios; es necesario ser muy cuidadoso cuando se critica a jueces y legisladores para no incurrir en atentados contra la propia democracia; etc.

Otro problema interesante en este caso es el de la relación que existe entre la *democracia parlamentaria* y la *tolerancia*, estableciendo una pequeña discusión con los argumentos que puedan aportar. Nuestra manera de entender la tolerancia da por supuesto, entre otras cosas, que es necesaria una democracia parlamentaria y que debe existir una clara separación entre lo que es la vida privada y la vida pública. Al margen de los posibles casos fronterizos en los que se plantean problemas, una reflexión sobre las ideas políticas medievales puede ayudar a distanciarse de esos supuestos, buscando una mejor fundamentación de los mismos.

Actividad n.º 16

SEPARACIÓN DE PODERES

La filosofía política medieval soluciona el problema del poder y su gestión subordinándolo a la ética y manteniendo una concepción orgánica de la sociedad que distribuye con claridad las funciones de cada persona. La democracia actual se basa en gran parte en la limitación de los poderes garantizada a través de la separación de los mismos. El problema del ejercicio y legitimidad del poder se da en muchas otras instituciones, algunas muy familiares.

- El siguiente plan de discusión puede ayudarnos a explorar el problema:
 1. ¿Cómo están divididos los poderes en tu familia? ¿Hay algunas cosas que hace tu madre pero no tu padre? ¿Y cosas que hace tu padre pero no tu madre? ¿Existe también alguna diferencia entre los hermanos mayores y los pequeños?
 2. ¿Cómo está dividido el poder en tu centro? ¿Hay división de poderes entre los profesores? ¿Qué funciones tendría cada profesor? ¿Tienen alguna jurisdicción los alumnos? ¿Y los padres de los alumnos? ¿Y el personal no docente?

3. ¿Consideras adecuado que los adultos, en este caso tus padres o los profesores, tengan más poder que tú y se encarguen de decidir lo que es bueno para ti?
4. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de ese modo de funcionamiento en tu familia y en tu centro? ¿Qué es lo que cambiarías? ¿Tendría algún sentido aplicar los mismos principios de división de poderes que se aplican en el gobierno?
5. ¿Cómo está organizado el poder en una empresa? ¿Crees que la división de trabajo debe ir unida a una división de la autoridad y el poder? ¿Deberían los directivos de una empresa ser elegidos por los trabajadores?
6. ¿Consideras que la división de poderes que caracteriza nuestro sistema político es suficiente para garantizar que no se producen formas dictatoriales de gobierno? ¿Y para garantizar la convivencia pacífica de los ciudadanos? ¿y para garantizar unas condiciones de vida dignas para todas las personas?
7. ¿Crees que las autoridades (ejecutivas, legislativas o judiciales) deben cuidar su comportamiento moral? ¿Sería necesario que los códigos éticos que rigieran su conducta fueran más rigurosos que los que rigen la conducta de los demás ciudadanos?

A. Ecología y franciscanismo

Merece la pena destacar el papel de la escuela franciscana en la reivindicación no sólo de una vida más acorde al Evangelio, sino también del valor y dignidad de la naturaleza y de los hechos más sencillos tal como aparece en la figura de san Francisco de Asís. Algunos textos tomados de su obra pueden servir para reflexionar sobre la diferente actitud que adoptaban ante la naturaleza. Igualmente se puede indagar en la relación que existe entre los franciscanos y los filósofos nominalistas que fueron fundamentales para el nacimiento de la ciencia moderna, como es el caso de Guillermo de Ockham. Por último, es posible establecer una confrontación entre la forma medieval de relacionarse con la naturaleza y la que tenemos en estos momentos.

B. Mujeres medievales

Podemos comparar un texto de Santo Tomás de Aquino sobre la mujer (*Summa Theologica*, Primera parte, cuestión 92) con lo que decía Aristóteles y analizar si ha habido algún avance.

Igualmente habría que destacar que en la figura de María, venerada por la religiosidad popular y motivo indispensable de la imaginería artística, el pensamiento medieval reivindica los valores más específicamente femeninos, contrapuestos a los masculinos dominantes.

Una selección de poesía amorosa y galante de los trovadores medievales puede permitir analizar la imagen de la mujer que se configura en esos momentos.

Se puede completar la indagación buscando datos biográficos sobre algunas famosas mujeres medievales, como pueden ser Leonor de Aquitania o la misma Eloísa, de la que se pueden leer algunas cartas.

C. Tolerancia y multiculturalismo

De igual modo, cabe resaltar el hecho de que una época que suele calificarse de «oscura» permita una convivencia pacífica —en ciertos momentos ejemplar— y sumamente fructífera en el terre-

Actividades sobre temas transversales

no cultural entre judaísmo, islam y cristianismo. Los intercambios entre las tres culturas son constantes y muy fecundos, bien es cierto que constantemente brota la tentación de aniquilar completamente al otro. Los alumnos pueden buscar datos concretos sobre la aportación árabe a la ciencia y la filosofía en Europa, o contrastar el nivel cultural del califato de Córdoba con el que existía en los reinos cristianos.

También es necesario reflexionar sobre toda la imaginaria social y religiosa de las cruzadas en su lucha contra el «infiel», y sobre las primeras matanzas de judíos que se producen en algunas ciudades europeas y que, desgraciadamente, van a convertirse en una actividad que se reproduce con cierta frecuencia.

Evaluación

Como ya hemos comentado en su momento, la evaluación es una actividad que debe realizarse constantemente a lo largo del proceso de aprendizaje, orientada a ir introduciendo aquellas modificaciones que mejoren dicho proceso. El hecho de que aquí propongamos algunos modelos de ejercicios de evaluación no significa que renunciemos a todo lo demás, ni tampoco significa que deban ser utilizados estos ejercicios al modo clásico de pruebas que se ponen al final de un período de evaluación para poder calificar al alumnado.

Análisis y comentario de un texto del autor elegido

- SANTO TOMÁS DE AQUINO

Libro I, cap. 1, 3-5

1. Explica brevemente el significado de los términos *conocimiento natural* y *estar ordenado a un fin*. ¿Poseen los seres humanos algún conocimiento natural de lo que les conviene hacer? ¿Cuál es la finalidad de la vida social?
2. ¿Necesitamos de los demás para poder llegar a saber todo lo que nos conviene y necesitamos?
3. ¿Es necesario que alguien dirija para que una sociedad funcione adecuadamente?
4. Haz una breve disertación sobre las relaciones entre el bien común y el bien individual.

Libro II, cap. 4

1. Haz un esquema en el que aparezcan los principales problemas que plantea el gobierno de una sociedad y los deberes del rey.
2. ¿Es posible distinguir varios fines en la actividad humana y establecer una jerarquía entre los fines?
3. ¿Puede funcionar bien una sociedad si los que la componen no son personas virtuosas?
4. Haz una breve disertación sobre las virtudes públicas y las virtudes privadas que deben poseer los seres humanos.

- PEDRO ABELARDO

Capítulo 12: ¿Por qué hemos de llamar buena a una intención?

1. Explica brevemente el significado de los términos intención y obra. ¿Se puede realizar una mala acción con buena intención? ¿Y a la inversa?

2. ¿Dónde radica la moralidad, en el contenido de nuestras acciones o en su forma?
3. ¿Cómo podemos distinguir entre una intención que parece buena y una que lo es realmente?
4. Haz una pequeña composición sobre las relaciones entre razón y fe basándote en el texto.

Capítulo 7: ¿Por qué se llama a Dios «el que escruta los riñones y el corazón»?

1. Define los siguientes términos que aparecen en el texto: intención, obra, culpa, castigo, justicia y prudencia. ¿Cuáles pertenecen a la esfera del individuo y cuáles a la de la sociedad?
2. ¿Qué quiere decir Abelardo cuando afirma que «*dejamos las culpas del alma al juicio de Dios. Y castigamos según nuestro propio juicio las consecuencias de dichas culpas que podemos juzgar*»?
3. Redacta una pequeña composición sobre el siguiente tema: ¿Hay alguna relación entre el derecho y la moral?

Ejercicio de investigación

- Elaborar un mapa histórico que muestre las vías de penetración cultural y filosófica en Occidente de filosofías cristianas, árabes y judías y sus respectivas interpretaciones de la herencia grecolatina.

Disertación filosófica

- Redactar una disertación filosófica, utilizando el método argumentativo–demostrativo propio de la escolástica sobre alguno de los siguientes temas:
 1. ¿Por qué el pensamiento de la Baja Edad Media es más racionalista que el del período anterior?
 2. ¿Es posible demostrar lo que es asunto de fe?
 3. ¿Qué es más fundamental, lo que tenemos de específico como individuos o lo que compartimos con los demás por el hecho de ser humanos?

Relaciones

- Identificar y comentar los elementos ideológicos más significativos de una obra de arte románico y otra gótica.

Bibliografía

No intentamos presentar aquí una bibliografía exhaustiva dado que serían excesivamente numerosas las referencias bibliográficas que se podrían incluir. Preferimos limitarnos a algunas que consideramos importantes y que, sobre todo, responden a la opción que hemos adoptado en nuestra propuesta de programación de la asignatura.

Bibliografía básica

Recogemos aquí algunas historias generales de la filosofía que se aproximan más a lo que nosotros entendemos como Historia de las Ideas. Algunas de ellas podría servir como libro de lectura para el alumnado, complementario a los trabajos que se van realizando en el aula en torno a los temas específicos seleccionados. Con un asterisco (*) están las obras que consideramos que pueden formar la biblioteca de aula.

CHATELET, François (Dir.). *Historia de las ideologías*. Bilbao, Zero. 1988. 2 vol. (*)

ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. F. C. E., 1987.

LOVEJOY, Arthur O.. *The Great Chain of Being* Cambridge, Ms.. Harvard University Press, 1964. (Existe traducción española *La gran cadena del ser*). (*)

REALE, Giovanni y ANTISERI, Dario. *Historia del pensamiento filosófico*. Barcelona, Herder. 1988. 3 vol. (*)

VALVERDE, José María. *Vida y muerte de las ideas. Pequeña historia del pensamiento occidental*. Barcelona. Ariel. 1985 (4ª ed.). (*)

WIENER, Philip P. (Ed.). *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York. Charles Scribner's Sons, 1978. 5 vol.

Como ya hemos mencionado, es importante contar con una buena *antología de textos*. La más completa publicada en España es la de CLEMENTE FERNÁNDEZ (*) en La Editorial Católica, con un tomo dedicado a la Filosofía Antigua, dos a la medieval, uno a la del Renacimiento y dos a la filosofía moderna.

La historia de la filosofía como historia de las ideas

En este apartado ofrecemos algunos textos básicos que han intentado desarrollar el concepto de historia de las ideas, como un enfoque específico y diferenciado. No se puede decir que haya un completo acuerdo sobre el tema y la tematización permanece todavía algo confusa: historia de las

ideas, historia intelectual, historia de la cultura... Nosotros hemos tomado la denominación de los trabajos de Lovejoy, aunque no nos hemos limitado en nuestro planteamiento a lo que este autor consideraba una historia de las ideas. Desarrollos posteriores han enriquecido sin duda el campo de estudio, pero han vuelto a complicar más su posible definición. En nuestro ámbito cultural, fue sin duda José Antonio Maravall quien más contribuyó a realizar una historia de las ideas, mientras que Abellán presenta un tratamiento específico del tema en la obra que mencionamos que es interesante, pero del que estamos algo más alejados.

ABELLAN, José Luis. *Historia crítica del pensamiento español*. Madrid. Espasa Calpe. 1980. vol. I.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona. Gedisa, 1992.

FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México. Siglo XXI, 1970.

FRANCASTEL, Pierre. *La realidad figurativa*. Vol 1. *El marco imaginario de la expresión figurativa*. Vol. 2. *El objeto figurativo y su testimonio en la historia*. Barcelona. Paidós, 1988.

Además de ofrecer en algunos capítulos una fundamentación teórica de la historia del arte con un sentido global próximo a la historia de las ideas, ofrece también muy valiosos ejemplos de estudios de épocas concretas.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa, 1987.

GOMBRICH, Hans E. «Sobre el relativismo cultural en las ciencias del espíritu» en *Atlántida*, 3 (Madrid, 1990). pp. 4-16.

Journal of the History of Ideas. Temple University. Philadelphia. Revista trimestral fundada por Lovejoy que publica artículos sobre historia de las ideas.

KELLEY, Donald R. *The History of Ideas. Canon and Variations*. Rochester, NY. Rochester Univ. Press, 1990.

LOVEJOY, Arthur O. *The Great Chain of Being* Cambridge, Ms.. Harvard University Press, 1964. (Existe traducción española *La gran cadena del ser*). cap. I. Introducción.

MARAVALL, José Antonio. *Teoría del saber histórico*. Madrid. Revista de Occidente, 1967 (3ª ed.).

Las obras de Maravall *Estado Moderno y Mentalidad Social* (Madrid. Revista de Occidente, 1972. 2 vol.) y *La cultura del Barroco* (Barcelona. Ariel, 1981) han sido decisivas en nuestro planteamiento de la historia de la filosofía como historia de las ideas.

VOVELLE, Michel. *Ideologías y mentalidades*. Barcelona, Ariel. 1985.

Didáctica de la filosofía

Recogemos aquí una bibliografía mínima que puede ayudar a profundizar en los planteamientos pedagógicos que hemos desarrollado en esta programación.

BRUNNER, Jerome. *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós, 1987.

DOMÍNGUEZ REBOIRAS, M. L. y ORIO DE MIGUEL, B.. *Método activo. una propuesta filosófica*. Madrid, M. E. C. 1985

IZUZQUIZA OTERO, Ignacio. *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid, Anaya. 1982.

KEMMIS, Stephen y MCTAGGART, Robín. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes. 1988.

LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANNYAN, F. *La filosofía en el aula*. Madrid. Ed. de la Torre, 1992.

No sería posible entender nuestra propuesta sin ver en ella un serio esfuerzo por aplicar las ideas fundamentales sobre la enseñanza de la filosofía desarrolladas en el ámbito del proyecto iniciado por Matthew Lipman.

NOVAK, Joseph D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza. 1988 (2ª reimp.).

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. 1987 (2ª ed.).

Obras complementarias

Teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar que tiene nuestra programación, parece imprescindible contar con algunas obras básicas en las que se recoja la historia de las diferentes manifestaciones culturales del ser humano. En este caso la selección ha tenido que ser forzosamente más estricta y, por tanto, más discutible. Casi todos los autores que aquí mencionamos se aproximan a lo que nosotros buscamos, y es fácil encontrar en ellos muchas sugerencias para enriquecer la asignatura o encontrar actividades adecuadas. Esa proximidad de enfoque es clara en todos, exceptuando quizás el caso de la historia de la ciencia de Mason.

AUTORES VARIOS. *Historia Universal de la Literatura*. Madrid. Orbis, 1980. Fue una publicación en fascículos en la que especialistas españoles hacían un tratamiento muy similar al de la historia de las ideas. Posiblemente sea difícil hacerse con ella.

GOMBRICH, H. E. *Historia del arte*. Barcelona. Garriga. 1975. (*)

BERNAL, John. *Historia social de la ciencia*. Barcelona. Península. 1979 (5ª ed.) 2 vol. (*)

HAUSER, Arnold. *Historia social de la literatura y el arte*. Madrid. Guadarrama. 1976. 13ª ed. 3 vol. (*)

MASON, Stephen F. *Historia de las ciencias*. Madrid. Alianza, 1984. 5 vol.

PANOFSKY, Erwin. *Idea. Contribución a la historia de la teoría del arte*. Madrid. Cátedra, 1989. 7ª ed.

SABINE, George. *Historia de la teoría política*. México. F.C.E. 1986. 16ª ed. (*)

TORRES, J., GALLEGO, A., ÁLVAREZ, L. *Música y sociedad*. Madrid. Real Musical. 1976. (*)

VALVERDE, José María. *Breve historia de la estética*. Barcelona. Ariel. 1987. (*)

VALVERDE, J. M. y RIQUER, Martín de. *Historia de la literatura universal*. Barcelona. Planeta. 10 vol. (*)

Obras específicas de los períodos seleccionados

Filosofía antigua. La ciudad griega

BURNET, J. *La aurora de la filosofía griega*. México, Argos. 1944.

DODDS, A. *Los griegos y lo irracional*. Madrid, Alianza.

FARRINGTON, Benjamín. *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid, Ayuso. 1980.

FINLEY, M.I. *Los griegos en la antigüedad*. Barcelona. 1972.

- GARCÍA GUAL, Carlos. *Los siete sabios y tres más*. Madrid, Alianza. 1989.
- GUTHRIE, W. K. C.. *Los filósofos griegos*. México. F. C. E. 1953
- HYLAND, D. A. *Los orígenes de la Filosofía en el Mito y los Presocráticos*. Buenos Aires. Librería el Ateneo Ed. 1975
- JAEGER, Werner. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México. F. C. E. 1974. (*)
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. *La democracia ateniense*. Madrid, Alianza. 1975. (*)
- VEGETTI, Mario. *Los orígenes de la racionalidad científica*. Barcelona, Península. 1981.
- VERNANT, J. P. *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona, Paidós. 1992.
- VERNANT, J. P. (Ed.). *El hombre griego*. Madrid, Alianza. 1993.

Filosofía medieval. El despertar de Europa

- COHN, Norman. *En pos del milenio*. Madrid, Alianza. 1983.
- DUBY, George. *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Madrid, Taurus. 1992.
- GARCÍA GUAL, Carlos. *Lecturas y fantasías medievales*. Madrid, Mondadori. 1990.
- GILSON, Etienne. *El espíritu de la filosofía medieval*. Madrid, Rialp. 1975. (*)
- GURIEVICH, Arón. *Las categorías de la cultura medieval*. Madrid, Taurus. 1989. (*)
- HUIZINGA, Johan. *El otoño de la Edad Media*. Madrid, Alianza. 1987.
- LE GOFF, Jacques. *Los intelectuales y la Edad Media*. Barcelona, Gedisa. 1988.
- MITRE, Emilio. *Iglesia y vida religiosa en la Edad Media*. Madrid. Istmo, 1991. Es una antología de textos.
- MULLET, Michael. *La cultura popular en la Baja Edad Media*. Barcelona. Crítica, 1990.
- PANOFSKY, Eerwin. *Las catedrales Góticas y el pensamiento escolástico*. Madrid. La Piqueta. (*)
- ROMERO, J. L. *La Edad Media*. México. F. C. E. 1973.
- SIMSON, Otto Von. *La Catedral Gótica*. Madrid, Alianza. 1990.
- WHITE, Lynn. *Tecnología medieval y cambio social*. Barcelona, Paidós. 1990.

Filosofía moderna. La Ilustración

- BAUMER, F. L. *El pensamiento europeo moderno. Continuidad y cambio*. México. F. C. E. 1985. (*)
- BURY, John. *La idea del progreso*. Madrid, Alianza. 1971.
- CASSIRER, Ernst. *La filosofía de la ilustración*. México. F. C. E. 1943.
- FRANCASTEL, Pierre y Otros. *Arte, arquitectura y estética en el s. XVIII*. Torrejón de Ardoz, Akal. 1987.
- HAZARD, Paul. *Pensamiento europeo en el s. XVIII*. Madrid, Alianza. 1983. (*)
- LEON, V. *La Europa Ilustrada*. Madrid, Istmo. 1989. (Es una selección de textos). (*)
- MORNET, D. *Orígenes intelectuales de la Revolución Francesa*. Madrid. 1963.

MOUSNIER, R., LABROUSE, Y BOULOISEAU. *El siglo XVIII. Revolución intelectual, técnica y política (1715-1815)*.

STROMBERG, Roland. *Historia intelectual europea desde 1789*. Madrid, Debate. 1990.

Filosofía Moderna. La crisis del s. XIX-XX

CAPEC, MILIC. *El impacto filosófico de la física contemporánea*. Madrid, Tecnos. 1965. (*)

LUKACS, . *El asalto a la razón*. Barcelona, Grijalbo. 1968 (2ª ed.).

JANIK, A. y TOULMIN, S. *La Viena de Wittgenstein*. Madrid, Taurus. 1982.

MARGENEAU, Henry. *La naturaleza de la realidad física. una filosofía de la física moderna*. Madrid, Tecnos. 1968.

MUÑOZ, Jacobo. *Lecturas de filosofía contemporánea*. Barcelona, Ariel. 1988.

SHATUCK, Roger. *La época de los banquetes*. Madrid, Visor. 1991.

VALVERDE, José María. *Viena fin del imperio*. Planeta, Barcelona. 1990. (*)

Anexo: Currículo oficial (*)

Introducción

La Historia de la Filosofía abarca un amplio campo del saber que recoge un conjunto de reflexiones en torno al hombre y su mundo, ligadas a los distintos momentos históricos en que se generaron y ligadas entre sí en un intento progresivo de comprender, racional y críticamente, la realidad en su conjunto, así como de orientar la acción humana, tanto en el plano individual como en el colectivo.

En el proceso de configuración de lo que denominamos cultura occidental, el pensamiento filosófico, como una de las manifestaciones más cabales de la racionalidad humana, ha contribuido de forma relevante a la elaboración de sistemas conceptuales que permitiesen dar respuesta a preguntas básicas sobre problemas fundamentales a los que se enfrenta el ser humano. Tales sistemas conceptuales han sido el resultado de la actividad reflexiva de un gran número de pensadores, desde los presocráticos hasta nuestros días, cuyos textos constituyen la expresión paradigmática del saber filosófico occidental.

Ahora bien, el sentido de esta materia en el bachillerato debe atender no tanto al conocimiento genérico de un amplio repertorio de autores, cuanto al contacto directo con algunos textos filosóficos suficientemente representativos de sus autores, de los contextos histórico-culturales en que se produjeron y de la propia tradición filosófica, cuyo legado constituye uno de los componentes esenciales de la racionalidad contemporánea occidental, sin que ello presuponga en modo alguno una actitud de menosprecio hacia otras tradiciones filosóficas distintas, sino más bien un intento de proporcionar al alumno elementos que le permitan situarse, de forma consciente y crítica, en su propia cultura y descubrir, en el seno de la misma, cómo se han ido configurando determinadas formas de comprender el mundo y al propio ser humano.

La función educativa de la Historia de la Filosofía complementa la de la Filosofía, con la que mantiene una estrecha relación, en la medida que trata de analizar y comprender las concepciones filosóficas en su relación con los procesos históricos concretos, lo que implica atender tanto a la dimensión interactiva y práctica del saber, como a la comprensión de los problemas y teorías en función de las necesidades e intereses de los grupos humanos y de sus culturas.

La Historia de la Filosofía cumple, en concreto, tres funciones educativas que se compenetran entre sí:

- a) Una función reconstructiva que destaca la relevancia de los problemas teóricos planteados y de las respuestas ofrecidas por los filósofos en el pasado para nuestra comprensión de esos

(*) Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. («B. O. E.» n.º 253 de 21 de octubre de 1992).

mismos temas en el presente. Todo ello con el objetivo esencial de permitir al alumno, a través del diálogo con textos clásicos del pensamiento filosófico, el acceso a un núcleo de experiencias teóricas, de perspectivas sobre lo real y modos de pensar a los que difícilmente tendrá acceso por otro procedimiento.

- b) Una función historiográfica que ha de generar en el alumno-lector la debida consciencia del carácter históricamente situado de las teorías filosóficas, esclareciendo así las condiciones sociales de su génesis, y sus relaciones de similitud y diferencia respecto de otros productos culturales, como la ciencia, el arte, la literatura, etcétera, igualmente afectados de historicidad.
- c) Una función articuladora de la historia de los saberes, que cubre un ámbito importante en el currículo del bachiller, en relación con la historia de las ideas —físicas, sociológicas, políticas, jurídicas, etc.— sin las cuales no es inteligible ni la sociedad y el momento que el alumno vive, ni el propio sistema de los saberes que se le transmiten.

De todas estas dimensiones, intrínsecas a la Historia de la Filosofía, se derivan sus funciones didácticas y sus conexiones con el resto del currículo.

Se propone como enfoque propio de esta materia, el diálogo experto con textos filosóficos, que han de ser interpretados en su contexto y con los cuales el alumno ha de confrontar los problemas filosóficos del presente. Para ello se aconseja la utilización de textos de extensión media y se deja del todo la libertad del intérprete (profesor y también, después, alumno) para usar las técnicas, métodos y materiales de trabajo que estime más pertinentes, respetando de hecho la pluralidad de paradigmas que usan legítimamente los distintos historiadores de la filosofía.

No obstante, conviene resaltar que en el acceso a la lectura de textos clásicos hay que promover en los alumnos la capacidad de determinar las propias necesidades de información, concreta y general, y el modo de satisfacerlas acudiendo a obras de consulta. El uso de obras generales introductorias a la historia de la filosofía y de la ciencia, diccionarios de filosofía, etc. para entender conceptos utilizados en los textos, informarse acerca de autores, o situarlos históricamente, enseña al alumno formas de trabajo propio y modos de acceso a la información que van a serle indispensables para el trabajo universitario y, en general, para su formación ulterior.

El desarrollo de la capacidad de lectura comprensiva de textos de un alto nivel de organización lógica facilitará al alumno el trabajo posterior con obras técnicas de cualquier especialidad científica que elija en el futuro; y le convierte, además, en ese «lector medio culto», al que apelan las obras de divulgación o introducción de cualquier disciplina científica.

La actividad del comentario de textos le proporcionará habilidades intelectuales analíticas (de términos, momentos relevantes de una argumentación, tesis) o de carácter sintético (esquemas, recopilaciones, resúmenes) que son también de aplicación general.

La capacidad, en fin, de relacionar entre sí argumentos distintos sobre un mismo tema, o bien teorías complementarias, o que se niegan mutuamente (especialmente fomentada por el ejercicio de composición), lleva al alumno a un grado de madurez intelectual, sin el que difícilmente podrá tener una orientación propia en el complejo mundo ideológico, científico y político contemporáneo.

Por último cabe añadir, en relación con los contenidos que se proponen, que si bien quedan abiertos a diversos tratamientos, especialmente en cuanto a los autores que se elijan para ilustrar su desarrollo, no por ello ha de perderse de vista que a través de los textos que se utilicen han de considerarse las grandes épocas filosóficas en su conjunto, así como la interdependencia de las mismas y de los pensadores que las representan, de tal manera que el alumno pueda adquirir una comprensión global de la historia del pensamiento filosófico occidental, así como un conocimiento más exhaustivo de los problemas más relevantes planteados por determinados autores.

Objetivos generales

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

1. Reconocer problemas filosóficos y analizarlos en sus textos, buscar información acerca de ellos y establecer con ellos una relación de interpretación, de contraste y de diálogo crítico.
2. Relacionar las teorías filosóficas con el marco histórico, social y cultural en el que son planteadas y del que son su expresión, junto con otras manifestaciones de la actividad intelectual humana.
3. Comprender la relación existente entre teorías y corrientes filosóficas que se han sucedido a lo largo de la historia, analizando tanto las semejanzas cuanto las diferencias en el modo de plantear los problemas y/o las soluciones propuestas.
4. Reconocer el significado y la trascendencia de cuestiones que han ocupado de manera permanente a la filosofía, así como la relevancia de las doctrinas y debates filosóficos del pasado para la comprensión del mundo actual.
5. Descubrir la propia posición cultural e ideológica como heredera de una historia de pensamiento ante la cual, por otra parte, hay que situarse de manera reflexiva y crítica.
6. Tomar conciencia de la necesidad de comprensión plena del otro (texto o interlocutor) como condición de posibilidad del desarrollo del propio punto de vista y de una confrontación teórica fructífera.
7. Desarrollar estrategias de recogida y selección de información relevante desde un punto de vista filosófico, de análisis crítico de la discursividad racional y de expresión del propio modo de pensamiento.
8. Valorar el esfuerzo por el rigor intelectual en el análisis de los problemas, así como la libre expresión de las ideas y el diálogo racional frente a toda forma de dogmatismo.
9. Apreciar la capacidad de la razón, especialmente en la reflexión filosófica, para regular la acción humana individual y colectiva.
10. Enjuiciar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente o discriminatorio que han formado parte del discurso filosófico, como el androcentrismo, el etnocentrismo u otras.

Contenidos

Filosofía Antigua

En relación con este período hay que considerar cómo surge el pensamiento filosófico en Occidente, concretamente en Grecia, y cómo discurre a lo largo de la Antigüedad.

Tanto Platón o Aristóteles, cuanto alguna de las grandes escuelas filosóficas de la antigüedad clásica, pueden servir para ilustrar el origen de muchas de las cuestiones vigentes todavía en el pensamiento filosófico y en la cultura de nuestro tiempo: sea la explicación del origen del Universo o la situación del ser humano en el mundo, la vida feliz y deseable, así como la organización de la «polis».

Filosofía Cristiana y Medieval

El estudio de este período histórico deberá atender al proceso de formación de un pensamiento filosófico cristiano, profundamente influenciado por determinadas corrientes filosóficas de la Antigüedad (platonismo, neoplatonismo, estoicismo...), que va a determinar la evolución del pensamiento occidental durante siglos. Asimismo se deberá estudiar la repercusión y trascendencia de la difusión del pensamiento hispano-árabe en el occidente cristiano, como una de las claves para comprender el devenir de la filosofía a lo largo de la Edad Media.

Pensadores como Agustín de Hipona, Averroes, Tomás de Aquino o Guillermo de Ockham pueden servir para considerar cuestiones como la presencia del cristianismo en la cultura occidental, las vicisitudes de las relaciones entre razón y fe, racionalidad y autoridad o, en general, la reflexión racional sobre la religión y las creencias.

Filosofía Moderna

En relación con la modernidad hay que confrontar a los alumnos y alumnas con el nuevo concepto de razón, que aparece y se consolida en los siglos VI y VII, como razón que aspira a establecer sus propios fundamentos, y, más tarde, en el siglo siguiente, con el proceso de la Ilustración en sus distintas dimensiones: filosóficas, sociales, políticas. Los puntos de referencia pueden ser aquí, bien los sistemas filosóficos racionalistas, que todavía incorporan una Teología natural, pero que decididamente apuestan por la sola razón en la fundamentación de ella misma y de la subjetividad (Descartes, Leibniz, Spinoza), bien las filosofías empiristas (Locke, Hume), la filosofía crítica de Kant, o la filosofía idealista postkantiana (en particular, Hegel).

Al lado del tema de la racionalidad, en este período hay que tomar también en consideración la cuestión de la legitimidad política, a través de alguna de las teorías filosóficas del pacto social, o, en general, de la reflexión filosófica política en torno a libertad y autoridad.

Filosofía Contemporánea

En el estudio del pensamiento contemporáneo hay que presentar el surgimiento y desarrollo de una gran variedad de posiciones y tendencias filosóficas como una característica específica de este período, en el que la reflexión filosófica abandona progresivamente el empeño por construir grandes sistemas para centrarse en el análisis de determinados problemas especialmente representativos del complejo mundo surgido de la revolución industrial.

Diferentes autores y corrientes de la filosofía actual pueden servir de hilo conductor en este apartado: desde el marxismo o el vitalismo, hasta el neopositivismo de la escuela de Viena y la filosofía analítica del lenguaje; desde las escuelas fenomenológicas, existenciales o hermenéuticas, hasta la teoría crítica de los francfortianos o la versión más reciente de ésta, en Habermas, como teoría de la acción comunicativa. El estudio puede centrarse en escuelas o también en autores concretos (Marx, Nietzsche, Sartre, Ortega y Gasset, Wittgenstein, Russell, o tantos otros), cada uno de los cuales puede servir para ilustrar cómo llegan hasta nuestros días las persistentes cuestiones de la reflexión filosófica y cómo en cada sistema y en cada texto —incluso en cada fragmento— se reflejan las distintas posiciones en conflicto.

En el desarrollo de los diferentes contenidos se incluirán cinco textos de extensión media, uno de cada período histórico como mínimo, extraídos de obras representativas de filósofos de las distintas épocas. Dichos textos serán objeto de análisis pormenorizado y comentario crítico por parte de los alumnos.

Criterios de evaluación

1. *Analizar el contenido de un texto filosófico atendiendo a la identificación de sus elementos fundamentales (problemas, conceptos y términos específicos) y de su estructura expositiva (tesis, argumentos, conclusiones).*

Este criterio trata de evaluar la capacidad de comprensión de textos de cierta densidad conceptual y argumentativa mediante la identificación de los problemas que en ellos se planteen, la explicación de los conceptos y términos específicos, así como el reconocimiento de las proposiciones y argumentos que apoyen las tesis mantenidas y las conclusiones derivadas de las mismas. Todo ello permite valorar el progreso de los alumnos en la comprensión del significado de los textos filosóficos como productos del ejercicio de la reflexión rigurosa y no como meras opiniones.

2. *Interpretar el sentido de un texto filosófico relacionándolo con su contexto teórico y social, y diferenciando las propuestas que contiene de otras posiciones posibles sobre el mismo tema.*

Este criterio trata de evaluar la capacidad del alumno para explicar, con sus propias palabras y de forma argumentada, el sentido de un texto filosófico, utilizando para ello la información obtenida sobre el autor, el contexto socio-cultural en el que surgen los problemas que el texto plantea y sobre otros modos de responder a esos mismos problemas. Se trata, por tanto, de evaluar la competencia argumentativa del alumno y su capacidad para integrar informaciones diversas, más que el «acierto» de sus interpretaciones.

3. *Comentar y enjuiciar críticamente un texto filosófico identificando los supuestos implícitos que lo sustentan, la consistencia de sus argumentos y conclusiones, así como la vigencia de sus aportaciones en la actualidad.*

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos para enriquecer progresivamente su comprensión e interpretación de los textos filosóficos planteándoles actividades complementarias que los ayuden a descubrir supuestos (creencias, intereses, propósitos...) en las posiciones analizadas, que les permitan apreciar la mayor o menor coherencia de las mismas y que les faciliten reconocer en las interpretaciones filosóficas de nuestro tiempo y en las suyas propias la presencia de las concepciones del pasado.

4. *Recoger información relevante y organizarla elaborando un trabajo monográfico sobre algún aspecto de la historia del pensamiento filosófico.*

Este criterio trata de evaluar en qué medida los alumnos y alumnas son capaces de plantearse y realizar un pequeño trabajo monográfico, a lo largo del curso, sobre alguno de los contenidos de los núcleos, permitiendo comprobar el grado de autonomía en la utilización de procedimientos de búsqueda y selección de información, así como sus destrezas expositivas.

5. *Relacionar los problemas filosóficos estudiados en los núcleos de contenidos con las condiciones históricas, sociales y culturales en las que surgieron y a las que intentaron dar respuesta.*

La intención de este criterio es comprobar la capacidad del alumno para situar las cuestiones filosóficas estudiadas en el marco histórico, social y cultural en el que surgen, comparando y diferenciando el saber filosófico de otras manifestaciones culturales (mito, ciencia, religión, literatura...) que aparecen en el mismo contexto, y analizando la relación existente entre los planteamientos y propuestas de los filósofos y los problemas y necesidades de la sociedad de su tiempo.

6. *Ordenar y situar cronológicamente las diversas interpretaciones filosóficas analizadas en el desarrollo de los núcleos, relacionándolas con las de filósofos anteriores y reconociendo la permanencia e historicidad de las propuestas filosóficas.*

Se pretende evaluar con este criterio la capacidad de los alumnos para situar en el momento histórico correspondiente los textos de los autores estudiados, así como para reconocer e identificar la similitud y/o la discrepancia de sus planteamientos y el valor de sus aportaciones en la configuración de la mentalidad de nuestro tiempo.

7. *Analizar críticamente las conceptualizaciones de carácter excluyente y discriminatorio (androcentrismo, etnocentrismo u otras) que aparecen en el discurso filosófico de distintas épocas históricas.*

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para descubrir en los planteamientos de los filósofos estudiados supuestos androcéntricos, etnocéntricos, etc., así como posibles «justificaciones» (implícitas o explícitas) sobre la inferioridad de las mujeres o de otras razas o culturas. Asimismo permite apreciar la capacidad del alumnado para adoptar una actitud crítica frente a estas posiciones y evaluar sus consecuencias sociales.

8. *Participar en debates sobre algún problema filosófico del presente que suscite el interés de los alumnos, aportando sus propias reflexiones y relacionándolas con otras posiciones previamente estudiadas de épocas pasadas.*

Con este criterio se pretende comprobar la capacidad desarrollada por el alumno para establecer relaciones entre la manera de plantear filosóficamente alguno de los problemas del mundo actual y otras formulaciones del mismo en épocas pasadas. Asimismo la utilización del debate permite evaluar la competencia de los alumnos para mantener un diálogo racional y argumentar oralmente sus propias posiciones con libertad y sin dogmatismos.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA
CENTRO de DESARROLLO CURRICULAR